BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Desarrollo de la dimensión didáctica mediante trayectos formativos como medio para fortalecer la autonomía del docente, la reflexión sobre su práctica y su desarrollo profesional

AUTOR: Carlos Alejandro Vega Lozano

FECHA:05/10/2026

PALABRAS CLAVE: Dimensión didáctica, Trayectos formativos, Reflexión sobre la práctica, Desarrollo profesional, Autonomía docente

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2022 **2024**

DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA MEDIANTE TRAYECTOS FORMATIVOS COMO MEDIO PARA FORTALECER LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE, LA REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

TESIS

QUE PRESENTA:
CARLOS ALEJANDRO VEGA LOZANO

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA DE LOURDES URIBE SOTO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. OCTUBRE DE 2026

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

A quien corresponda.
PRESENTE. –

Por medio del presente escrito yo, Carlos Alejandro Vega Lozano, autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

"DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA MEDIANTE TRAYECTOS FORMATIVOS COMO MEDIO PARA FORTALECER LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE, LA REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL"

en la modalidad de: Tesis para obtener el

Grado en Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria

en la generación 2022-2024 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 08 días del mes de octubre de 2026.

ATENTAMENTE.

CARLOS ALEJANDRO VEGA LOZANO
Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@becenesip.edu.mx
www.becenesip.edu.mx

San Luis Potosí, S.L.P., septiembre 21 de 2026.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y Director(a) de Tesis, tienen a bien

D I C T A M I N A R

Que el (la) pasante: ***Carlos Alejandro Vega Lozano***

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de tesis de investigación titulada:

> **"DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA MEDIANTE TRAYECTOS FORMATIVOS COMO MEDIO PARA FORTALECER LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE, LA REFLEXIÓN SOBRE SU PRÁCTICA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL"**

A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura y dictaminación de la tesis de investigación, así como su defensa en el examen profesional, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de ***Maestro en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria.***

Atentamente

LA COMISIÓN

Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez
Director General

Dr. Francisco Hernández Ortiz
Director de Posgrado

Dra. María de Lourdes Uribe Soto
Director(a) de Tesis

BENEMERITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Agradecimientos

1. A mi amado Dios, porque me dotó de capacidad, inteligencia, perseverancia, amor hacia lo que hago y mucha fe para no decaer incluso cuando sentía que había llegado a mi limite de resistencia. Un logro más que Te dedico y Te agradezco.

2. A mí, porque creí en mí mismo, me dije palabras de aliento todos los días y comprendí que soy el único responsable de lo que hago o dejo de hacer. Además, porque siempre me dije que no sería la primera vez que dejaría algo inconcluso, sino que lo iba a finalizar con el mayor aprendizaje y calidad posible.

3. A mi amada familia. A mis dos padres, a mi hermana y mis dos hermanos, y a mis dos sobrinos, por alentarme, creer en mí, pedir por mi salud y mi paciencia al combinar trabajo y estudio, así como comprender cada ausencia y sacrificio realizado para concluir mis estudios de maestría.

4. A mi muy querida maestra y mentora Lety Márquez, porque siempre ha creído en mí y siempre me animó para seguir superándome; la prueba de ello es que a la fecha me desempeño como supervisor gracias a sus enseñanzas, consejos y motivación.

5. A mi asesora, doctora Lourdes, y a mis sínodos. Gracias por haberme apoyado en la planeación, diseño, rediseño, construcción y mejoramiento de mi investigación. Cada aporte fue tomado con agradecimiento. En especial, doble reconocimiento a la doctora Concepción Ovalle, quien además fue mi maestra de “Español y su Enseñanza” en 2008.

6. A mis compañeros docentes: Alberto, Érika, Eréndyra, Sergio, Flim, Yolanda, Daniela y Vicky. Gracias por haberme apoyado en la realización de esta investigación, al fungir como sujetos de estudio, pero también por su tiempo extra y por convertir el cansancio en entusiasmo, así como por su disposición para aprender y el apoyo moral que gentilmente me brindaron.

7. A mis amigas Jeanette, Saraí, Blanca y Vicky. Sin duda, los tesoros más grandes que me llevaré en la mente y corazón. Gracias por las risas y experiencias vividas, por el apoyo mutuo y compartir este proceso que estamos concluyendo. Siempre estaré para ustedes.

8. A mi amiga Cristina, por haberme orientado y apoyado cuando tenía dudas, por compartirme sus conocimientos y guiarme a través de consejos que me resultaron muy útiles. Gracias por escucharme cuando tenía la necesidad de desahogarme.

9. A mis amigas Marina, Ilis, Grey, Annie, Cheli, por sus palabras de aliento, comprender mis ausencias y ser grandes personas que nunca me dejaron solo. Desde que éramos estudiantes de licenciatura en BECENE, aprendimos a convivir, fortalecer lo que nos une y aún más lo que nos hace diferentes. También a mi amiga Olga, quien siempre me estuvo animando y apoyando.

10. A mis amigos Yael, Giovanni y Carlos, a quienes conocí indirectamente gracias a la maestría. Compartir risas con ustedes fue una gran medicina.

11. A cada una de las catedráticas que tuve a lo largo de los cuatro semestres de maestría. Aprendí mucho y ello siempre se lo adjudicaré a su preparación, su profesionalismo, ética y sentido de responsabilidad.

12. A la BECENE, por ser mi Alma Máter de 2007 a 2011, pero también la institución que me continúa formando y reconstruyendo. Gracias a lo aprendido en sus aulas, he logrado más de lo que habría alguna vez esperado.

13. A toda persona que en el camino me apoyó académica, moral o emocionalmente; a quien con sus pensamientos haya deseado mi bienestar y que concluyera con mi maestría, así como a todo ser humano que haya contribuido con una ayuda por más mínima que parezca, ofrezco toda mi gratitud.

¡Simplemente, gracias!

Tabla de contenido

Introducción…….……... 25

Planteamiento del Problema……..…….……..….. 30

Justificación…….……... 36

Delimitación…….…….. 40

Supuesto…….……. 41

Preguntas orientadoras…… 41

Objetivo General……...……...……..…. 42

Objetivos Específicos……....……...…….. 42

Estado de la cuestión…….....……. 43

Capítulo I. Marco teórico-metodológico……..…….. 62

Marco teórico……..……..... 62

Teorías que Fundamentan la Investigación……..……. 64

Teorías del Aprendizaje……...…… 64

Teoría Psicogenética…….. 65

Teoría Sociocultural……... 66

Aprendizaje como Descubrimiento…… 68

Teoría del Aprendizaje Significativo…….. 71

Formación Docente: Inicial y Continua……..... 73

El Trayecto Formativo……... 73

El Practicum……...…… 75

Profesionalización, Profesionalismo, Profesionalidad y Desarrollo Profesional……..…….. 76

Los perfiles del Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica……. 81

Modalidades de Asesoría……... 82

Las Modalidades de Formación Docente…… 83

Enfoques de la Formación Docente…… 86

Vinculación con el Desarrollo Profesional Continuo y su Impacto en la Calidad de la Enseñanza……. 88

Factores de la Formación Docente que Inciden en las Prácticas Educativas……..... 89

La Pedagogía vs Andragogía…….. 89

El Liderazgo del Docente como Factor que Impulsa su Desarrollo Profesional……..... 92

El Desarrollo Profesional Vinculado a la Práctica Educativa……. 93

El Desarrollo Moral de las Personas Adultas…….. 96

La Autorregulación…… 99

La Identidad Profesional Docente……...……... 100

La Reflexión sobre la Práctica Docente: la Llave para la Autonomía……..... 102

La Importancia y Necesidad de Efectuar la Práctica Reflexiva…... 103

El Ciclo Reflexivo de Smyth……..... 105

Análisis FODA……..... 106

Metacognición……..... 107

Marco metodológico……... 111

Paradigma en que se Fundamenta el Estudio……..…….. 111

Los Supuestos del Paradigma Cualitativo en que se Sustenta la Investigación……..... 113

Supuestos ontológicos……...…… 113

Supuestos epistemológicos……... 115

Supuestos metodológicos…….. 115

Supuestos axiológicos……... 116

Método de Investigación-acción……... 116

¿Qué es la Investigación-acción?..... 116

Origen (Breve Reseña)……...…..... 117

Finalidad……...…... 118

Características……....… 119

Proceso…… 120

Método de la Teoría Fundamentada…….. 122

Atlas.ti y MAXQDA……..... 124

Conceptos básicos de codificación……..…... 126

Las Técnicas e Instrumentos Para la Obtención de información y Proceso Metodológico Seguido en el Diagnóstico e Intervención……..…...…… 128

Técnica de Análisis de Datos……....……. 133

Las Dimensiones en que se Sustenta esta Investigación……... 134

Dimensión personal……..…….. 134

Dimensión valoral……..…… 135

Dimensión didáctica……..……. 135

Dimensiones, Categorías y Subcategorías…… 136

Rigor y Ética en la Investigación……...…...……. 143

Capítulo II. Diagnóstico: La Lupa de la Investigación…..……..……... 148

Contextualización y Entorno……..……..…….. 148

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner……...…... 149

Exosistema……...…….. 149

Macrosistema…….…. 150

La Localidad como Grupo Social y su Impacto en el Aprendizaje……..... 151

La Cultura y su Impacto en el Aprendizaje……...……..... 151

Los Medios de Comunicación y su Impacto en el Aprendizaje…. 153

Análisis Crítico de los Hallazgos……..…….. 153

Encuesta a las y los Docentes de la Zona Escolar……..…….. 153

Datos Personales del Docente…….……..... 154

Información Laboral y Profesional……. 154

Información Sobre la Familia……...….. 157

Proceso de enseñanza y aprendizaje……... 159

Inclusión y Equidad……..... 162

Participación de Padres y Madres de Familia…….……..... 163

Evaluación……... 164

Entrevista…….. 164

Entrevistas Realizadas al Personal Focalizado…….…….. 164

Entrevista 1. Maestro Alberto……..……... 164

Entrevista 2. Maestro Sergio……..…… 168

Entrevista 3. Maestra Victoria…….…... 171

Entrevista 4. Maestra Daniela……..….. 174

Entrevista 5. Maestra Eréndyra……..… 177

Entrevista 6. Maestro Flim……. 181

Entrevista 7. Maestra Érika……..... 184

Entrevista 8. Maestra Yolanda……... 187

Análisis de los Informes de Entrevistas Mediante Atlas.ti, Versión 25 para Windows……..… 190

Enraizamiento y Densidad de las Entrevistas……..... 190

Red de Conceptos Derivada de las Entrevistas……..… 193

Nube de Conceptos y Mapa de Árbol de Conceptos Derivados de las Entrevistas…….…... 194

Análisis de Co-ocurrencias Derivado de las Entrevistas……..…... 196

Focus Group o Grupo Focal Inicial…….. 198

Análisis del Grupo Focal Inicial, Mediante Atlas.ti, Versión 25 para Windows. ……..….. 207

Enraizamiento y Densidad del Grupo Focal…….……. 207

Redes de códigos. …….…… 211

Análisis de Co-ocurrencias……..….. 213

Plan de acción para la intervención…… 216

Primera Sesión Colectiva: Introducción al Análisis de la Práctica Docente… 227

Observaciones Finales de la Primera Sesión. …… 239

Segunda Sesión Colectiva: Dimensión Personal…….…. 241

Observaciones Finales de la Segunda Sesión. ……... 253

Tercera Sesión Colectiva: Dimensión Didáctica……. 255

La Temática Elegida por Cada Docente, Para el Acompañamiento, y su Correspondiente Análisis FODA. ……. 262

Maestro Alberto……..... 262

Maestra Victoria..…….. 264

Maestro Sergio.……. 267

Maestra Daniela. ……... 269

Maestra Eréndyra…….. 271

Maestra Yolanda……... 273

Maestra Érika……..... 275

Maestro Flim……. 277

Capítulo III. La Mente que Innova, Brilla: el Diseño e Implementación de los Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente …… 279

Sesiones de Trayecto Formativo Individual……..……..... 279

Maestro Alberto……... 291

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1……..... 292

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación)……..... 298

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5……..... 300

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación)……..... 303

Maestra Victoria……... 308

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1……. 309

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación)…….… 314

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5…….… 317

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación)…….… 321

Maestro Sergio…….… 324

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1…….… 325

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación)…….… 329

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5…….… 334

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación)…….… 337

Maestra Daniela……... 340

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1…….… 341

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación)…….… 345

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5…….… 348

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación)…….… 351

Maestra Eréndyra……..... 356

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1…….… 357

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación)……..… 361

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5……..… 365

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación)……..… 369

Maestra Yolanda…….. 373

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1……..… 374

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación)……..…… 378

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5……..…… 381

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación)……..…… 384

Maestra Érika……..…. 393

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1……..… 394

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación)……..… 398

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5……..… 400

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación)……..… 402

Maestro Flim……..... 408

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1……. 409

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación)……. 413

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5……. 416

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación)……. 418

Capítulo IV. Docentes Experimentados y Docentes Noveles: ¿En qué Coinciden y en qué Son Diferentes?..... 423

¿Cuál es el balance del desempeño de cada docente? Avances, dificultades y retos……..... 423

Maestro Alberto……..……. 425

Maestra Victoria…….……. 431

Maestro Sergio….……..... 437

Maestra Daniela……... 443

Maestra Eréndyra……...…….. 449

Maestra Yolanda……...……... 455

Maestra Érika……...……..... 460

Maestro Flim…… 466

Contraste entre los grupos focalizados……..……..... 471

Análisis de Elementos Curriculares……..…… 476

Elementos Curriculares…….. 476

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)……... 477

Elementos Contextuales……... 478

Contexto Interno y Externo Durante el Diagnóstico…….. 478

Contexto Interno y Externo Durante el Desarrollo……. 480

Perfil Grupal (Desarrollo del Educando)……... 482

Perfil grupal (Características de Aprendizaje de los Educandos)…… 484

Elementos y procesos cognitivos…….. 485

Exploración de Ideas Previas…….. 485

Uso de Propuestas o Procedimientos Personales Durante el Diagnóstico…….…… 487

Recuperación de Ideas Previas…….…... 489

Procesos de Cambio, Asimilación y Acomodación…….…... 491

Apropiación del Concepto, Habilidad o Técnica…….…... 492

Conflicto Cognitivo…….…... 494

Teorización o Generalización de Técnicas o Conceptos…….…… 497

Metacognición…….…... 499

Estrategias Didácticas…….…. 501

Tipos de Contenidos…….….. 501

Recursos y Materiales Didácticos……... 502

Gradualidad de las Actividades……... 504

Estrategias Didácticas……. 504

Funcionalidad del Material Concreto…….. 506

Planteamiento de Situaciones Problema por Parte del Educando……..... 506

Seguridad y Dominio de Contenidos…….. 508

Estilo Docente……..... 509

Inclusión……... 510

Inclusión de Alumnos que Enfrentan BAP……. 510

Aspectos Socioafectivos…….. 514

Comunicación de Respuestas, Propuestas y Resultados…… 514

Confrontación de Ideas……... 515

Validación de Respuestas, Propuestas y Resultados……... 517

Autonomía del Alumno/a……... 518

Evaluación……..... 520

Progresos y Dificultades……. 520

Estrategias de evaluación……... 520

Técnicas de Evaluación…….. 521

Instrumentos de Evaluación……..... 522

Productos de Evaluación……. 524

Socialización de los Aprendizajes……... 525

Evaluación Formativa……. 527

Autoevaluación y/o Coevaluación…….. 528

Retroalimentación a los Alumnos……... 530

Comparativo Mediante Unidades de Análisis…… 532

Unidades de Análisis en Planeación……. 533

Unidades de análisis en intervención…… 537

Balance Final: Grupo Focal de Cierre……. 540

Análisis del Grupo Focal de Cierre Mediante el Atlas.ti, Versión 25 para Windows……..…… 540

Enraizamiento y Densidad…….. 540

Análisis de Co-ocurrencias…..……... 550

Nube de conceptos y mapa de árbol de conceptos……... 554

Aprendizajes expresados por cada docente focalizado……... 555

¿Qué se rescata de lo expresado en el grupo focal? …….. 557

¿Qué ideas expresaron los docentes experimentados? ……... 557

¿Qué ideas expresaron los docentes noveles? ……..……... 559

¿En qué Coinciden las Respuestas de Ambos Grupos de Docentes Focalizados?..... 560

Capítulo V. Hoy Fui Mejor que Ayer y Mañana, Seré Mejor que Hoy: Valoración de lo Aprendido y lo Pendiente…….. 562

Análisis del proceso de construcción de la tesis..... 562

Definición del Problema..... 562

Marco Teórico..... 563

Marco Metodológico..... 563

Diagnóstico..... 564

Proceso de Diseño, Implementación y Evaluación de los Trayectos Formativos…… 565

Análisis Final por Componentes……. 571

Análisis Final por Unidades de Análisis…….. 581

Conclusiones……... 584

Listado de Siglas y Acrónimos……... 608

Referencias……. 610

Anexos……. 623

Anexo A. Croquis de la zona escolar 161……... 623

Anexo B. Ejemplos Cartas de consentimiento firmadas por las y los docentes participantes……..... 624

Anexo B-1. Carta de consentimiento de la maestra Eréndyra……... 624

Anexo B-2. Carta de consentimiento informado de la maestra Yolanda……... 625

Anexo C. Ejemplos de evidencias de las sesiones colectivas de desarrollo profesional, previo al diseño de los trayectos formativos……. 626

Anexo C-1: Ensayo del maestro Sergio (primera sesión colectiva)…… 626

Anexo C-2: Preguntas de cierre (segunda sesión colectiva)...…..…… 627

Anexo C-3: Fragmento de la definición del tema para el trayecto formativo (tercera sesión colectiva) ……..... 628

Anexo D. Rúbricas para evaluación del contenido básico de la planeación didáctica.. 629

Anexo E. Rúbricas para evaluación de la intervención pedagógica…… 635

Anexo F. Evidencias de trabajo del maestro Alberto…….. 640

Anexo F-1. Planeación de la sesión 1…… 640

Anexo F-2. Instrumento de evaluación elaborado por el propio docente…… 645

Anexo F-3. Instrumento de retroalimentación de planeación didáctica (sesión 1)……..... 646

Anexo F-4. Instrumento de retroalimentación de planeación didáctica (sesión 3) ……..... 651

Anexo G. Evidencias de trabajo de la maestra Victoria…… 655

Anexo G-1. Planeación de la sesión 1……. 655

Anexo G-2. Planeación de la sesión 5……. 658

Anexo G-3. Instrumento de evaluación diseñado por la propia docente……. 662

Anexo G-4. Instrumento de retroalimentación de planeación didáctica (sesión 1)…… 663

Anexo G-5. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1) ……..... 667

Anexo G-6. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 5) ……..... 671

Anexo H. Evidencias de trabajo del maestro Sergio……. 675

Anexo H-1. Planeación de la sesión 1……. 675

Anexo H-2. Planeación de la sesión 5……. 678

Anexo H-3. Instrumento de evaluación diseñado por el propio docente……. 681

Anexo H-4. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 1) ……..... 682

Anexo H-5. Instrumentos de evaluación del aprendizaje…… 686

Anexo I. Evidencias de trabajo de la maestra Daniela…… 688

Anexo I-1. Planeación de la sesión 1…….. 688

Anexo I-2. Planeación de la sesión 5…….. 690

Anexo I-3. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 1) ……...……. 692

Anexo I-4. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 5) ……..…….. 696

Anexo J. Evidencias de trabajo de la maestra Eréndyra…… 700

Anexo J-1. Planeación de la sesión 1…….. 700

Anexo J-2. Planeación de la sesión 5…….. 706

Anexo J-3. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 1) ……...…… 714

Anexo J-4. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1) ……...…… 717

Anexo J-5. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 5) ……...…… 724

Anexo J-6. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 5) ……...…… 729

Anexo J-7. Instrumentos de evaluación elaborados por la propia docente…….. 734

Anexo K. Evidencias de trabajo de la maestra Yolanda……... 737

Anexo K-1. Planeación de la sesión 1……. 737

Anexo K-2. Planeación de la sesión 5……. 740

Anexo K-3. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1) ……...…… 745

Anexo K-4. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 5) ……...…… 750

Anexo K-5. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 5) ……...…… 755

Anexo L. Evidencias de trabajo de la maestra Érika…… 760

Anexo L-1. Planeación del primer proyecto……... 760

Anexo L-2. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (proyecto 1) ……...…… 770

Anexo L-3. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1) ……...…… 774

Anexo L-4. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (proyecto 1) ……...…… 778

Anexo L-5. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 5) ……...…… 782

Anexo M. Evidencias de trabajo del maestro Flim……... 786

Anexo M-1. Planeación de la sesión 1…… 786

Anexo M-2. Planeación de la sesión 5…… 789

Anexo M-3. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 1) ……...…… 792

Anexo M-4. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1) ……...…… 797

Anexo M-5. Instrumento de evaluación de los aprendizajes, elaborado por el propio docente……...……. 801

Anexo N. Instrumentos de reflexión sobre la práctica…… 803

Anexo N-1: Registro anecdótico……..... 803

Anexo N-2: Ciclo reflexivo de Smyth…… 805

Anexo O. Instrumentos autogestivos de seguimiento y reflexión sobre la práctica….. 806

Anexo O-1: Seguimiento personal de fuentes de información para el desarrollo profesional (maestro Alberto) ……..... 806

Anexo O-2: Portafolio de evidencias (maestra Yolanda) ……... 808

Anexo O-3: Balance intermedio de progreso…….. 810

Anexo P. Transcripción del grupo focal……..... 816

LIGAS Y CÓDIGO QR PARA ACCEDER A LOS ANEXOS COMO DOCUMENTO SEPARADO

https://drive.google.com/file/d/1nNiMstQW9bCb3BPo8F8i1vhbME1mhYbL/view?usp=sharing

https://shorturl.at/Jz0vk

SCAN ME

Introducción

La presente investigación fue realizada durante los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 como estudiante de la Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, institución en la cual el autor de este documento también cursó la Licenciatura en Educación Primaria, generación 2007-2011, con el Plan 1997.

Desde que la formación inicial fue concluida, se tuvo la oportunidad de comenzar a convivir con compañeros que recién habían ingresado al servicio público ya como docentes frente a grupo, esta vez sin un tutor titular que guiara y orientara la práctica en condiciones reales de trabajo. Al trabajar con equipos en diversas actividades en las diversas zonas escolares de adscripción, ya fuera en talleres o cursos, fue posible percatarse, por pláticas informales, participaciones y producciones que, pese a haber cursado 4 años de estudio en una Escuela Normal, Universidad Pedagógica o alguna institución formadora de docentes, se manifestaban en los colegas dudas e inquietudes respecto a cómo hacer frente a la diversidad; planear para un aula multigrado; desempeñarse con base en los principios didácticos de cada asignatura, disciplina o campo formativo; hacer de la inclusión una realidad y la solución de conflictos, por mencionar algunos ejemplos.

En la experiencia obtenida como asesor técnico pedagógico (ATP) y, posteriormente como supervisor, cuando ya se tuvo mayores posibilidades para valorar y reconocer el trabajo de los demás docentes, fue posible ampliar la experiencia y visión, durante la asesoría y acompañamiento individual y colectivo, de que hay diversas áreas de oportunidad entre las y los profesores noveles, concretamente en sus primeros dos años, pero también en el profesorado que cuenta con más antigüedad.

Lo que más llamó la atención es que, sin importar el tiempo en el servicio, los aspectos en los que resultaba necesario mejorar eran bastante similares, con la peculiaridad de que la pandemia originada por COVID-19 entre 2020 y 2022 dejó ver la brecha generacional entre quienes manejaban las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), quienes fueron aprendiendo paulatinamente, y los que manifestaron cierta resistencia y continuaron laborando de una manera más tradicional.

A lo largo de 15 años de servicio se ha podido ser parte de comités académicos del Centro Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (CENEVAL) para elaborar exámenes de diversos procesos, como los son Promoción Horizontal, Promoción Vertical y Admisión (2016 a la fecha de elaboración del presente documento), lo cual ha sido de gran ayuda para conocer e interiorizar la importancia de contar con un perfil que guía a toda figura educativa a ser un mejor profesional, con base en el conocimiento y reflexión de lo que se espera de cada uno de acuerdo con su función.

Fungir durante la reforma educativa de Enrique Peña Nieto como Evaluador del Desempeño (2015-2018) fue un hecho toral que permitió afianzar el convencimiento de que las falencias son de carácter nacional, con dificultades y notables deficiencias de fondo (planeación de acuerdo con los enfoques, realizar un adecuado diagnóstico o exploración de concepciones previas para utilizarlas durante todo el proceso de aprendizaje, aplicar eficazmente la evaluación formativa, respetar procesos de desarrollo del alumnado y manifestarlo a través de la progresión adecuada de estrategias didácticas y actividades, dominar los mecanismos para manejar procesos cognitivos, entre muchas otras) y de forma (redacción en ocasiones poco clara o redundante, una omisión grave de signos de puntuación, repetición de ideas, entre muchas otras).

Laborar en el área técnico-pedagógica de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE), donde se tuvo oportunidad de participar como responsable o corresponsable de diversos proyectos educativos, entre los que destacan ser enlace con la Coordinación de Consejos Técnicos Pedagógicos, evaluador de cursos del Instituto de Profesionalización del Magisterio Potosino (IPMP), enlace de *Google for Education* y responsable de actualización docente en el estado, significó un parteaguas para lograr un proceso de sensibilización respecto a lo que es ser docente: qué les gusta y qué no, cuáles son sus expectativas y sus inquietudes, su visión de lo que implica aprender.

Como resultado de la experiencia obtenida, lo que se pretende lograr a través de esta investigación es que las y los docentes de la zona 161 de Educación Primaria que serán focalizados reconozcan, en primera instancia, que hay fortalezas que se deben potenciar, pero también áreas de oportunidad que deben ser atendidas a través de procesos de reflexión y autonomía, sin menoscabo de la asesoría y acompañamiento sistemáticos.

Es pertinente aclarar que la relación preponderante durante todo el ejercicio de investigación será de investigador–docente asesorado, pero sin desprenderse por completo del rol de supervisor, puesto que los trayectos formativos exigen procesos de seguimiento sustentados en una relación horizontal, pero con acciones propias del personal de supervisión. Se buscará que poco a poco las y los profesores que serán los sujetos de estudio decidan por sí mismos, indaguen, propongan e implementen. Todo ello bajo la premisa de que una mejora en sus competencias didácticas y profesionales redundará en un manejo más eficiente de las variables involucradas en la producción de aprendizajes propios y en el estudiantado.

El apartado posterior a la presente introducción es el primer capítulo de la investigación, denominado "Marco teórico-metodológico". El primer subtema se titula "Marco Teórico", en el que se presenta el estado de la cuestión, en el que se analizan diversos textos acerca de la temática de estudio. Se culmina con la explicación de los conceptos teóricos fundamentales, con el fin de facilitar la comprensión de lo que en lo sucesivo se analizará, dilucidará y concluirá.

En la segunda parte del mismo capítulo, subtitulada "Marco Metodológico", se profundiza en la metodología Investigación-acción, que es el cimiento de todo lo efectuado en los trayectos formativos. Posteriormente, se ahonda en la elucidación y enunciación de las características del paradigma y los supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos que sustentan este trabajo de investigación. Luego, se hacen explícitas las técnicas e instrumentos para el diagnóstico e intervención, a través de la definición de las características y fundamentos para la construcción y análisis de lo recabado, con miras a establecer juicios, tomar decisiones y retroalimentar. Se finaliza con el rigor y ética en la investigación, mediante la "Carta de Consentimiento Informado" y la explicación de los derechos y obligaciones que las y los docentes participantes adquieren al formar parte de la investigación.

En el segundo capítulo, "Diagnóstico: la lupa de la investigación", se presentará la información obtenida sobre la contextualización y entorno, mediante la descripción y análisis de los aspectos sociales, económicos, geográficos y culturales del lugar donde se efectuó la indagación que, por tratarse de varias escuelas de una zona escolar dispersa, presenta semejanzas y diferencias entre las diferentes localidades o comunidades. En el subapartado "Análisis crítico de los hallazgos" se presenta información sistematizada a partir de la técnica de encuesta, realizada al personal de las escuelas a cargo, con el fin de presentar el primer panorama, de carácter más

general, sobre el perfil del personal que labora en los planteles educativos. Acto seguido, se presentan las entrevistas semiestructuradas y la reunión de un grupo focal de inicio realizadas al personal focalizado, con el posterior tratamiento de los datos cualitativos obtenidos, mediante el uso del programa "Atlas.ti Versión 25 para Windows", del que se hablará más adelante.

En el Capítulo III, titulado "La Mente que Innova, Brilla: el Diseño e Implementación de los Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente", se presenta el monitoreo del progreso de cada uno de las y los ocho docentes que accedieron a participar como focalizados. Como fruto del seguimiento, cada trayecto formativo constó de cinco sesiones de acompañamiento, en las cuales cada persona pudo reflexionar sobre su propio avance, aprendizaje y metas.

Para evitar reiteraciones, se decidió describir, explicar y argumentar el desempeño individual de las sesiones 1 y 5, con fines de promover el panorama del estado inicial y el final. En este profuso análisis se incluye qué hicieron, cómo lo hicieron y, máxime, su desempeño con base en los niveles de logro estipulados en las rúbricas de creación propia que fueron la base del trabajo, que posteriormente servirán para el análisis, deducciones y conclusiones de los apartados ulteriores.

El capítulo IV es nombrado "Docentes Experimentados y Docentes Noveles: ¿En qué Coinciden y en qué Son Diferentes?", y en él se encontrará el análisis de los resultados del desempeño de los ocho focalizados, quienes fueron agrupados en dos conjuntos: los "experimentados"[1], en el que se aglutinaron a las y los maestros con mínimo un lustro de servicio, aunque quienes participaron cuentan al menos con ocho años al momento de su participación, y un

[1] Para evitar reiteraciones, a lo largo de la investigación, a los maestros experimentados también se les nombrará como: "maestros del grupo 1", "maestros del primer grupo", "maestros del bloque 1", "maestros del primer bloque", "maestros del primer conjunto", "maestros con mayor antigüedad", "maestros con más experiencia" o "maestros con más años de servicio". Cabe reiterar que "maestros" se refiere a hombres y mujeres, cuya inclusión de ambos géneros se muestra a lo largo de este documento. Además, "maestros" podrá ser sustituido por "docentes", "profesores", "educadores", "enseñantes", tanto en masculino como femenino.

máximo de 20; en tanto que en el grupo de los "noveles"[2] se reunió a aquellos educadores y educadoras que tenías desde cero hasta dos años de experiencia.

A partir de los resultados de la práctica individual, sustentada en indicadores de evaluación, se conformó el análisis de desempeño grupal, mediante el contraste de ambos o bloques de focalización, con el uso de unidades de análisis que aglutinaron varios indicadores de logro. La función principal de este capítulo es esclarecer las semejanzas y diferencias de las fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades que cada grupo presentó, además de analizar las causas que originaron el avance, estancamiento o descenso en los niveles de logro.

En el Capítulo V, "Hoy Fui Mejor que Ayer y Mañana, Seré Mejor que Hoy: Valoración de lo Aprendido y lo Pendiente", se presentan las reflexiones relacionadas con los aprendizajes logrados tanto del investigador como de los sujetos de estudio, con base en el análisis de los pasos del proceso de investigación, y de los avances, aprendizajes y áreas de oportunidad que se obtuvieron como fruto del trabajo guiado mediante la metodología de Investigación-acción.

El último apartado consiste en presentar las conclusiones. En ellas se hallará la respuesta a cada pregunta orientadora que marcó la pauta de este trabajo, a través de la discusión en torno a los argumentos y hechos que sustentan los hallazgos, así como del nivel de logro de cada uno de los objetivos específicos y del objetivo general. Se concluye con algunas reflexiones sobre el posible impacto de esta obra y un balance de los logros, áreas por mejorar y los pendientes o proyecciones de la presente investigación.

Por lo aseverado en los párrafos anteriores, se nutre la concepción de que el desarrollo profesional docente es un tema de gran relevancia en la educación actual. En un mundo cada vez más complejo y cambiante, la calidad de la educación depende en gran medida de la calidad de sus educadores. El presente proceso de investigación considerará al desarrollo profesional docente

[2] Para evitar reiteraciones, a lo largo de la investigación, a los maestros noveles también se les nombrará como: "maestros del grupo 2", "maestros del segundo grupo", "maestros del bloque 2", "maestros del segundo bloque", "maestros del segundo conjunto", "maestros con menos antigüedad", "maestros con menos experiencia", "maestros de nuevo ingreso" o "maestros con menos años de servicio". Cabe reiterar que "maestros" se refiere a hombres y mujeres, cuya inclusión de ambos géneros se muestra a lo largo de este documento. Además, "maestros" podrá ser sustituido por "docentes", "profesores", "educadores", "enseñantes", tanto en masculino como femenino.

como un proceso de formación y desarrollo continuo dual, que abraza tanto la adquisición de habilidades, conocimientos, valores y valores en el profesorado, pero al mismo tiempo, en el alumnado.

Resulta importante precisar que a lo largo de toda la investigación se mantuvo siempre una relación horizontal -y no vertical- por la función directiva que ostenta el autor de esta obra, lo que llevó a soslayar el término “supervisor” y sus vocablos derivados. Por esta situación, surgió la necesidad de utilizar, como medio para marcar distancia entre lo que se podía percibir como un sesgo o una opinión y aquello que permitiría lograr un mayor sustento y objetividad de las conclusiones y de la información que se obtenía, los dos programas de análisis de datos cualitativos de los que ya se empezó a mencionar brevemente y se continuará en lo posterior. En suma, si bien este procedimiento aumentó la cantidad de páginas en más de 100, se buscó evitar que lo que se expresará en lo subsecuente no sea interpretado como manipulación de datos y hechos, sino más bien, conservar el rigor que exige cualquier proceso de indagación.

La importancia del desarrollo profesional radica en que las y los profesores son los principales actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la par de que, si hay motivación, se pueden crear transformaciones en la visión, pensamiento y práctica, que trasciende a sus estudiantes. Además, se puede contribuir a mejorar la educación en general, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en la sociedad en su conjunto.

Planteamiento del Problema

Esta investigación tendrá como objeto de estudio la dimensión didáctica, a través del desarrollo profesional docente mediante trayectos formativos, con atención y superación de las dificultades, rezagos y deficiencias en el dominio de las competencias didácticas de las y los educadores, entendido este concepto como la capacidad para llevar a cabo la planeación, ejecución (intervención en el aula y demás escenarios) y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, las dimensiones valoral y personal serán áreas de apoyo a la principal, ya que esta profesión es eminentemente humana, en la que se conjugan teorías, técnicas y procedimientos, pero también se entrelazan formas de ver, de pensar y de sentir. Es por ello que se trabajan de manera paralela, porque analizar los sucesos de manera entretejida permitirá encontrar causas, razones y motivaciones en la práctica cotidiana.

Aclarado lo anterior, a continuación se expresan los motivos de los que se ha sido testigo, por procesos formales e informales, que han llevado a una desactualización, omisión o poco interés para realizar lo que un docente tiene que hacer en este ámbito. Es preciso puntualizar que lo expresado no pretende generalizar, sino expresar situaciones vividas en primera persona como parte de la interacción con personas pertenecientes al magisterio, lo que fue el detonante para reflexionar sobre cómo se puede influir positivamente en la materia.

Los maestros de Educación Primaria que ingresan al sistema educativo público han aprobado una evaluación cuyo proceso de inicio a fin queda, actualmente, a cargo de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y se fundamenta sobre un esquema de 100 puntos como máximo, desglosados hasta la fecha en los siguientes elementos multifactoriales: formación docente pedagógica, promedio general de la carrera, cursos extracurriculares, experiencia docente, y apreciación de conocimientos y aptitudes (USICAMM, 2021). Sin embargo, este procedimiento de selección de las nuevas generaciones del magisterio no siempre fue así, tal como lo mencionan Delgado et al. (2015), al afirmar que la contratación de docentes en el país ha transitado de una lógica discrecional a una "supuestamente" transparente e imparcial que se ocupa de garantizar su validez técnica.

Se dice que en la actualidad el procedimiento para la admisión busca una mayor exigencia, pues se requiere que los profesionales de la educación cuenten con un mayor bagaje de competencias y, acorde con la SEP (2022, p.3), "(…) a efecto de contar con maestras y maestros con los conocimientos y aptitudes necesarios para contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de los educandos". Esto se encuentra regulado en el Título Cuarto –De la admisión y promoción- de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (DOF, 2019).

En materia de admisión, desde la Reforma Educativa de 2013, se puso atención especial en algunos aspectos de este proceso, lo cual ha permanecido. Por ejemplo, el artículo 39, fracción XIII de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros establece: "En los procesos de selección para la admisión al Sistema se utilizarán los perfiles profesionales, criterios e indicadores definidos de conformidad con lo establecido en esta Ley" (DOF, 2019). Derivado de ello, el "Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica", a través del documento "Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente,

técnico docente, de asesoría técnico pedagógica, directivo y de supervisión escolar" (USICAMM, 2024) anualmente se actualiza el perfil idóneo de cada figura educativa, a través de 4 dominios, desglosados en criterios y éstos, a su vez, en indicadores.

Respecto a las y los maestros que ya se encuentran en servicio, la experiencia en escenarios reales ha permitido a quien escribe ser testigo directo de que a veces ellos están más preocupados por buscar cambiarse de escuela que por desempeñar su trabajo diario, ya sea por la distancia de su hogar, el cuidado de hijos pequeños, no estar con el cónyuge o incluso por la necesidad de transportarse diariamente, cada semana o quincena. Asimismo, hay docentes que ingresaron al servicio sin que esta carrera sea de su agrado, lo que genera desinterés, apatía y en casos más graves, frustración y conductas de indisciplina.

Otro factor que incide en la falta de desarrollo profesional es la imagen que actualmente los docentes tienen ante la sociedad, sin dejar de lado el empoderamiento que poseen tanto padres y madres como las y los estudiantes, lo que ha llegado a generar conflictos que han sido llevados hasta instancias legales. Hay casos en los que lo imputado al maestro o maestra es falso, exagerado o se podía resolver mediante el diálogo en la propia escuela, aunque hay que reconocer que hay quienes abusan, violentan o simplemente no cumplen con su trabajo por una infinidad de motivos de los cuales se indican solamente algunos en estas líneas.

La inseguridad de las comunidades y la falta de servicios básicos, como el agua, transporte e internet generan angustia e incluso renuncias, principalmente en los docentes noveles. Entre el magisterio, hay colegas que afirman (a veces entre risas y otras, con mayor seriedad) que el salario es bajo, lo que lleva a cierta proporción a dedicarse a un segundo empleo, que puede ser desde, por ejemplo, la venta por catálogo hasta contar con doble plaza (cuando era posible) o trabajos nocturnos. Dichas situaciones crean hastío, estrés, ansiedad, hartazgo y, en condiciones más agudas, *burnout* (agotamiento físico y mental generado por altos niveles de estrés laboral), depresión y frustración; por ende, hay menor rendimiento en su aula, y en su vida personal y familiar, cuya fuente es lo que los propios colegas relatan en el día a día, a veces con un tono de fastidio e impotencia.

Una de las principales quejas o inconformidades del personal de la zona y de la entidad federativa en general -expresadas verbalmente y por escrito- radica en la carga administrativa, pues

perciben que ésta es mayor, irónicamente en un momento en que el gobierno ha dado a conocer su interés en la revalorización del magisterio, e incluso cuando la descarga administrativa es uno de los ámbitos del Programa de Mejora Continua (PEMC). Un comentario usual es que la superioridad solicita información sin sentido, que no le ven utilidad y, para empeorar las cosas, de un día para el otro o con poco tiempo para hacerlo, agravándose el malestar en el caso de las personas que laboran en comunidades alejadas, sin acceso a internet y con deficiencias en el sistema de traslado y comunicación.

La solicitud de información estadística y llenado de plataformas los fastidia y se suele escuchar que se recurre al argumento de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) prefiere que entren a plataformas y que eso resta tiempo para que el magisterio se pueda dedicar a los asuntos que de verdad le competen y deberían ser objeto de atención. Incluso, las redes sociales son un medio para el desahogo de esta situación, a través de memes, comentarios, videos y todo tipo de publicaciones.

Se considera pertinente clarificar algunas de esas problemáticas frecuentes, identificadas gracias a los instrumentos y evidencias que reforzaron lo que por observación y conversaciones informales se podía conocer desde antes de la investigación y son, por mencionar algunas, las planeaciones (sobre todo multigrado), manejo eficiente de rúbricas, diseño y uso de la guía de observación, retroalimentación eficaz y completa, autoevaluación crítica y reflexiva del docente, uso correcto del cuaderno como instrumento de seguimiento, diseño y aplicación actividades con base en los enfoques, inclusión real y efectiva, y seguimiento cualitativo y cuantitativo de avances propios y del estudiantado. Enseguida se complementa lo ya mencionado sobre las dificultades identificadas.

a) Conceptuales. Falta de uso de términos técnicos básicos, como los relacionados con los enfoques, estrategias de las asignaturas, instrumentos de evaluación y procesos cognitivos.

b) Procedimentales. En ocasiones, desconocimiento de cómo se trabaja en una escuela multigrado, aplicación de pocos instrumentos de evaluación y uso insuficiente de los resultados derivados de ella, escaso conocimiento de los métodos que implementan, retroalimentación limitada a felicitaciones o indicando deficiencias, planeación que no refleja la realidad de su contexto y aula, dificultades para expresar sus ideas oralmente y por escrito, faltas de ortografía y

uso incorrecto de los signos de puntuación, conducción de los procesos cognitivos para generar aprendizajes, además de poco o nulo uso de la reflexión de la práctica de forma sistemática.

c) Actitudinales. Descarga de planeaciones y actividades, salida anticipada de la jornada escolar, ausentismo, falta de respeto a su director –especialmente cuando se les encarga un trabajo o informe, cuando no se está de acuerdo con una actividad, y la probabilidad es mayor cuando esto se combina con la juventud o poca experiencia del directivo-, métodos tradicionalistas (excederse en el uso de actividades mecánicas, priorizar dibujos y preguntas…), temor para dialogar o resolver problemas con los padres de familia, entre otros.

Se reitera que no todos los y las docentes poseen las mismas dificultades ni en el mismo nivel de intensidad, pero son situaciones de las que se ha podido ser testigo en una gran cantidad de compañeros que recién fueron admitidos en el sistema educativo público federalizado, así como quienes cuentan con mayor antigüedad en el servicio magisterial. El nivel medio superior tiene la responsabilidad de brindar orientación vocacional e indagar qué motiva a los jóvenes a elegir la docencia como carrera de vida, la cual es una decisión que definirá a los años venideros, pues hay razones diversas que llevaron a las personas a decidir ser educadores: deseo y vocación desde la infancia, tradición o presión familiar, facilidad para graduarse (así lo han expresado personas con las que se ha interactuado), el relativo bajo costo, la segunda o tercera opción por no poder ingresar a otras carreras, entre otras. En suma, cada individuo tiene su motivo y se respeta, pues lo que importa es la calidad e intensidad en su desempeño cotidiano.

Las consecuencias de ser omisos ante las necesidades de formación que se requieren de forma individual y colaborativa, en algunos casos de forma urgente, resultaría en afectar directamente a nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), pues se estaría violando el principio de interés superior del niño, el cual en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se indica: “El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos” (DOF, 2019). Se destaca la palabra “participación”, puesto que el alumnado interactuará con sus pares en función de cómo el profesor o profesora organice sus actividades y, por ejemplo, puede ser copiar, repetir y estar siempre sentado, o discutir, validar y resolver problemas en equipo.

El hecho de contar aún con educadores cuyas prácticas se remontan a décadas pasadas o incluso de inicio del siglo XX se debe, entre otras cosas, a que antes de 2008 la contratación de personal docente se hacía mediante la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación" (INEE, 2015), hecho que llevó a mantener procesos opacos y corrupción para el ingreso al servicio público. Ignorar la formación continua y pertinente de los colegas que son admitidos puede dar lugar al conformismo, apatía por el estudio, desmotivación y la rutina, con la probabilidad de perpetuarse a lo largo de su vida productiva.

A partir de la reforma del gobierno de Enrique Peña Nieto surgió un proceso conocido como tutoría, el cual continúa. Dentro de sus disposiciones generales, se enuncia el objeto de la misma: "(…) acompañar y fortalecer las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo, a efecto de que inicien su vida profesional con mayores elementos para trabajar con los educandos en condiciones y contextos específicos" (USICAMM, 2022, p. 12). Este proceso de reconocimiento se encuentra normado en el capítulo IV –De las tutorías- de Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, o LGSCMM (DOF, 2019).

Pese a las reformas y nuevos proyectos emanados de la SEP, la falta de asesoría y acompañamiento por parte de las figuras directivas, de supervisión y asesoría técnica pedagógica en el proceso de tutoría en específico, y de seguimiento al desempeño del docente en la jornada diaria, son elementos que influyen para que no se sienta la necesidad de actualizarse, planear, llegar a la escuela puntualmente y de una larga retahíla de eventos por los cuales se percibe que el liderazgo de las figuras de autoridad no está presente en las escuelas.

Derivado de este apartado, se enmarca que el sujeto de estudio fueron los docentes de la zona escolar 161, específicamente ocho de ellos, cinco mujeres y tres hombres, cuatro de nuevo ingreso (uno a tres años de servicio en el momento de la investigación) y cuatro con mayor experiencia en el servicio (el menor contaba con ocho años de antigüedad cuando fue participante). De ese total, seis laboran en escuelas multigrado y dos (mujeres), en planteles de organización completa.

Justificación

Se puede dar testimonio de que las dificultades en la dimensión didáctica que se observan en las y los educadores, con quienes se ha tenido contacto directo e indirecto, se deben en parte a un insuficiente bagaje de estrategias y de dominio sobre cómo aprenden las y los niños, aunado a la falta de reflexión sobre la práctica y una carente intervención de las figuras directivas y de asesoría técnico-pedagógica, es decir, ineficaz implementación del SAAE. Incluso, la falta de reforzamientos positivos y reconocimientos ante la comunidad merman la curiosidad y motivación por hacer las cosas con la mayor calidad posible.

No obstante que en la educación superior las escuelas normales y formadoras de docentes brindan la asesoría y acompañamiento a sus estudiantes para dotarlos de herramientas que les permitirán desenvolverse en el entorno laboral real, una vez que obtienen un nombramiento de "Maestro de grupo de primaria, foráneo", la responsabilidad de mejora continua queda en las manos de cada uno, y dependerá de factores como el gusto y deseo de aprender, la detección de necesidades cuya atención es prioritaria, las instrucciones a cargo de las autoridades educativas federales y estatales, los procesos de acompañamiento de la supervisión escolar o la dirección del plantel donde laboran, buscar obtener puntos para una promoción horizontal o vertical en el futuro próximo, entre otras razones.

Desde hace casi una década, el ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) afirmaba que se carecía (y aún se carece) de políticas educativas que aborden de manera sistemática e integral lo relacionado con la inserción a la docencia, etapa reconocida como uno de los procesos de mayor complejidad en la carrera profesional. En palabras más simples, una vez que se ingresa al sistema público, las autoridades educativas federal y estatal no saben más de su propio trabajador, salvo si es sancionado o cuando participa en algún proceso de promoción o reconocimiento, pero más que un nombre, se trata de un elemento en la estadística. Como consecuencia, el hecho de no ser conocido ni reconocido por el patrón -quien paga a todos por igual, según el tipo de plaza que se tiene, independientemente del esfuerzo- es una de las muchas causas por las cuales no surge la necesidad de mejorar: no hay exigencias, pero tampoco suficientes formas de valorar el desempeño.

Dicho lo anterior, resulta necesario revalorizar la imagen del docente, a través de un acompañamiento que le ayude a confiar en sí mismo, en reconocer sus potencialidades, sin temor de reconocer sus flaquezas, sino más bien, impulsar la motivación intrínseca, mediante un deseo genuino de mejora por el hecho de ofrecer un servicio educativo de mayor calidad que redunde en el logro de aprendizajes, a través de procesos pedagógicos que establezcan relaciones sólidas en las estructuras cognoscitivas propias y del alumnado en consecuencia. Es así que el foco estará en las competencias involucradas para planear, desarrollar la intervención y evaluar el aprendizaje de los educandos, sin involucrarse directamente con el alumnado, sino en lo que implica para la figura docente desarrollar con mayor eficiencia y eficacia estos tres eslabones del proceso educativo.

Es necesario aportar investigación en esta materia porque en cuanto al tema de desarrollo profesional docente, mediante trayectos formativos, específicamente en la dimensión didáctica, no existe un amplio acervo para consultar, por lo que escudriñar en el tema busca ser un aporte, en primer lugar, para las figuras de dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica, pues se busca demostrar que acompañar y asesorar sí es funcional y da resultados; en segunda instancia, a docentes, en quienes se pretende cambiar la concepción de que ser objeto de seguimiento implica ser fiscalizado o evaluado negativamente, además de tratar de generarle la motivación por mejorar su trabajo diario; en tercer puesto, se pretende darlo a conocer a investigadores, porque los hallazgos podrán ser de utilidad para efectuar indagaciones posteriores.

La relevancia estriba en que, en materia de supervisión, hay una copiosa diversidad bibliográfica, nacional e internacional, pero se considera que hace falta un estudio más regional, en áreas rurales, con docentes que día a día realizan su labor con lo que tienen y con lo que pueden ofrecer, pues así es como se conocen sus expectativas, sus opiniones, sus anhelos y lo que les inquieta. Además, esta investigación procurará contribuir al campo educativo a través de reflexiones de nuestro sistema educativo actual, emitiendo razonamientos sobre el origen de las dificultades del magisterio en el campo didáctico, que debería constituirse, paradójicamente, como la esfera más fuerte y robusta de toda persona dedicada a la docencia; pero, al mismo tiempo, buscará beneficiar al lector al ofrecerle herramientas de propia autoría, como instrumentos de evaluación, de reflexión, retroalimentación y seguimiento, que podrán ser utilizados por quienes los consideren útiles y funcionales.

Una razón preponderante que incentivó este trabajo se debe a que se considera necesario sensibilizar a las autoridades educativas locales y escolares que, a partir de lo que se ha atestiguado, presenciado y observado, las y los docentes, en su gran mayoría, desean mejorar en su labor cotidiana, pero no se ha establecido un programa o protocolo que les permita llevar un seguimiento de sus propios trayectos formativos y que además desarrollen su autonomía profesional. Mediante presente investigación se tiene la expectativa de brindar herramientas y procedimientos para ello. Dicho esto, también se contribuirá a la revalorización del personal directivo, de supervisión y de asesoría, al demostrar que el acompañamiento no es un proceso tortuoso ni tiene que causar escozor; por el contrario, es la base para mejorar una organización o colectivo, es ponerse en acción.

Asimismo, servirá para que, de llegar a las manos del personal docente de las Escuelas Normales y demás formadoras de docentes, puedan reflexionar si en sus planteles los temas propios de esta investigación se abordan con la suficiencia y profundidad deseables, a la par de que se lleven a cabo introspecciones honestas que permitan determinar si la reflexión es una actividad que desde el seno de la formación inicial se promueve. Por ello, se invita a los académicos, catedráticos y personal involucrado a que puedan concatenar los futuros hallazgos con las causas que han llevado a que egresados comiencen su labor sin las herramientas básicas, sobre todo en la dimensión que atañe a esta obra, es decir, la didáctica.

Es importante dotar del sentido humano a esta profesión, razón principal que llevó a utilizar la dimensión personal y la valoral como complementarias de la principal, que es la didáctica, pues no basta con saber en qué nivel de logro realizan tal o cual tarea propiamente pedagógica, sino también conocer el porqué se piensa o se actúa de cierto modo, y ello se logra escuchando a cada sujeto que participa, promoviendo que externen sus pensamientos, sus emociones, sus motivaciones y sus inquietudes, con el fin de facilitar el diálogo, empatizar si llegan a sentirse abrumados o incluso frustrados, además de que conocerlos como seres humanos ayudará a estrechar los vínculos entre asesor (investigador) y asesorado, al apostar por fortalecer la confianza y hacer de la comunicación algo efectivo y eficaz.

Lo expresado en el párrafo anterior se relaciona con lo que menciona Nguyen (2021, como se citó en López et al., 2023, p. 9336), sobre que el desarrollo profesional no se limita a aprender nuevas metodologías o actualizarse: “(…) también puede incluir oportunidades para que los docentes compartan experiencias y mejores prácticas, lo que puede fomentar una cultura de

colaboración y aprendizaje continuo. Estos intercambios pueden ser particularmente valiosos para fomentar la innovación y la adaptabilidad (…)”. Por este motivo es que a lo largo de esta investigación se incluirán entrevistas que ahondarán también en su identidad personal y profesional, así como sesiones colectivas en las que intercambiarán vivencias, inquietudes y metas, entre otras actividades.

Una de las principales aportaciones que se espera conseguir con esta investigación es brindar un comparativo -aprendizajes alcanzados, dificultades y pendientes, tanto en lo individual como en grupo de focalización- entre docentes de nuevo ingreso (cero a dos años de servicio) y docentes experimentados (cinco o más años de antigüedad), pues la brecha generacional se hace evidente por los diversos cambios en los planes de Educación Normal. En el caso de quienes participan, hay quienes egresaron con el Plan 1997, otros con el 2012 y, una, con el 2018. Con este estudio, en dos grupos, se tiene la intención de dilucidar si la antigüedad es un factor que influye en el nivel de dominio de competencias didácticas o se tienen áreas de mejora comunes, independientemente del tiempo que se ha laborado en las aulas.

La viabilidad de este trabajo de indagación está sustentada en que se cuenta con el recurso humano, que consta de ocho voluntarios (cinco maestras y tres maestros) que aceptaron fungir como sujetos de estudio. Los materiales serán los que el propio educador utiliza en su labor diaria, como naturalmente lo hace, sin crear escenarios artificiales para obtener retroalimentación con puntuaciones elevadas. Por parte del investigador, los diversos instrumentos de análisis serán los que acompañen durante todo el proceso. El tiempo será el elemento más difícil de manejar, ya que visitar escuelas, que además se encuentran dispersas, depende de la cantidad de actividades ya programadas, de las comisiones asignadas por la superioridad o de la atención a otros asuntos que demandan atención para el buen funcionamiento de la zona.

Finalmente, esta propuesta será innovadora porque una ingente cantidad de conceptos, teorías y procesos que se enseñan desde las escuelas formadoras de docentes se aglutinarán en un solo proceso de investigación, con lo que se creará una red de conceptos que, entre más se entrelacen, permitirán obtener información más valiosa que coadyuve a encontrar razones del porqué de las fortalezas y puntos débiles del profesorado, amén del panorama actual.

En suma, es importante y necesario construir conocimiento en la dimensión didáctica porque se espera contribuir con una propuesta que, más que preocupar, ocupe a todos los actores involucrados en el seguimiento y acompañamiento en todos aquellos aspectos indispensables para el desarrollo de la integralidad del educando, pero primero se requiere de un dominio de los procesos cognitivos, valorales, sociales, afectivos y físicos por parte del personal docente (según la metodología y contenido de que se trate), aunque también de directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores. Además, es importante dejar el mensaje de que la mejora profesional no está aislada, sino que se acompaña del reconocimiento del maestro o maestra como un ser humano que tiene un pasado, actúa en el presente y se proyecta hacia un futuro, con base en una escala de valores y de lo que considera importante, necesario y deseable.

Se concluye este subapartado con la mención que alguna vez hizo uno de los mismos docentes que serán participantes en la indagación: “No es falta de ganas, sino que no hay certeza de que se está haciendo bien”.

Delimitación

Fierro et al. (2003) menciona que la visión integral de todo docente comprende seis dimensiones; sin embargo, para acotar y enfocarse en una de ellas, la investigación se centrará en la dimensión didáctica, como la principal, así como de la personal y valoral como secundarias que soportan y fortalecen la que es medular. El núcleo de análisis será el docente: qué ha aprendido, qué ha mejorado, qué sigue siendo una dificultad, qué siente, qué piensa…, sin descuidar el aprendizaje de sus estudiantes, pero sin profundizar a tal grado de descuidar hacia quién se enfoca este trabajo.

La atención se centrará en diseñar trayectos formativos, en función de las necesidades detectadas, previa asesoría, que pueden ser: planeación, desarrollo del pensamiento matemático, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el conocimiento científico y el pensamiento crítico, comprensión y el manejo de los enfoques de enseñanza, contenidos del plan y los programas de estudio, entre otros. Todo ello, con miras a desarrollar habilidades docentes fundamentales para la mejora del quehacer educativo en el aula y en la escuela que impacten en el aprendizaje de sus discentes.

El énfasis se encuentra en el acompañamiento al personal focalizado, la orientación en el tratamiento de contenidos curriculares considerando las condiciones y contextos escolares específicos, el apoyo en el diseño y la puesta en práctica de actividades didácticas que sean interesantes y retadoras para maestros y sus educandos, y el fomento de la transformación de las prácticas docentes con base en el diálogo profesional, el análisis y la reflexión sobre las experiencias de trabajo, y el aporte de herramientas para la autonomía profesional (USICAMM, 2021).

Leyva (2019), explica los resultados de los cuestionarios de evaluación diagnóstica de los que se habló en párrafos anteriores, concluyendo que es preponderante atender necesidades como las siguientes: "(…) recibir formación relacionada con aspectos curriculares, estrategias para el trabajo colaborativo, manejo y producción de material didáctico, elaboración de la planeación didáctica y de estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender la diversidad de condiciones presentadas por sus alumnos". Esta información reafirma lo que de manera empírica y con uso de instrumentos –como se expresa en el inicio- se recabó y determinó como áreas iniciales de oportunidad.

Supuesto

Acorde a lo expuesto previamente, y la experiencia directa e indirecta con las y los docentes, el supuesto que será comprobado o refutado como producto de esta investigación, es la siguiente:

Los docentes de Educación Primaria de la zona escolar 161 de San Luis Potosí presentan actitudes positivas para su mejora profesional; sin embargo, manifiestan dificultades para el ejercicio cabal de su función, que recaen principalmente en una formación inicial que no responde por completo a sus necesidades de actualización ni a las exigencias vigentes de la sociedad, así como en la desmotivación que se origina en la rutina, bajo sueldo y poca orientación, asesoría y acompañamiento de las figuras educativas responsables de ello.

Preguntas Orientadoras

Con base en la identificación de la problemática y la necesidad de establecer acciones tendientes a fomentar el desarrollo profesional del personal de nuevo ingreso y en servicio, surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades que las y los docentes participantes presentan en su dimensión didáctica, con interrelación de las dimensiones personal y valoral?

2. ¿Qué deberá considerar una propuesta de Trayecto Formativo de Desarrollo Profesional Docente como medio para fortalecer su autonomía y favorecer la reflexión sobre su práctica?

3. ¿Cómo desarrollar profesionalmente la práctica de los docentes de la zona escolar 161 con base en sus fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades de formación?

4. ¿Cuáles son las necesidades de formación particulares y comunes de ambos grupos etarios de docentes participantes a lo largo de su proceso de desarrollo profesional?

5. ¿Cómo se transforma la dimensión didáctica de las y los docentes participantes de la zona escolar 161 por medio de la Propuesta de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente y a partir de un acompañamiento pedagógico desde la función supervisora?

Objetivo General

Fortalecer la práctica de dos grupos etarios participantes de docentes (noveles, con cero a dos años de antigüedad, y maestros experimentados, con más de cinco años en la función) de la zona escolar 161, en el ciclo escolar 2023-2024, a través del seguimiento de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente, sustentado en el acompañamiento desde la función supervisora del investigador, para fortalecer la reflexión sobre su práctica, y favorecer su aprendizaje autónomo y colaborativo.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar las fortalezas y áreas de oportunidad de las y los maestros de ambos grupos etarios participantes (noveles, con cero a dos años de antigüedad, y maestros experimentados, con más de cinco años de servicio) de la zona escolar 161, con el fin de reconocer sus necesidades de formación profesional, con base en la dimensión didáctica de la práctica docente.

2. Diseñar una Propuesta de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente que responda a las necesidades de las y los maestros focalizados, para hacer de la reflexión constante un medio que permita transformar y mejorar su práctica.

3. Implementar, con las y los docentes participantes de la zona escolar 161, una Propuesta de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente, desde la función supervisora, a fin de potenciar sus fortalezas, superar áreas de oportunidad y atender sus necesidades, con miras a transformar su práctica a través del acompañamiento pedagógico, fortalecer la reflexión sobre su desempeño, así como favorecer su aprendizaje autónomo y colaborativo.

4. Contrastar, bajo el enfoque formativo de evaluación, los niveles de desempeño logrados entre ambos grupos etarios de docentes participantes de la zona escolar 161, para identificar las semejanzas y diferencias en sus necesidades de formación que permitan promover y reajustar los trayectos formativos en congruencia con sus fortalezas y áreas de oportunidad.

5. Analizar cómo se transforma la práctica docente por medio de una Propuesta de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional con el fin de valorar su impacto en la mejora de su práctica y mayor logro de aprendizajes del alumnado a su cargo.

Estado de la Cuestión

Conocer investigaciones de diversos contextos y diversos años permite conocer lo que se ha investigado hasta la fecha, dado que la el desarrollo profesional docente, a través de los diversos medios y modalidades, es una necesidad del magisterio de cualquier país, pues los avances en las ciencias de la educación no se detienen, sino que, por el contrario, continuamente se obtiene nueva información. Es por lo anterior que a continuación se explican y describen investigaciones previas a la que se presenta en este documento, con referencia a acciones que promuevan el desarrollo profesional docente, en dos ramas, en atención a los sujetos de estudio (educadores noveles y profesores con mayor experiencia) y el objeto de estudio (dimensión didáctica): por un lado, la formación inicial que da lugar a los docentes que recién obtienen su plaza y que a lo largo de cada ciclo escolar llegan a las zonas escolares y, por el otro, la formación que se conoce como continua, es decir, la propia de los educadores que ya se encuentran en servicio activo en el sistema educativo.

Con relación a la realización de trayectos formativos, Cano y Hoyos (2021) realizaron una investigación cuyos sujetos de estudio fueron 177 estudiantes inscritos en octavo semestre, generación 2014-2018, de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, ofertadas en cuatro Escuelas Normales públicas del estado de Veracruz. El objetivo general fue “Desarrollar un

programa consistente que contribuya a mejorar los procesos formativos de los programas educativos que se ofrecen en las Escuelas Normales de Veracruz" (Cano y Hoyos, 2021, p. 5).

A través de la encuesta y cuestionario, y un método de investigación cuantitativo, las investigadoras referidas pudieron constatar que, en el "Trayecto psicopedagógico", poco más del 40% del estudiantado de ambas licenciaturas opinó que ese trayecto "Casi siempre" les proporcionó los elementos necesarios para poder ejercer la docencia, en tanto que poco menos de la cuarta parte dijo que "Algunas veces". Por su parte, en el trayecto "Preparación para la enseñanza y el aprendizaje", casi el 50% de los encuestados comentó que "Casi siempre" les fue de utilidad y apoyo, mientras que alrededor del 35% se inclinaron por "Siempre". En el trayecto de "Práctica profesional", el 56.4% consideró que "Siempre" le ayudó a ejercer la docencia, en tanto que el 32.7% opinó que "Casi siempre" y el 10.7% eligió "Algunas veces".

De lo anteriormente mencionado, se interpreta que los trayectos formativos tienen variaciones significativas en la percepción sobre la utilidad de éstos, pues hay porcentajes significativos entre la frecuencia "Casi siempre", "Siempre" y "Algunas veces", que fueron los que más destacaron, pese a que dicho trayecto fue prácticamente el mismo para cada docente en formación. Es claro que la percepción depende de varios factores, entre los que se pueden mencionar las expectativas, intereses, dominio del tema y la naturaleza de los contenidos de los mismos. Como se mencionó anteriormente, se tuvo la oportunidad de laborar en la secretaría de educación del estado, y fue común escuchar o leer opiniones de los docentes, quienes comentaban que los cursos de actualización que no les gustaban, se debía a que les parecían aburridos, repetitivos, fuera de la realidad e incluso anacrónicos.

La investigación mencionada arrojó, como resultados, que los estudiantes en formación, que casi egresaban de la escuela normal, están satisfechos con los trayectos formativos, pues hay un balance entre sus opiniones, principalmente entre los tres niveles de frecuencia ya mencionados. Las frecuencias más altas se ubicaron, en ambas licenciaturas, en el trayecto de práctica profesional y esto pudiera atribuirse a que es el espacio en donde se ponen en juego los conocimientos teóricos y prácticos de su formación profesional.

Díez-Gutiérrez (2020), miembro de la Universidad de León, participó en la realización de una investigación titulada "Ideología en la formación docente", para indagar sobre los valores y la

ideología que se transmiten no siempre de forma expresa en la formación inicial del profesorado, con la convicción de que abordar estas temáticas son relevantes por el fomento de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática como parte de la labor docente. Este autor aborda la presencia del currículum oculto, dado que una cosa son los valores que deberían dominar la formación de docentes y la otra los que efectivamente tienen lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a lo anterior, el referido currículum oculto remite a lo que conocemos como ideología, mediante la cual se transmite una determinada visión del mundo. Acorde con el autor, la ideología es una construcción social e histórica que por la práctica social adquiere referencia cultural, estableciendo significados, supuestos, hábitos, valores, etcétera, que interpelan directamente al nivel de la conciencia de quienes componen una determinada comunidad (Habermas et al, 1984, como se citó en Díez-Gutiérrez, 2020).

Por su parte, vinculado con lo anteriormente expresado, Marcelo y Vaillant (2018), de la Universidad de Sevilla, España y ORT, de Uruguay, respectivamente, plantean que en un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2005) se afirmó que las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores a través de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida fundamentada en la profesionalización docente desde sus primeros años de enseñanza.

Díez-Gutiérrez indica que, a través de una metodología cualitativa, y de la estrategia del análisis crítico del discurso (ACD), con apoyo de instrumentos de investigación (análisis documental, las entrevistas y los grupos de discusión) y triangulación de información obtenida con éstos, se concluyó que es importante que el profesorado sea consciente para explicitar los valores y principios de los que parte, para darles oportunidad a los estudiantes de conocer y poder valorar críticamente “el lugar, la posición y el enfoque” desde el que se les forma. Además, la proyección que como docentes se ejerce mediante el currículum oculto en los estudiantes sigue siendo muy importante. La formación inicial debería abordar un proceso de reflexión y toma de conciencia constante de los valores y la ideología en los que son socializados en su formación inicial (Sánchez, 1997, como se citó en Díez-Gutiérrez, 2020).

Otro estudio sobre la formación inicial fue realizado por Hernández et al. (2018), en Aguascalientes, México, bajo la premisa filosófica sustentada en el artículo 3° de la Constitución Política, en lo concerniente a la facultad del gobierno federal para reformar los planes de estudio, así como de brindar una educación de excelencia. Su investigación se titula "Rediseño curricular de la educación normal: perspectivas del trayecto formativo Práctica profesional".

Los autores mencionan que, dado que la propuesta no es cambiar toda la estructura de los planes y programas, sino partir de la reforma para reorientar procesos que permitan armonizar el rediseño con el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria que se pondrá en marcha a partir del ciclo escolar 2018 – 2019, la metodología empleada fue la Investigación-acción, a través de la integración de comunidades de aprendizaje. Algunas de sus conclusiones llevan a establecer la necesidad y propuesta de que en el perfil de egreso de los normalistas se incluya la reflexión sobre la práctica en los perfiles docentes, de modo que se fortalezca a través del proceder teórico, metodológico y didáctico, además de buscar que la Investigación-acción se incluya en los programas del curso, y también se proponía incluir en la malla curricular del tercer semestre un curso-taller de diseño de situaciones de aprendizaje.

Marcelo y Vaillant (2018) afirman que la formación inicial docente representa un problema complejo, término con el que, en lo personal, no se está de acuerdo, ya que preparar al futuro profesorado no es una complicación, sino un proceso que conlleva retos, por lo que resulta conveniente dejar de considerar esto como una dificultad. Más allá de esto, el autor referido menciona la importancia de que en las escuelas formadoras de docentes se dote al alumnado de una perspectiva global, que reconozcan procesos de autoformación, incorporen la dimensión emocional, y promuevan prácticas de colaboración e intercambio.

Las escuelas normales y universidades pedagógicas deberían ser el referente en lo que respecta a la didáctica y psicopedagogía, pues si se está preparando a los estudiantes para que se desenvuelvan acorde a lo que el Estado espera de ellos, esa directriz debería existir desde las aulas y prácticas profesionales de la formación inicial, pero la disimilitud entre cómo se les enseña a los futuros maestros y el cómo se les exige que enseñen existe lamentablemente en las instituciones.

Torres et al. (2021) realizaron una investigación acerca de las escuelas multigrado en Tabasco, México, con la concepción de que una de las necesidades principales de los alumnos que

cursan su formación inicial es prepararse para desempañarse en escuelas con esta organización, las cuales para el año 2020 había 23,905 escuelas primarias públicas multigrado en el país. Por ello, resulta importante diseñar espacios curriculares que propicien la reflexión sobre las condiciones, retos y posibilidades educativas en estos escenarios.

La investigación de estos autores siguió un paradigma cuantitativo, bajo un método deductivo y un enfoque empírico-analítico, así como un tipo de estudio "ex post facto" para establecer posibles relaciones de causa-efecto observando que ciertos hechos han ocurrido en la formación docente de los normalistas y buscando relación con los factores que los hayan podido impactar o afectar al perfil de egreso. La población muestra perteneció a la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" Licenciatura en Educación Primaria, con generaciones del plan de estudios 2012 y 2018.

La investigación permitió obtener como resultado que los docentes titulares de escuelas multigrado manejan planeaciones con las mismas características que de un solo grado, mientras que otros externaron conocer algunos elementos que se deben considerar, en tanto hubo quienes afirmaron desconocer cómo efectuar la planeación. El 4% de los estudiantes normalistas expresó total insatisfacción respecto a la competencia para diseñar una planeación multigrado, mientras que el 46% dijo encontrarse en un nivel regular.

Dado que estos autores incluyeron en sus referencias a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), las conclusiones a las que llegan tienen respaldo, en especial porque consultaron el documento "La escuela multigrado: una propuesta integradora" (SEP, 2012). Algunos de sus resultados y conclusiones fueron: los alumnos han tenido acercamiento con las escuelas multigrado, pero se han desempeñado con deficiencias; planean con formato de escuela completa; los propios estudiantes consideran que tienen conocimientos deficientes respecto al tema; han leído de manera general las propuestas multigrado nacional (2005) y estatales (2015, de Tabasco y 2018, de Guanajuato); desconocen también cómo realizar proyectos dirigidos a poblaciones vulnerables.

En otro orden de ideas, entre las investigaciones relacionadas con la formación continua, específicamente en lo que se refiere al desarrollo profesional docente, dentro del contexto nacional se encuentra la investigación "Trayectorias de Desarrollo Profesional de Docentes de Primaria. Un

análisis desde la evaluación del desempeño", presentada por Sánchez-Anguiano et al. (2024), quienes laboran en instituciones de educación superior de Colima, Jalisco y Baja California, destacan que su objeto de estudio es la formación en servicio o continua, que por cierto ha recibido menos atención que la inicial.

Los autores incluyen una cita que, desde una visión personal, sin duda congenia bastante bien con parte de la esencia de la investigación de la presente tesis: "(…) en el campo de la investigación educativa en América Latina se visualiza una limitada cantidad de estudios acerca de los docentes en la etapa de formación en el servicio" (Sánchez-Anguiano et al., 2024, p. 536, como se citó a Cordero Arroyo, 2021, 2022). Con base en lo afirmado en apartados anteriores, uno de los principales motivos que inspiraron para esta tesis la elección de la dimensión didáctica vinculada con el desarrollo profesional radica en que las fuentes bibliográficas e investigaciones sobre la formación continua son limitadas si se compara con otras temáticas de índole educativa.

Los autores en mención acotaron que su indagación se centra en la comprensión de la carrera docente en México y el desarrollo profesional a partir de sus trayectorias. El objetivo fue "(…) analizar el desarrollo profesional de los maestros de educación primaria, a la luz de dos referentes: sus trayectorias profesionales y sus participaciones en programas de evaluación del desempeño, dada la centralidad de su incidencia en la trayectoria docente" (Sánchez-Anguiano et al., 2024, pp. 537-538).

La investigación se construyó bajo una metodología cualitativa, basada en el paradigma interpretativo, pues la intención consistió en comprender el desarrollo profesional como un aspecto de la realidad. Para la construcción y análisis de las trayectorias se siguió un enfoque biográfico, con profundización en el análisis de los acontecimientos ocurridos en el tiempo de vida de una persona, desde su propia narración y significación (Sánchez-Anguiano et al., 2024). Los sujetos de estudio fueron seis profesores de Colima, con experiencia de entre 14 y 16 años, lo que le dio uniformidad del esquema por el cual ingresaron al sistema educativo y mediante el cual habían sido evaluados.

Las herramientas empleadas para proyectar las ya mencionadas trayectorias fueron dos: los relatos de vida, los cuales pretendían que el profesor describiera cronológicamente acontecimientos que les resultaran importantes, así como los elementos que les abonaron a su desarrollo profesional.

La segunda fueron los biogramas, que fueron mapas de los recorridos de los docentes, a través de líneas de tiempo que ayudaron a comprender cómo se construyeron las trayectorias profesionales, acompañado de biografía de cada educador.

Continuando con la metodología, la técnica de recogida de datos constó de dos momentos: el primero, las participaciones en evaluaciones del desempeño; el segundo, la construcción de las trayectorias profesionales y recuperación de condiciones relacionadas con el desarrollo profesional. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma virtual, a través de *Google Meet*,

En la recuperación de las trayectorias, y que de hecho coincide con diversas técnicas y actividades que se trabajarán en la investigación a cargo del autor de la presente tesis, Sánchez-Anguiano et al. (2024) mencionan que se tomaron en cuenta diversos elementos del desarrollo profesional docente: "(…) experiencias estudiantiles y de formación inicial, formación continua y superación profesional, condiciones laborales, y contexto personal y familiar" (p. 540).

En cuanto a los resultados, en la categoría que corresponde a las experiencias previas y de formación inicial (vida estudiantil), algunos biogramas permitieron analizar que los acercamientos informales a la docencia se originaron desde el contexto familiar; en otros casos, el dilema de elegir la profesión se originó cuando estudiaron el bachillerato en la normal de maestros. Además, ser profesor de primaria fue la primera opción de la mitad de los sujetos de estudio. Durante la formación inicial, algunos de los participantes desarrollaron actividades paralelas, como cubrir grupos a contraturno o el trabajo en comercios. Simultáneamente a sus estudios, desempeñaban actividades artísticas, cívicas y deportivas. Es así que la formación inicial se caracterizó por dedicación a su preparación, pero también abarca la socialización con colegas y personal en servicio, lo que les ayudó a tener una visión más amplia de la docencia.

Respecto al rubro de las condiciones laborales, cinco de los docentes obtuvieron plaza federal y una, la estatal. En cuanto a los primeros, como sucede actualmente, obtuvieron su basificación a los seis meses y un día de haber ingresado. Es así que se tiene la impresión de que es más certero trabajar para el sistema federal, aunque los profesores afiliados les correspondió laborar en Manzanillo, Colima, a una hora de la capital, que es donde residían (Sánchez-Anguiano et al., 2024). En el estado de San Luis Potosí, por ser una entidad de mayor extensión que el lugar donde sucedió la indagación en cuestión, los nuevos ingresos pueden laborar incluso a más de 400

km de su lugar de origen (Huasteca a Altiplano, o viceversa, por ejemplo), requiriendo traslados de hasta 12 horas.

Los autores aseveran que la estabilidad laboral genera seguridad y prestaciones, y que las causas de la movilidad de centro de trabajo se deben más a condiciones económicas y para acercarse a sus lugares de residencia. En la entidad federativa de San Luis Potosí ocurre un fenómeno similar, ya que una de los principales motivos para cambiarse de escuela es por la distancia, el gasto de combustible y la renta que genera trabajar en lugares lejanos; dicha situación es más común durante los primeros años de servicio, pues la antigüedad es un factor para poder moverse a otro plantel.

La investigación de Sánchez-Anguiano et al. (2024) contempló el trabajo con docentes de alrededor de 15 años de servicio, por lo que cuatro de los seis lograron una doble plaza, hecho que en la actualidad ya no se puede, al menos en el mismo nivel educativo, aunque por ello en la actualidad no deja de haber docentes con más de un empleo.

Ahora, en la categoría sobre la formación continua y superación profesional, la valoración de la relevancia de este tema depende de cada persona, algunos atribuyendo importancia a lo que aprendieron; otros, a las actividades y productos realizados, aunque la modalidad con mayor preferencia por los sujetos de estudio fue el diplomado, por las 120 horas de trabajo que implica, amén de la oportunidad de realizar actividades teóricas y prácticas. Las y los maestros referidos en el documento analizado consideraron al posgrado como uno de las más significativas experiencias de superación, el cual lograron entre los tres y siete años de servicio. Lo que les motivó a estudiar la maestría fue principalmente para mejorar profesionalmente y para obtener puntos en el proceso de promoción horizontal. Un elemento a meditar estriba en que las experiencias de formación son más frecuentes durante los primeros años de servicio, mismas que se reducen con el pasar del tiempo (Sánchez-Anguiano et al., 2024).

Finalmente, en el rubro sobre las experiencias de evaluación docente durante la trayectoria profesional, Cuevas (2021, como se citó en Sánchez-Anguiano et al., 2024) afirma que la política de carrera docente que mayor análisis y discusión ha generado es la reforma educativa y laboral de 2023, durante el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto, bajo la Ley del Servicio Profesional Docente (SPD). De los sujetos de estudio, se reporta que dos de los seis alcanzaron el nivel

“Destacado” o K1 en la evaluación de permanencia. Asimismo, dos maestras participantes lograron ser tutoras -que, por cierto, ya se mencionó algo al respecto en páginas precedentes. Ello refleja dos hallazgos en estos procesos de evaluación: el interés del profesorado por continuar en la función y el interés de mejorar su situación económica a través de los estímulos económicos.

Sánchez-Anguiano et al. (2024) señalan que los biogramas de las y los maestros partícipes en la indagación muestran que no se cuenta con otras maneras de mejora salarial más allá de la participación en los programas de promoción horizontal o de asignación de incentivos, lo que se constituye como una aspiración para mejorar las condiciones laborales. Cabe aclarar que el posgrado fue un factor que ya no se consideró para la evaluación de permanencia, pero fue retomado bajo la ley de USICAMM, que es la vigente.

De manera complementaria con lo mencionado anteriormente, una investigación denominada “Desarrollo Profesional Docente: Facilitadores y Barreras a Partir de la Carrera Docente en Chile”, por Carrasco-Aguilar et al. (2023), comienza planteando que, en cuanto al desarrollo profesional del magisterio de dicho país, hay un vínculo entre reconocimiento económico, con resultados y desempeño del profesorado, bajo un modelo de rendición de cuentas. El estudio fue cualitativo, en el cual se entrevistaron a 30 profesores desde un enfoque narrativo, con especial atención en las barreras y facilitadores que han experimentado desde que se creó el sistema de desarrollo profesional docente. Se realizó un muestreo intencional, mediante una selección a partir de los siguientes criterios: género, años de experiencia, nivel, materias que imparte, tramo actual (lo equivalente al nivel de carrera en México), nivel de desempeño, tipo de escuela y zona del país.

En el documento previamente referido, se menciona un sistema de evaluación del desempeño y promoción similar al de México, sobre todo con el del sexenio de Enrique Peña Nieto, cuya reforma estuvo en vigor a partir del 2013 hasta el final del sexenio (2018), y ello tiene congruencia porque ambas naciones pertenecen a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que es la entidad que impulsa este tipo de políticas. Como lo menciona la OCDE (2015): “Actualmente, la mayoría de los países que se adhieren a la OCDE exigen diferentes mecanismos de evaluación del desempeño del profesorado, sugiriendo que éstas se encuentren centralizadas y que no dependan exclusivamente de las direcciones de los centros educativos” (Carrasco-Aguilar et al., 2023, p. 3).

Los autores mencionan la similitud entre México y Chile en cuanto al sistema de la evaluación del desempeño, pero actualmente la reforma impulsada por el expresidente Andrés Manuel López Obrador, en 2019, cambió las bases de un aumento de salario en función del logro medido a partir de rúbricas, con base en un proyecto (antes expediente más planeación) y un examen, y ahora pasó a ser una prueba escrita más documentos comprobatorios, como la antigüedad, preparación profesional y asistencia a cursos. Por su parte, en Chile se impulsó una reforma que se materializó en la "Ley N° 20.903/2016" que crea el sistema de desarrollo profesional docente.

Carrasco-Aguilar et al. (2023) plantean que el desarrollo profesional docente tiene una importante dimensión social, lo que exige crecientes procesos de reflexividad, autonomía y trabajo colaborativo. Agregan que, así como hay barreras para que los infantes aprendan, también los hay para las y los profesores, aunque también existen los facilitadores para el aprendizaje. Bajo el sistema de promoción horizontal en el país ya mencionado, los autores hacen la crítica de que el procedimiento de evaluación se centra en la figura docente y descuida el lugar o medio en el que se desempeña, por lo que el profesorado no siente la necesidad de trabajar en contextos vulnerables, en adición a que esa forma de valoración estandarizada no es un indicador fehaciente de la calidad de la enseñanza porque, como se mencionó, el foco no está en el cumplimiento de las responsabilidades.

En nuestro contexto nacional, lo descrito se asemeja más a la reforma del sexenio de Peña Nieto, pues los mecanismos de promoción hoy en día son totalmente distintos. Se eliminó la presentación de proyecto de enseñanza, elaboración de planeación y únicamente permaneció la prueba escrita, además de que actualmente es completamente voluntario el registro al proceso, a diferencia de la ley de 2013, cuando a través de sorteo o designación de la autoridad se decidía quién sería evaluado.

Por lo anterior, tanto lo sucedido en Chile como en México actualmente -aun con la ley de USICAMM -, se cae en la paradoja de que, al buscar la profesionalización docente, se le desprofesionaliza, al convertirse en un mecanismo estandarizado y de medición, lo que se vuelve un proceso de control basado en resultados cuantificables. En este documento de autores chilenos se menciona como ejemplo al portafolio (que, como se indicó, en México fue uno de los insumos para valorar el desempeño docente en la reforma de 2013), dado que, si bien permite la

autorreflexión, también se tecnifica la enseñanza (Carrasco-Aguilar et al., 2023). A lo largo del texto analizado se presentan esas diversas contradicciones y obstáculos, pues se afirma que las y los educadores perciben a estos procesos de evaluación como un instrumento de rendición de cuentas con escasa retroalimentación.

Los resultados de la indagación indican que el sistema de evaluación es, para los participantes entrevistados, una barrera y un facilitador al mismo tiempo, ya que por un lado se sientes reconocidos y valorados, pero, por el otro, cuestionan el instrumento, arguyendo que carece de fines formativos.

Derivado de lo anterior, las categorías utilizadas para presentar los hallazgos fueron dos: facilitadores y barreras. Respecto a la primera, las y los educadores opinan positivamente sobre el proceso reflexivo que implica la carrera docente chilena, y un ejemplo mencionado es el portafolio, el cual es evaluado por un agente externo a una autoridad inmediata. Por ejemplo, Carrasco-Aguilar et al. (2023, p. 11) incluyen un ejemplo de una respuesta de una profesora de Matemáticas, nivel primaria, 23 años de experiencia, tramo avanzado, nivel de desempeño competente, colegio urbano, zona sur: "(…) me esforcé mucho por lograr el rango avanzado. Hay muchas personas que dicen que no, que no importa, pero a mí me importa y siempre he tratado de hacer todo el portafolio lo más completo posible".

Un segundo factor considerado como positivo es la figura de un mentor, quien apoya y acompaña el trabajo de otros colegas. Al ser una actividad mediada por pares, se vislumbra como una oportunidad de formación y desarrollo profesional. Una profesora de Ciencias, primaria y secundaria, 7 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona sur, mencionó al respecto: "Yo creo que, una de las cosas buenas que me fijé, es que, por ejemplo, si sales mal evaluado, te ponen un mentor o alguien que te apoya. Entonces, yo creo que eso igual es bueno" (Carrasco-Aguilar, 2023, pp. 11-12).

Cabe puntualizar que, como se mencionó también de manera previa, en México existe la figura de tutor, la cual es una figura encaminada a orientar, asesorar y acompañar a las y los docentes de nuevo ingreso durante sus dos primeros años de servicio. La tutoría existe, en efecto, desde la reforma implementada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto y, hasta la fecha,

permanece. La diferencia radica en que, en el caso de nuestro país, el tutor no se le asignaba a quienes obtenían resultados no idóneos en las evaluaciones del desempeño.

Un tercer aspecto considerado como positivo fue que en Chile las y los profesores que obtienen los mejores resultados en sus evaluaciones tienen la posibilidad de formar parte de equipos de apoyo institucionales, como es el caso de la "Red Maestro de Maestros". Esta situación representa un incentivo y significar un medio para el crecimiento profesional (Carrasco-Aguilar et al., 2023). Un punto de vista es que en México hace falta crear redes de docentes, tanto a nivel regional como estatal e incluso nacional.

En contraste, en lo que atañe a las barreras dilucidadas por los investigadores, se encuentra como primer criterio la falta de credibilidad hacia el proceso de evaluación, y su implementación, puesto que cuestionan el instrumento y su confiabilidad, las orientaciones de evaluación e incluso la idoneidad, identidad y experiencia de los evaluadores de los portafolios. Esta figura (evaluador) también existió en nuestro país, y en las redes sociales se podía leer que también se ponía en tela de juicio la preparación y aptitud de quienes desempeñaban dicha función.

Una segunda cuestión en esta categoría estriba en las consecuencias punitivas que el profesorado enfrenta, el encasillamiento en tramos (lo que serían los niveles en México), así como la estandarización del proceso, arguyendo que por estas causas la evaluación no se ajusta a las realidades complejas que se viven en la escuela. A lo anterior se añade que el portafolio, si bien es visto como un instrumento de autorreflexión, también consideran que hay una falta de un enfoque formativo transversal que permita desarrollar la mejora continua y el aprendizaje permanente (Carrasco-Aguilar et al., 2023).

Todo lo aludido como barreras en los dos párrafos anteriores es bastante similar a lo que las y los maestros experimentaron durante la reforma de Enrique Peña Nieto. Más allá de que estemos a favor o en contra sobre la pertinencia, relevancia y funcionalidad de la evaluación del desempeño en México efectuada en aquellos años, las redes sociales, programas de televisión y las conversaciones cotidianas fueron un medio para expresar las inconformidades e incluso los temores que generaba saber que se iba a ser evaluado. Además, se decidió analizar este documento chileno porque se relaciona con lo que se ha expresado en esta tesis y tendrá relación con otras actividades

que se realizarán con los sujetos de estudio, como el caso de las entrevistas y sesiones colectivas, en las que se abordarán la dimensión didáctica, acompañada de la valoral y personal.

Un tercer obstáculo es la estandarización, que lleva a la apreciación de que la evaluación del desempeño lleva a la tecnificación o descualificación del trabajo cotidiano. Incluso, los testimonios de docentes chilenos catalogan esta política como algo que robotiza, pues el gobierno espera que cumplan con tareas técnicas que, como consecuencia, reducen o ensombrecen la labor. A ello se suman los instrumentos con los que se evalúa el desempeño, lo que aumenta esa idea de rigidez.

Finalmente, otra barrera corresponde al escaso vínculo entre el proceso de evaluación y las oportunidades de formación continua. La principal crítica a ese sistema de valoración radica en que todo gira en torno a los resultados y se dejan en segundo plano otros aspectos, como los procesos formativos formales, trátese de cursos, diplomados o posgrado, dado que estos elementos no son considerados al momento de emitir un resultado (Carrasco-Aguilar, 2023).

Otra publicación de carácter internacional es la que lleva como título “Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción”, realizada en Chile, a cargo de Figueroa-Céspedes y Fica (2025), quienes sostienen que el desarrollo profesional es un aspecto clave para la mejora de las interacciones pedagógicas, aunque dejan entrever que no se han logrado satisfacer las necesidades del profesorado ni se ha suscitado una adaptación a la pluralidad de contextos.

Los autores de la indagación llevaron a cabo un estudio de caso, orientado en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo a través del método de la investigación-acción, con apoyo de diecinueve educadoras y seis docentes formadores, a través de entrevistas semiestructuradas e informes escritos, con base en un análisis temático reflexivo. Las categorías utilizadas fueron: “encadenamiento reflexivo, video-formación, rol del amigo crítico y trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje” (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025, p. 84). Se buscó generar una espiral reflexiva, con el fin de potenciar la profesionalidad docente y la autoconciencia sobre la práctica, para transitar de lo individual a lo colectivo y de lo simple a lo complejo.

Con fundamento en la metodología enunciada, Figueroa-Céspedes y Fica (2025) señalan que el foco se basa en un programa chileno bajo el concepto “Desarrollo Profesional Docente”

(DPD) como un factor clave para mantener y potenciar la calidad de la docencia, al fortalecer actitudes, conocimientos, experiencias y competencias de las y los educadores. Retomando lo expresado por las dos investigaciones analizadas previamente, originado de la reforma educativa de 2013, en México también existió un organismo llamado “Servicio Profesional Docente” (SPD), que luego se transformó en lo que hoy es USICAMM. Se puede observar que entre ambos países hubo algunos años de mucha similitud en la forma de concebir la calidad de la enseñanza.

Los autores de esta obra mencionan la importancia de ofrecer “interacciones pedagógicas”, citando a Grieshaber (2021), que si bien deberían altamente eficaces, en la realidad el magisterio las ejecuta con algún grado de debilidad, sobre todo en lo concerniente al apoyo pedagógico, lo que en cierto modo entorpece la efectividad del rol del profesor para estimular el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiantado. Agregan que estos programas de Educación Continua (EC) potencian las antedichas interacciones pedagógicas mediante el fortalecimiento de la organización del aula, así como el apoyo emocional y pedagógico al alumnado.

De manera similar a lo que sucede en México, estos autores chilenos plantean que el DPD se ha enfocado en eventos como pláticas y talleres, llevados a cabo por quienes ellos denominan “expertos”, aunque en escenarios descontextualizados. Por experiencia, es posible comentar que gran cantidad de docentes con quienes se ha podido interactuar han expresado que les gustaría que las opciones formativas no fueran nada más de “reproduce el curso” o como antes se decía: “ten el disco y haz el curso”, ya que perciben que esa forma de profesionalizar es un tanto ajena y general, sin atender las verdaderas necesidades y que incluso a veces dejaban más dudas que respuestas o simplemente les hacían perder el tiempo.

El DPD nace de visualizar “la importancia de desarrollar competencias investigativas y reflexivas en el profesorado, como el pensamiento crítico, la observación y la problematización de la práctica, mejorando la profesionalidad y promoviendo la autonomía y la autorregulación del aprendizaje” (Aldana-Zavala et al., 2021; Díaz et al., 2024; Mármol et al., 2024, como se citó en Figueroa-Céspedes y Fica, 2025, p. 85). Por ello, los programas exitosos combinan talleres, apoyo individual y autorreflexión docente.

Uno de los motivos que los llevaron a esta indagación se sustenta en el argumento de que las educadoras (y desde un punto de vista personal, se podría decir que docentes de todos los niveles

y subsistemas, en el caso de México) actúan con base en la intuición, sin considerar marcos referenciales y, por ende, sin una búsqueda crítica de hechos que apoyen lo que deciden y lo que hacen. Además, se sostiene que reflexionar requiere de herramientas especiales para desarrollarse de manera efectiva, con base en mediación y andamiaje.

Los autores (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025) mencionan que la video-formación es un medio efectivo para promover el cambio educativo, la reflexión y el análisis de prácticas docentes, pues se facilita el diálogo reflexivo entre docentes y formadores. Asimismo, citan lo mencionado por Johannesson (2022) para presentar el concepto de "Comunidades Profesionales de Aprendizaje" o CPA.

Lo abordado por esta investigación guarda relación con el objeto de estudio de la presente tesis. En primer lugar, lo mencionado sobre la importancia de promover la reflexión en el personal docente -y también directivo- se basa en la premisa de que inicialmente se actúa con base en lo adquirido empíricamente, sin tomar en cuenta referentes teóricos, pues si bien no se busca que las y los profesores memoricen y sepan textualmente principios y conceptos, se trata de que sepan que existen fuentes que ayudan a resolver situaciones y superar obstáculos inherentes a nuestra actividad.

Los resultados de la investigación de ambos autores chilenos se centran en cada una de las categorías previamente mencionadas. Dentro de la correspondiente al encadenamiento reflexivo, que consiste en concatenar la teoría con la práctica, quienes fungieron como sujetos de estudio reconocieron que, antes de comenzar el proceso, sus reflexiones no eran sistemáticas ni intencionadas (superficiales), por lo que señalaron la importancia de ser conscientes de sus prácticas. Lo expresado por los sujetos de estudio fue reafirmado por el equipo formador, quienes coinciden con la necesidad de problematizar el quehacer educativo. Añaden que esto impulsa a las educadoras a enfrentar desafíos pedagógicos, cuestionando y planteando respuestas más complejas que las formuladas por la mera intuición y experiencia, lo cual se logra través de la integración teórico-práctica al establecer la reflexión situada y sistemática.

Los autores concluyen lo relacionado con esta categoría, indicando que "No solo enseñamos cuáles son las formas de reflexionar, sino que toda nuestra metodología de trabajo está en función

de la reflexión, es decir, enseñando a reflexionar reflexionando, no les enseñamos a reflexionar como contenido" (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025, p. 90).

Sobre el segundo rubro, correspondiente a la video-formación, esta forma de trabajo es defendida como una herramienta que promueve la reflexión y el aprendizaje individual, ya que permite observar y examinar sus propias prácticas. Las educadoras que colaboraron arguyeron que a través de la grabación pueden mirar objetivamente su labor con relación a lo planeado y así poder realizar un análisis crítico para la mejora constante. Agregaron que esta modalidad les permitirá salir de la "zona de confort", a la par de que los autores defienden que el video hará posible observar equilibradamente lo que se hace, identificar patrones de comportamiento y evaluar la efectividad de lo implementado.

Al respecto, una de las educadoras señaló lo siguiente: "Yo juraba que estaba bien al inicio, pero no había mucho la verdad (...) después vas pudiendo planificar de forma más consciente lo que tú quieres que los niños logren y también consciente de sus habilidades (...)" (P18, octubre/2020, como se citó en Figueroa-Céspedes y Fica, 2025, p. 91).

En lo que concierne a la categoría de amigo crítico, los formadores (autores) actúan como acompañantes, ya que solicitan argumentos y brindan acompañamiento, adoptando un estilo interrogativo y empático, lo que favorece mayor grado de objetividad por estar en una perspectiva periférica, es decir, la persona que observa y orienta es externa y ello favorece una visión distinta. Esta figura enriquece la estimulación de la discusión y promueve una reflexión más profunda, esto es, un mentor reflexivo que utiliza la retroalimentación que combina el fomento de la confianza, de aprendizaje y desarrollo profesional. Una de las educadoras mencionó lo siguiente:

> Mi tutora es una mediadora que no solo responde mis dudas a través de una pantalla de manera clara, asertiva y oportuna, sino que también, logra volverme consciente de cada proceso por el que paso, me enseña y potencia mi forma de asimilar y comprender mis emociones desde el enriquecimiento y amor, para utilizar todo aquello como fuente de aprendizaje. (P16, agosto/2020, como se citó en Figueroa-Céspedes y Fica, 2025, p. 92).

Finalmente, bajo el rubo de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), los autores narran que las participantes en la investigación interactuaron entre sí, más allá del mero intercambio de experiencias, sino que trasciende a una plataforma dinámica que involucra el

diálogo reflexivo profundo y permite compartir, cuestionar y reflexionar sobre sus intervenciones pedagógicas. El trabajo con los sujetos de estudio fue de utilidad para transitar de un proceso individual a uno colectivo, en el que la teoría no es un componente abstracto, sino un cimiento práctico y organizativo. Asimismo, Figueroa-Céspedes y Fica (2015) resaltan el papel de la retroalimentación entre pares como un medio para la generación colectiva de estrategias pedagógicas. Una de las maestras aseveró lo siguiente:

> En los últimos trabajos, donde se debía analizar el trabajo de una compañera a partir de un video de una experiencia grabada, me sirvió bastante. No me resultaba difícil aceptar comentarios como 'mira, aquí podrías haber notado esto' o 'acá podrías haber hecho aquello'. Creo que ese tipo de confianza y complicidad surge más cuando existe mayor afecto y vínculo con alguien. (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025, p. 92, P15, septiembre/2020)

Al analizar la investigación realizada por estos autores chilenos, resaltan algunas semejanzas con la presente obra. Por ejemplo, se coincide con el encadenamiento de la teoría con la práctica, al pretender trabajar con las y los docentes focalizados un contenido elegido por constituirse como una necesidad y apoyarlos para que amplíen su bagaje de conceptos, procedimientos y estrategias. La postura de "amigo crítico" será también una faceta que se trabajará al orientar, asesorar y acompañar, sobre todo porque se utilizará la retroalimentación como medio para generar diálogo pedagógico y tratar de elevar la autoconfianza y la percepción de que pueden mejorar sin importar las circunstancias y dificultades. Otra de las similitudes consiste en que se generarán comunidades de aprendizaje mediante sesiones colectivas, donde el intercambio de opiniones y concepciones promoverán la creación de ambientes favorables para aprender y colaborar.

Otra investigación de corte internacional, efectuada en Panamá, tiene como título "La Gestión de Recursos Humanos en el Sector Educativo y su Impacto en el Desarrollo Profesional Docente: Una Revisión Sistemática" (López et al., 2023). Bajo un enfoque cualitativo, el objetivo consistió en "Evaluar la importancia de una gestión efectiva de recursos humanos en el sector educativo y su impacto en la calidad de la enseñanza" (p. 9329). Se consultaron estudios recientes en la materia, y su relación con el compromiso y desarrollo docente.

Se eligió incluir este estudio porque los autores sostienen que la gestión eficiente de recursos humanos en las instituciones educativas puede mejorar la productividad, retención y satisfacción laboral, y como se ha aseverado y se continuará argumentando, parte de lo que se espera lograr al final de la presente tesis consiste en lograr que el personal docente focalizado mejore su práctica con el fin de que sean más autónomos y reflexivos, lo cual impactará en cierto nivel en sus educandos.

Con relación al título de la presente obra, López, et al. (2023), incluyen el concepto de "desarrollo profesional docente", al vincularlo con la calidad de la enseñanza y, como consecuencia, de los resultados de aprendizaje, justo como se citó en el párrafo anterior al enunciar algunos de los porqués del presente trabajo de indagación.

La metodología consistió en un protocolo, del cual se describen los pasos del proceso de búsqueda y selección de estudios: definición de palabras clave; combinación de palabras clave mediante la búsqueda en inglés de operadores boleanos: *and* (y), *or* (o), *not* (no); seguido de exploración en bases de datos, aplicación de filtros de búsqueda (últimos diez años, en inglés y en español, y artículos de investigación y revisiones), revisión de títulos y resúmenes, selección de estudios, y síntesis y análisis de la información (identificación de tendencias y patrones).

En el documento analizado se aborda la importancia de contratar personal capacitado, pero no se reduce a ello, sino que también se hace explícita la necesidad de la formación y capacitación docente. Este motivo fue el que llevó a decidir incluir en este apartado a esta investigación, ya que se relaciona con los temas que se incluyen en la dimensión didáctica, que es el objeto de estudio de la presente tesis. Los autores agregan, como otros factores de relevancia, la evaluación del desempeño y la promoción del bienestar laboral (López et al., 2023).

Se afirma, además, que el desarrollo profesional de docentes requiere invertir tiempo y recursos, pero con beneficios potenciales considerables, por lo que se le reconoce como una pieza clave para el funcionamiento eficaz de cualquier institución educativa. Se defiende que las consecuencias positivas se manifiestan en, por ejemplo, mejora de habilidades de enseñanza, aumento en el dominio de contenidos y, en última instancia, mejora de resultados de aprendizaje. Sin embargo, ir más allá de este concepto implica dotar a las y los maestros de oportunidades para compartir experiencias y mejores prácticas, para fomentar la cultura de la colaboración. Un peldaño

superior, pero también deseable, es la del docente investigador, como agente que reflexiona de manera crítica y aporta nuevos conocimientos en su campo.

Como temas pendientes de mejora y de fortalecimiento en los planteles escolares, López et al. (2023) indican que la colaboración y la innovación son temas prioritarios, ya que la resistencia al cambio, la falta de recursos y de apoyo, y la burocracia son impedimentos para lograrla. Estos autores panameños citan a Ninkovic y Floric (2018), quienes critican la falta de oportunidades de formación continua para el profesorado, amén de que su éxito depende de que estén alienados con las necesidades individuales del personal que labora día a día como parte del magisterio, situación que también puede equipararse con lo que sucede en México.

Otros datos expresados por estos autores tienen un alto nivel de coincidencia con nuestro país, pues lo comentado por experiencia propia páginas atrás se refuerza con lo dicho a partir de estudios, sobre todo en lo concerniente a la percepción de las y los docentes respecto a la poca inversión gubernamental para la oferta de cursos, talleres y capacitaciones cercanas a lo que necesitan y, además, de calidad. La cuestión del desarrollo profesional, también parte del título de la presente investigación, es una especie de asignatura pendiente, que no tiene un lugar prioritario de la nada, sino porque es multifactorial, tanto por elementos intrínsecos como extrínsecos.

López et al. (2023) añaden que un país con políticas educativas que reconocen y premian a sus maestros y maestras por su habilidades y conocimientos suelen impactar positivamente en la motivación y satisfacción laboral, lo que aumenta las probabilidades de una elevación en los niveles de calidad de la enseñanza, manifestada también en el uso de enfoques pedagógicos innovadores y el uso de las tecnologías de la enseñanza.

Se concluye el documento analizado enunciando que un elemento más que se distingue como importante para la gestión adecuada de los recursos humanos es la atención para responder a las necesidades cambiantes del estudiantado y del profesorado. Para el caso de México, actualmente la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha representado deconstruir y adoptar nuevos paradigmas en la reorganización de los contenidos y, más allá de que cada uno de los actores escolares pueda estar o no de acuerdo con sus principios y forma de implementación, demanda a todo profesional de la educación un proceso de adaptación constante.

Capítulo I

Marco Teórico-Metodológico

Marco Teórico

En el presente apartado se incluye la fundamentación que permitirá vincular lo que han aportado diversos autores a lo largo de las últimas décadas con lo que actualmente se vive y se experimenta día tras día en las aulas y demás espacios en los cuales las y los profesores realizan su práctica. A grandes rasgos, se menciona a continuación cómo los siguientes referentes se relacionan con el objeto de estudio y, sobre todo, con el título de la presente investigación.

En cuanto a lo relacionado con la dimensión didáctica y el dominio de principios pedagógicos, se inicia con algunas teorías del aprendizaje (Psicogenética, Sociocultural, Aprendizaje como Descubrimiento, y del Aprendizaje Significativo) porque saber cómo se entretejen los diversos procesos cognitivos, sociales, emocionales y afectivos en los infantes para generar nuevos aprendizajes es la base sobre la cual yace la labor de un docente, tanto por la complejidad como por la progresión de los contenidos, además de la definición de los más óptimos medios para la enseñanza y los criterios para su empleo, en función de las características, necesidades e intereses del alumnado. Asimismo, se busca que el lector de esta investigación se contextualice en lo que en general abarca la dimensión didáctica: planear, intervenir y evaluar.

En cuanto a lo que atañe al desarrollo profesional de los sujetos de estudio, se prosigue con diversos temas relacionados con la formación inicial y continua, en la cual las dimensiones personal y valoral se ven involucradas, ya que esta carrera involucra alto sentido de humanismo y tacto pedagógico. Se explica brevemente lo que es un trayecto formativo, por ser la columna vertebral de esta obra; luego, se enuncia cómo el *practicum* comienza desde que se estudia en las escuelas normales, universidades pedagógicas o alguna otra formadora de docentes, y por ello desde las entrevistas al profesorado focalizado se les promovió la reflexión de quién son y de dónde provienen; posteriormente, se establece la diferencia entre algunos conceptos similares, pero diferentes en la forma en que se ejercen: profesionalización, profesionalismo, profesionalidad y desarrollo profesional, pues si bien se relacionan con el desarrollo de competencias profesionales, el enfoque es aquello que los distingue y, de hecho, uno de ellos formar parte del título de esta investigación

Perteneciente al mismo apartado, se encuentran los perfiles del Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica, el cual contiene los criterios e indicadores deseables en todo trabajador de la educación y, de hecho, fueron referentes para la reflexión a través de la autoevaluación y la heteroevaluación, proceso que también forma parte del título de esta obra y he ahí su importancia.

Como otra rama dentro de lo concerniente a la formación inicial y continua, se aborda lo afín con las modalidades de asesoría, ya que brindar seguimiento y acompañamiento requieren invariablemente de cierto rol de quien asesora y de quien es asesorado y, dado que el presente trabajo se trató de una indagación planeada y organizada, resultaba importante definir cuál sería el protocolo para efectuar las reuniones de diálogo y retroalimentación que formaron parte del proceso cíclico congruente con el método de investigación-acción.

En lo subsecuente se abordan temas semejantes: las modalidades de formación docente, concepto que se ciñe a la forma como se ejecutan las actividades de formación, que van desde lo técnico individual hasta el de profesional colegiado, así como el concepto de "comunidades de aprendizaje". A su vez, los enfoques de formación docente se centran en los elementos estructurales y de contexto, encauzados en el cómo se forma parte de un acto de actualización (formato, duración), en tanto que el enfoque de procesos y contenidos se cimienta sobre el qué se abarca y qué rol se adopta. Dicho tema se incluyó porque fomentar el desarrollo profesional del personal docente implica reconocer cuál será el rol de cada participante, conlleva planear qué se llevará a cabo y cómo se crearán experiencias edificantes y significativas que respondan realmente a sus necesidades formativas.

La tercera parte del marco teórico y que ahonda en la autonomía profesional, que es constituyente del título de eta obra, está constituido por los factores de la formación docente que inciden en las prácticas educativas. Para tal efecto, se entabla el análisis de las diferencias entre la pedagogía y la andragogía, ya que el trabajo es directamente con personas adultas, sin dejar de lado que el fin de la función de cualquier educador es el logro de aprendizajes de las y los escolares. El liderazgo profesional es la siguiente temática, pues dentro de la autonomía se buscó impulsar la figura del educador como alguien que inspira, motiva y conoce las variables que intervienen en la intervención pedagógica cotidiana.

En materia de otro campo semántico, pero en el seno de esta misma categoría de temas, se encuentra la información relacionada con el desarrollo moral, y se consideró su inclusión porque la forma como cada individuo se desenvuelve está relacionada con el cómo actúa, piensa y planea a partir de las normas y sus valores, así como en el deseo de mejorar, de desarrollarse como persona y profesional, y en ello intervienen las dimensiones que conforman este estudio. Se decidió también agregar lo concerniente a la autorregulación, ya que formar parte de un proceso de seguimiento y acompañamiento a largo plazo involucraba que las y los maestros planearan y controlaran sus emociones, sus conductas, sus pensamientos y sus aprendizajes. La identidad profesional docente fue un aspecto relacionado principalmente con las dimensiones personal y valoral, pues repercute directamente sobre la forma como el propio individuo se concibe, se autopercibe y cómo se proyecta y, por ende, en su desempeño.

Finalmente, lo correspondiente a la reflexión sobre la práctica está enmarcado en cuatro conceptos que se consideraron clave: primero, la distinción entre reflexionar en plena acción, reflexionar fuera del impulso de la acción y reflexionar sobre el sistema de acción. Luego, se establece al ciclo reflexivo de Smyth como el sistema de análisis que guiaría, a través de sus cuatro etapas o fases, a las y los docentes durante su trayecto formativo. Se prosigue con el análisis FODA porque mediante este procedimiento se promovió la definición de los contenidos de seguimiento individual, como se muestra en siguientes apartados y páginas. El cuarto y último tema fue la metacognición, ya que se consideró de gran trascendencia para generar conflictos cognitivos, hacer explícitas sus ideas, que pudieran responder algunos de sus “porqués” relacionados con su forma de trabajo y su ejercicio diario.

Teorías que Fundamentan la Investigación

Teorías del Aprendizaje.

Si bien esta investigación está enfocada en la interacción con personas adultas, el hecho de que tanto las y los docentes focalizados, como el investigador autor de este trabajo seamos profesionales de la educación, una necesidad descollante estriba en que no solamente debemos conocer, sino aplicar y evaluar conforme a las diversas teorías del aprendizaje que, a lo largo de siglos, han enriquecido y fundamentado la pedagogía. Además, las diversas dimensiones -sobre todo la didáctica-, categorías, indicadores y unidades de análisis en que se divide este estudio (y se

profundizará en el apartado metodológico) se vinculan de manera muy estrecha con los fundamentos de dichas teorías.

Teoría Psicogenética.

Su exponente fue Jean Piaget (1896-1980). Meece (2001) presenta información útil acerca de los principales fundamentos de esta teoría, misma que, en cuanto al aprendizaje, considera al pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado, que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.

Un concepto básico dentro de su teoría epistemológica es el de acción, el cual es la base de todo conocimiento. Jean Piaget dio una gran importancia al desarrollo cognitivo a través de la construcción de estructuras generales de razonamiento operacional y la modificación de las mismas, mediante los procesos de adaptación, para lograr un equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento, lo que explica cómo se produce el aprendizaje.

Respecto a la enseñanza, la teoría plantea que el desarrollo cognoscitivo no consiste exclusivamente en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes. Demostró que el desarrollo cognitivo es de fundamental importancia para que los infantes entiendan los diferentes conceptos matemáticos del currículum escolar, en particular de las cuatro operaciones básicas, además de la física y el pensamiento científico.

Acerca del sujeto que aprende, se considera que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo. Mediante la asimilación, el individuo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas, a fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee. Es decir, el individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo concibe. La segunda parte de la adaptación, que se denomina acomodación, como ajuste del sujeto a las circunstancias exigentes, es un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su cabal desarrollo. Los mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina esquemas, mismos que constituyen un plan cognoscitivo, que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema.

Respecto al aprendizaje en interacción con las demás personas, Jean Piaget (1976) señaló: "Ninguna actividad intelectual puede llevarse a cabo mediante acciones experimentales e investigaciones espontáneas sin la colaboración voluntaria entre individuos, esto es, entre los estudiantes" (Meece, 2001, pp. 107-108). El conocimiento social convencional es producto del consenso de un grupo social y la fuente de este conocimiento se encuentra en los otros (amigos, padres, maestros…).

Los estadios por las que, acorde con esta teoría, el ser humano transita, son las siguientes:

a) Etapa sensoriomotora (el niño activo): de 0 a 2 años. Los niños y niñas aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos. Predominan los mecanismos reflejos.

b) Etapa preoperacional (el niño intuitivo): de 2 a 7 años. Las y los infantes pueden usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.

c) Etapa de operaciones concretas (el niño práctico): de 7 a 11 años. Los niños y niñas aprenden las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.

d) Etapa de operaciones formales (el niño reflexivo): entre 11 a 12 años y en adelante. El individuo aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional. Procesos conscientes de comportamiento regulado (adultez).

Teoría Sociocultural.

Su precursor fue Lev Vigotsky (1896-1934). Meece (2001) expone la información relevante acerca de esta teoría, la cual, en el aspecto de la enseñanza, “el aprendizaje debidamente organizado favorece el desarrollo mental y pone en marcha varios procesos evolutivos que serían imposibles sin él" (p. 90). En el desarrollo humano confluyen dos aspectos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural.

Esta teoría considera el proceso de desarrollo general a partir de procesos mentales, de origen biológico y funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural. El lenguaje es el signo principal y con mayor valor funcional, como mediador de cultura. La esencia íntima de la memoria humana consiste en el hecho de que recordamos activamente con la ayuda de signos. Vygotsky definió el desarrollo cognoscitivo en función de los cambios cualitativos de los procesos del pensamiento.

En el ámbito de la enseñanza, la teoría postula como uno de sus conceptos básicos la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel real o actual 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.

La Teoría Sociocultural implica que el profesor considere promover interacciones enriquecedoras, que impulsen la internalización de estrategias, procedimientos o formas de razonamiento en los diferentes dominios del conocimiento; propiciar el trabajo en grupos para compartir conocimientos y la participación en el aula de compañeros con mayor información, en la enseñanza de compañeros con dificultades en algún tema específico, entre otras.

En cuanto al sujeto que aprende, el paso de lo natural (biológico) a lo humano (cultural) queda mediado por el conjunto de artificios convencionales y arbitrarios que la especie humana ha elaborado en el transcurso de las relaciones e intercambios sociales de sus miembros. Estos instrumentos son fundamentalmente signos, es decir, están investidos de significación, de forma tal, que su uso no implica únicamente una adaptación pasiva al medio, sino un principio de transformación. El proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social.

El nivel de desarrollo potencial (NDP) hace referencia al nivel que podría alcanzar el sujeto con la colaboración y guía de otras personas. Actividades interpersonales y culturales son centrales en el desarrollo humano para el precursor de esta teoría; el aprendizaje se da en la acción conjunta e interacción con otros. Vigotsky consideraba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades

sociales. Los adultos tienen la responsabilidad de compartir su conocimiento colectivo con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular el desarrollo intelectual.

A diferencia de Piaget, Vigotsky no plantea etapas o estadios tan definidos. De acuerdo con esta teoría, cada ser humano nace con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria. Gracias a la interacción con pares y adultos más conocedores, estas habilidades "innatas" se transforman en funciones mentales superiores. Además, identificó tres etapas en el uso del lenguaje por parte del niño: etapa social, egocéntrica y del habla interna.

a) En la primera etapa, la del habla social, el infante se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes.

b) Los niños y niñas inician la siguiente etapa, el habla egocéntrica, cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento. Se expresa en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas. Como no intenta comunicarse con otros, estas autoverbalizaciones se consideran un habla privada y no de tipo social.

c) Los niños y niñas internalizan el habla interna para dirigir su pensamiento y su conducta. En esta fase, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje "en su cabeza".

Aprendizaje como Descubrimiento.

El Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional (SNTE, 2013) establece que el psicólogo Jerome Seymour Bruner (1915-2016), uno de los principales actores en la llamada “revolución cognitiva” (la cual planteaba un modelo formal de la mente para explicar el conocimiento humano), aseguró que el principal objetivo de ésta fue recuperar el estudio de la mente en las ciencias humanas tras un largo periodo de fuerte objetivismo, lo cual se explica al considerar que lo cognitivo es el paso sucesivo del conductismo.

En cuanto al aprendizaje, este enfoque establece habilidades para orientar los procesos mentales de información, representación y acción, que bien pueden entenderse como los pasos que cambian los conocimientos adquiridos con anterioridad por otros generados en el intercambio de la información. Para el autor de la teoría, las herramientas parecen ser de tres tipos: amplificadoras

de las capacidades humanas motoras, amplificadoras de las capacidades sensoriales y las amplificadoras de las capacidades de raciocinio humano, de una variedad infinita desde los sistemas de lenguaje, los mitos y las teorías. Todas estas formas de amplificación son en menor o mayor grado convencionales y trasmitidas por la cultura.

El aprendizaje constituye la síntesis de la forma y el contenido recibidos por las percepciones, mismas que actúan de forma personal y, a su vez, están influidas por antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. Asimismo, se vincula no tanto con lo que hacen los estudiantes sino con lo que saben y cómo lo adquieren, por lo que el conocimiento obtenido es una actividad mental que implica una clasificación interna y una estructuración por parte del sujeto que así, al realizar estas acciones, se transforma en un participante activo del proceso de aprender.

Al considerar al ser humano como un organismo que realiza una actividad fundamentada en el procesamiento de información, la pedagogía cognitiva muestra una nueva visión del ser humano y reconoce la importancia de cómo las personas organizan, acoplan, filtran, reintegran y evalúan la información en esquemas mentales que son empleados para acceder e interpretar la realidad.

Acerca de la enseñanza, los adultos emplean estrategias que implican atribución de intencionalidad a las conductas de los niños y se sitúan un paso más arriba de lo que actualmente les permiten sus competencias. Este concepto recibe el nombre de andamiaje, y es uno de los conceptos clave dentro de las nuevas teorías del aprendizaje. Para Bruner, la adquisición de habilidades en el aprendiz puede ser considerada como un programa jerárquico en el que las habilidades componentes son combinadas con habilidades más altas, mediante una organización apropiada para aprender otras nuevas, y en donde los requerimientos de las tareas sean más complejos. Lo mismo ocurre con la solución de problemas, en donde la resolución de retos sencillos es un requisito para el éxito con problemas más complejos.

Actividades propicias para fomentar la enseñanza pueden consistir en demostrar las habilidades; dirigir a los alumnos por los pasos de un problema complicado; dividir una tarea intrincada en subtareas; efectuar parte del problema en grupo; formular preguntas para ayudarles a los estudiantes a diagnosticar los errores; suministrar retroalimentación exhaustiva. Hay que

recordar que las y los profesores deben transferirle paulatinamente el control de la actividad al pupilo; de ese modo le permiten realizar un aprendizaje independiente y autorregulado.

Respecto al sujeto que aprende, en la teoría de Bruner, el crecimiento cognitivo tiene que ver con la influencia externa, al igual que con la influencia interna. La primera tiene que ver con las tecnologías o técnicas que ayudan al crecimiento del ser humano, para representar en una forma manejable las características del medio complejo en el cual vive, mediante tres modelos de procesamiento de información, con los cuales construye modelos de su mundo: a través de la acción, a través de la imaginería y a través del lenguaje. La segunda hace referencia a la integración de significados, en donde los actos están organizados en ensambles de alto orden, el cual hace posible el uso de unidades de información cada vez más grandes para la solución de problemas particulares.

Respecto a la interacción con los demás, las implicaciones de las aportaciones de Bruner redundan en la importancia que le da al papel del docente en la interacción con el alumnado, para mejorar el aprendizaje en tareas complejas, como son la solución de problemas. Esta teoría estudia el aprendizaje en la interacción que se da entre el niño y sus mayores, y los alcances de las secuencias instruccionales utilizadas durante la adquisición de habilidades y solución de problemas.

Las etapas que enmarca esta teoría como elementos importantes del proceso de andamiaje o soporte se mencionan enseguida. Es importe precisar que al referirse a “niño” se hace mención de niños y niñas.

1. Reclutamiento. El adulto capta el interés del niño para alcanzar el objetivo de la actividad.

2. Demostración de soluciones. El adulto presenta o modela una situación más apropiada que la que el niño realizó al inicio.

3. Simplificación de la tarea. El adulto divide la tarea en una serie de subrutinas que el niño puede efectuar exitosamente por su cuenta.

4. Mantenimiento de la participación. El adulto estimula al estudiante y lo mantiene orientado a la meta de la actividad.

5. Suministro de retroalimentación. El adulto ofrece retroalimentación que identifica las discrepancias entre lo que el estudiante está haciendo y lo que se necesita para terminar bien la tarea.

6. Control de la frustración. El adulto ayuda a controlar la frustración y el riesgo en la obtención de la solución del problema.

Teoría del Aprendizaje Significativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje, su precursor, David Ausubel (1918-2008), acorde con lo que Viera (2013) menciona, desarrolló una de las principales aportaciones de la pedagogía constructivista: la Teoría del Aprendizaje Significativo. Su perspectiva del aprendizaje se fundamenta en el término de estructura cognitiva, que se define como el conjunto de saberes que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento. Cuando estos saberes ya existentes se relacionan con la nueva información, no en una suma de conceptos, sino que en una vinculación interactiva, se genera el aprendizaje.

> El aprendizaje significativo debe contar, por una parte, con una coherencia en la organización interna del material y tener una secuencia lógica entre sus elementos; por otra, debe comprender la estructuración cognitiva del educando, los esquemas que ya posee, que le servirán de base y sustento para el nuevo conocimiento. Debe, además, implicar una disposición positiva por parte del alumno, en el que jueguen su papel los procesos motivacionales y afectivos (Lejter de Balcones, 2000, como se citó en Viera, 2013).

Sobre la enseñanza, para Ausubel, las teorías y los métodos deben estar relacionados con la actividad que se realiza en el aula y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que en ella influyen. Los principios de aprendizaje así propuestos ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la dinámica de la estructura cognitiva del educando.

Al considerar el sujeto que aprende, la labor educativa no parte de cero, puesto que ya se cuenta previamente con una serie de experiencias y conocimientos que afectan el aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio, lo cual involucra que, para que adquiera significado la

nueva información, se debe construir el conocimiento a partir de los conceptos y concepciones con los que cuenta el individuo.

Para Ausubel, en la estructura cognitiva de cada sujeto existe un orden jerárquico en el que las ideas y conceptos tienen un lugar según su nivel de generalización. De este modo, unos conceptos van a incluir o a subordinar a otros. El material se asimilará a través de varios procesos: el aprendizaje subordinado o por subsunción es, para el autor, la forma esencial del aprendizaje significativo, es decir, se adquirirán conceptos más específicos que se incluirán en unos más generales; o a la inversa, a través de la supraordenación donde se adquieren nuevas ideas incluyentes que aglutinarán a otras más específicas.

El aprendizaje significativo prevé además la posibilidad de que los conceptos integradores, o los contenidos sustanciales que pueden servir de anclaje y sustento a lo nuevo, no existan; y ofrece un método consecuente para suplirlo. En este caso, cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para interiorizar lo nuevos significados, entonces se utilizan los denominados organizadores previos, que consisten en presentarle a los aprendices un material introductorio de carácter más general e inclusivo. Los organizadores pueden ser de dos tipos, según el conocimiento que tenga el alumno de la materia a aprender (García, 2001, como se citó en Viera, 2013):

1) Organizador expositivo. Se emplea en aquellos casos en que el alumno tiene muy pocos o ningún conocimiento sobre la materia. Su función es proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información, procurando que éstos pongan en relación las ideas ya presentes con el nuevo material, más específico.

2) Organizador comparativo. En este caso el alumno está relativamente familiarizado con el tema a tratar o, al menos, éste puede ponerse en relación con ideas ya adquiridas; en tales circunstancias, la función del organizador previo es proporcionar el soporte conceptual y facilitar la discriminabilidad entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.

El educador tiene que conocer a sus discentes, lo cual implica conocer, en primer lugar, la situación real de su estructura cognitiva y, a la misma vez, identificar aquellos elementos internos que le harán posible la integración y elaboración de lo nuevo para pasar a un nivel superior. O sea,

las posibilidades cognoscitivas y afectivas que permitirán alcanzar lo nuevo y la reestructuración de su subjetividad, aquello que potencialmente tiene y que va a poder ser logrado e inclusive transformado a través de la interacción con el material o contenido nuevo.

Bajo esta teoría, se distinguen tres tipos fundamentales de aprendizaje significativo (Aceituno, 1998, como se citó en Viera, 2003):

a) Aprendizaje representacional: tipo básico de aprendizaje significativo. En él se asignan significados a determinados símbolos (palabras), se identifican los símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos).

b) Aprendizaje de conceptos: los conceptos representan regularidades de eventos u objetos, y son representados también por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes.

c) Aprendizaje proposicional: la tarea no es aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas sino aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto. En este tipo de aprendizaje, el meollo no es aprender un significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen una proposición, sino el significado de ella como un todo.

Formación Docente: Inicial y Continua.

El Trayecto Formativo.

La SEP (2022, p. 15) define a los trayectos formativos como “Un conjunto de espacios integrados por distintos cursos que constituyen un currículo interdisciplinario y contextualizado, que aportan conceptos, teorías, métodos, procedimientos y técnicas en torno a un propósito definido para contribuir a la preparación pedagógica, didáctica y profesional (…).

Complementario a lo anterior, Fierro (2013) define a los trayectos formativos como una estrategia de formación permanente cuya finalidad es desarrollar distintos programas de formación continua articulados y secuenciados, con miras a atender las necesidades profesionales de los docentes en lo individual y en lo colectivo. Una de sus razones para existir es laborar de manera

colectiva, de manera que se enfrenten los problemas con mayor solidez y ello contribuya a la mejora de la escuela. Se concibe a las y los docentes focalizados como participantes de un proceso de desarrollo profesional individual, pero también colaborativo, ya que ninguno de ellos y ellas es una isla, sino que necesitan intercambiar experiencias y estrategias, conversar, escucharse mutuamente, tomar acuerdos y apoyarse.

Como parte de los propósitos de un trayecto formativo, se trata de brindar oportunidades organizadas y sistemáticas de acceso a programas de formación continua y recursos para la enseñanza y el aprendizaje que fortalezcan las competencias profesionales (Fierro, 2013). El mismo autor señala que su diseño se basa en los diagnósticos realizados a los maestros, lo que da lugar a hallazgos que permiten completar un marco de necesidades. Añade que su contenido se determina principalmente de los programas de estudio y demás elementos curriculares, pruebas externas y perfiles grupales (elemento interno), pero su visión no se cierra a una visión académica y escolar, por lo que hay diversidad de fuentes de información de las que se pueden determinar y establecer los aspectos o asuntos por abordar.

Los beneficios que los trayectos formativos aportan al personal docente, y que se vinculan con esta investigación, se centran en dos puntos principales: información continua sobre una temática común o individualizada, y una organización más eficiente de las acciones por realizar, de sus tiempos de formación, y de las formas de participar y compartir las experiencias, con miras a desarrollar y movilizar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes propias de los docentes. Un punto para destacar por Fierro (2013, p. 7) es: “El trayecto formativo pretende contribuir y mejorar paulatinamente la atención a diversas necesidades de formación de los docentes en servicio para realizar prácticas pedagógicas oportunas y eficientes”.

Al finalizar el proceso de formación, es crucial evaluar si hemos alcanzado niveles superiores en nuestras habilidades profesionales, la incorporación de nuevos conocimientos, la formulación de estrategias de apoyo distintas o adicionales para los docentes, y la obtención de elementos que mejoren la comprensión de fenómenos educativos (Fierro, 2013). Al leer esto, se puede relacionar con los objetivos específicos y el general de este trabajo, aunado al trabajo con cada docente focalizado, pues el camino que se pretende construir abona a que comprendan su propia práctica, el desempeño de sus educandos y cómo una está entretejida con la otra.

Fierro (2013) agrega que la profesionalización de los docentes es un proceso que evoluciona en distintos momentos y fases que están interconectados. En cada etapa de este recorrido, el maestro, al tiempo que acumula una experiencia más amplia y perfecciona sus habilidades en el ejercicio de la profesión, plantea nuevas preguntas y necesidades que reflejan su habilidad para aprender de manera continua y para abordar problemas que carecen de soluciones preestablecidas. Esta capacidad le posibilita actuar con creatividad, responsabilidad y autonomía al diseñar un trayecto formativo adaptado a sus necesidades e intereses.

El Practicum.

Domingo Roget (2013) afirma que el término "practicum" se utiliza en el contexto de los planes de estudio del magisterio y representa la evolución de que tradicionalmente se denominó "Prácticas de enseñanza". Ambas expresiones, practicum y prácticas, proceden etimológicamente del vocablo griego praktiké, cuyo significado es "acción" o "praxis", y en un sentido más general, "práctica". Esta expresión implica poner el conocimiento en acción o funcionamiento con el fin de realizar algo. La autora agrega que, aunque proceden de la misma etimología, el significado de práctica y practicum no son sinónimos, pues sus respectivos significados expresan matices distintos desde el punto de vista formativo.

Los programas de formación inicial de las escuelas normales incluyen como parte sustantiva de su oferta educativa a las prácticas escolares en centros educativos. Domingo Roget (2013, p. 34) define a éstas como "(…) experiencias concretas formativas en distintos momentos de la formación universitaria de los maestros". Dado que la autora es de España, el término "universitario" o "Grado de Magisterio" es utilizado para referirse a la educación superior, en concreto con la formación de docentes en ese nivel educativo, que en nuestro caso corresponde a las escuelas normales. Dicho esto, se menciona además por la misma autora que dichas prácticas pueden entenderse como situaciones didácticas que a través de simulaciones se aproximan a las prácticas profesionales reales, a través de la dicotomía teoría-práctica. Buj (1996, como se citó en Domingo Roget, 2013) distingue en la práctica tres niveles distintos desde la perspectiva formativa:

a) Primer nivel: tiene un carácter ilustrativo y sigue siempre a la exposición teórica, además de que "hacer práctica" significa comprobar empíricamente un elemento que se ha expuesto conceptualmente.

b) Segundo nivel: la práctica requiere aprendizaje de técnicas concretas. De manera análoga al caso anterior, hay una exposición teórica precedente, pero la diferencia radica en que no sólo se trata de comprobar, sino que exige un entrenamiento específico en un laboratorio o una situación real dirigida.

c) Tercer nivel: la práctica es cualitativamente diferente de los otros dos porque ésta se desarrolla en condiciones reales en que se produce una acción profesional y no es posterior a una exposición teórica previa, si no que requiere un aprendizaje específico de la misma realidad en dicha experiencia se produce.

Esta autora sostiene que el tercer nivel corresponde al *practicum*, Domingo Roget (2013, p. 34) lo define como "(…) todo el espacio formativo que quiere ser un referente para la futura práctica profesional y que es más rico y amplio que las prácticas concretas en los centros escolares". A ello, se añade que este concepto clave implica vivencia, conocimiento de la realidad profesional, adecuación a sus características, reflexión e inventiva. La ventaja sobre los dos niveles anteriormente descritos estriba en que no se trata de aplicar un saber cerrado, sino usar de forma creativa todos los conocimientos adquiridos en las diversas disciplinas o asignaturas, es decir, intuición creativa.

Dicho esto, el *prácticum* estará presente en la actividad diaria de cada docente focalizado, porque la teoría y la práctica serán dos procesos simultáneos, no como podría suceder en la escuela, cuyo conocimiento se "guarda" para cuando sea necesario usarlo, sino que lo aprendido será aplicado de manera inmediata, bajo la justificación de que es necesario solventar una necesidad que se vive, se percibe e incide. Adicionalmente, cavilar sobre lo realizado en el proceso y los resultados obtenidos será el punto de revisión para utilizar la iniciativa y creatividad en nuevos escenarios.

Profesionalización, Profesionalismo, Profesionalidad y Desarrollo Profesional

Calderón López Velarde et al. (2018), plantean que la expresión "desarrollo profesional docente" está relacionada con los vocablos "profesionalización", "profesionalismo" y "profesionalidad". Estos conceptos hacen referencia a distintos momentos y aspectos del ejercicio docente. A continuación, se expresarán algunas de las características y particularidades de cada término en cuestión.

La profesionalización surge de la necesidad de hacer que la docencia transite de lo que se considera un oficio a una profesión para elevar la calidad de la educación. Las razones que dan cuenta de este movimiento son la necesidad de superar las carencias de la formación inicial de los futuros docentes, mejorar el prestigio y estatus social de la profesión respecto a otras actividades u oficios, además de dotar de nuevas bases científicas y tecnológicas a las nuevas generaciones de maestros y maestras. En la actualidad se estudian áreas y disciplinas que, hace algunas décadas no existían en el radar, por su incipiente estado o porque no se les reconocía como necesarias dadas las condiciones de la época, como para que formaran parte de los programas de estudio; por mencionar algunos ejemplos, se pueden mencionar las neurociencias, la etnografía, ambientes virtuales de aprendizaje e inteligencias múltiples.

Calderón López Velarde et al. (2018) amplía la información sobre el concepto al explicar que se constituye como un cuerpo de conocimientos especializados y formalizados adquiridos durante la formación inicial a través del estudio de las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, así como de la didáctica general y didácticas específicas. Es así que no cesa cuando se está estudiando para obtener un título de licenciatura, sino que, una vez en el ejercicio profesional, continúa a través de procesos de actualización.

Las ofertas para la formación continua se dan a través de instituciones públicas y privadas, ya sea que ofrezcan cursos, talleres diplomados e incluso ofertas de posgrado, bajo conceptos, como capacitación, formación continua, superación académica, aprendizaje permanente, entre otros. El distintivo de la profesionalización es que “constituye una política educativa de formación externa que considera a los docentes como objetos de formación y consumo de programas para superar sus carencias y dificultades antes que reconocer sus aciertos y saberes docentes” (Calderón López Velarde, 2018, p. 21). Luego de culminar el proceso, se continúa con la evaluación formativa, destinada a calificar y clasificar s loa docentes según su nivel de competencias.

Desde una óptica personal, si bien se concuerda con los autores en cuanto a lo que se ha disertado, también se considera que presentan una definición un tanto radical de dicho concepto, ya que lo catalogan como una actividad con ciertos vicios, pero una realidad es que es la forma más frecuente por la que las y los maestros se animan a seguir aprendiendo, porque tampoco hay una muy diversa gama de opciones. Además, así como hay cursos y demás ofertas formativas, también hay oportunidades para valorar el desempeño; la más reciente es un concurso llamado

“Reconocimiento a la práctica educativa”, vigente hasta nuestros días y que, por cierto, tiene una demanda bastante parva, y se dice con conocimiento de causa, por las comisiones de trabajo en la SEGE, lo que demuestra que, aunque se otorgue una medalla y reconocimiento gracias a este evento, ni siquiera así el profesorado se interesa por ello.

La profesionalidad se refiere a la manera como las y los educadores piensan y sienten que son percibidos por las demás personas, y abarca el estatus, posición social, respeto y reconocimiento profesional; es decir, involucra la imagen y proyección social, la importancia y prestigio de la función. Incluye el estudio, comprensión y fortalecimiento de aquellos factores relacionados con la sociedad, como el valor que se le asigna y la responsabilidad social del magisterio.

La sociedad actual es testigo del deterioro de la imagen del magisterio, al grado que cada vez son más frecuentes las noticias en las que un profesor o profesora es protagonista de alguna situación incómoda o controversial, a veces provocado por sus propias acciones, pero ten muchas otras, por la descomposición social y progenitores más intransigentes. Precisamente este concepto será abordado en una de las técnicas de recopilación de información diagnóstica (grupo focal).

La profesionalidad se vincula con los aspectos éticos y ontológicos que implican todos los valores y actitudes que enaltecen a la profesión, como la empatía, trato respetuoso al prójimo, compromiso y demás. Esta reputación no depende únicamente de la labor de cada profesional, sino también de factores ajenos a los sujetos, como las condiciones laborales e instituciones, de entre los que se pueden mencionar el sueldo, infraestructura, matrícula, recursos didácticos…

Por otra parte, el profesionalismo se refiere a la calidad con que se ofrece el servicio educativo, bajo un parámetro medido por estándares, indicadores o alguna escala que permita comparar el estado ideal con el real. Decimos que el profesorado actúa con profesionalismo cuando “hace su trabajo”, que se puede resumir en movilizar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en pro del aprendizaje de sus estudiantes y del logro de los objetivos educativos, sin olvidar las situaciones imprevistas o las que demandan mayor destreza o creatividad. Incluye la experiencia técnica, saber especializado y habilidades propias de la enseñanza.

Calderón López Velarde (2018) menciona que:

> (…) el desarrollo profesional tampoco esta (sic) desligado de la profesionalidad y el profesionalismo ya que abarca los cambios experimentados por los docentes a lo largo (sic) su vida profesional en donde se conjugan sus rasgos personales, la formación académica, la experiencia a partir de los contextos en los cuales se han desempeñado y de sus perspectivas de crecimiento individual y colectivo. (p. 23)

Es así que el desarrollo profesional es un término más amplio que la profesionalización, debido a que no se reduce a las ofertas de agentes externos ni instituciones, sino que es producto de una motivación intrínseca que da lugar a la autoformación y heteroformación en el contexto de un trayecto profesional que le permita ampliar sus capacidades y destrezas para afrontar las diversas situaciones propias de la enseñanza. Este concepto tiene un carácter multidimensional y complejo porque el carácter continuo del aprendizaje se sitúa en espacios y tiempos que dan lugar a cambios en la práctica y el pensamiento.

Vergara (2017, como se citó en Calderón López Velarde et al., 2018) advierte que la actitud profesional de un docente está determinada por el contexto, la historia de vida, las experiencias, de tal modo que su percepción sobre el trabajo, la educación, la enseñanza y el aprendizaje influyen en las acciones y decisiones. En suma, la formación y desarrollo profesional tienen un vínculo inherente con las decisiones personales. El autor en mención amplía lo siguiente sobre el desarrollo profesional:

> El desarrollo profesional docente requiere a su vez suscitar la reflexión, la deliberación colectiva y la puesta en acción de procesos de indagación que les permitan a los docentes adoptar puntos de vista críticos y tomar decisiones para alcanzar cada vez más, niveles de desarrollo y autonomía profesional sobre la aprehensión de su materia de trabajo, es decir, el dominio de los contenidos curriculares y su conocimiento didáctico. (p. 24)

De la cita previa, se desprende que la investigación que será efectuada con las y los docentes rescata cada uno de los conceptos anteriores: la reflexión será un mecanismo esencial y permanente, que será llevada a cabo al concluir cada una de las sesiones; cada participante indagará, al principio con mayor apoyo, pero paulatinamente de manera más autónoma, de manera que tomen sus propias decisiones sobre cómo planear, qué incluir y qué investigar; además, todo esto

redundará en un enriquecimiento de su bagaje de estrategias didácticas y de evaluación, combinado con un mejor manejo de procesos cognitivos y socioafectivos del alumnado.

Los autores ya referidos definen al desarrollo profesional como un "proceso formativo personal, deliberado y abierto" (p. 24), que se apoya de estos elementos, los cuales forman parte del trabajo por realizar con los sujetos de estudio: diversos contextos donde el docente ejerce su función; reflexión e investigación de la experiencia antes y a lo largo de la formación docente; trabajo colaborativo; cambio de función (de docente a mediador-facilitador); cambio conceptual, procedimental y actitudinal; mejora constante e innovación pedagógica. Por ello, el desarrollo profesional propone la mejora de la práctica "desde la constitución del docente como sujeto de su propia formación que valora y comparte sus saberes en el centro escolar" (Calderón López Velarde et al., 2018, p. 24).

Con base en lo planteado por Goodson y Hargreaves (1996, como se citó en Nemiña et al., 2009), la profesión docente se entiende en torno a cinco formas:

a) Profesionalismo clásico. Se caracteriza por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio a los clientes y la autorregulación por sus propias organizaciones. Los profesores de secundaria en cierto modo cumplen con este criterio, al enfocarse a un área o disciplina muy específicas, lo que los vuelve expertos en cierto modo, a diferencia del profesorado de primaria, al no especializarse en una asignatura.

b) Profesionalismo flexible. La clave está en la cultura de colaboración que surge en las comunidades de prácticos, compartiendo problemas e inquietudes a través del diálogo. En suma, se sustenta en la construcción compartida de significados de la práctica profesional.

c) Profesionalismo práctico. Se da énfasis en la validez y pertinencia de la profesión docente. Las rutinas y el conocimiento que tienen los profesores de cómo hacer su trabajo constituyen el conocimiento práctico personal.

d) Profesionalismo expandido. El profesional expandido deriva sus conocimientos de la relación entre teoría y práctica. La perspectiva del profesor abraza el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de clase se perciben en relación con otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros, da gran valor a las actividades profesionales, lee literatura

profesional, asiste a actividades de formación teóricas y prácticas. En definitiva, la profesión de enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva.

e) Profesionalismo complejo. Esta complejidad se apoya en que los docentes necesitan habilidades de resolución de problemas, implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo. Todos los profesores deben ser líderes de sus estudiantes y, como tales, conducir procesos de gran complejidad.

De las cinco formas que sugiere el autor, las enmarcadas en los incisos b) y e), y algunos rasgos del d), son las que se busca promover con mayor acentuación, ya que resulta esencial que compartan, dialoguen y busquen soluciones de manera individual, pero sin descuidar que forman parte de un grupo, en el que se les puede apoyar y sugerir. Incluso, aun con el rol de investigador, se pretende ser asesor, con el fin de proponer.

Los perfiles del Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica.

La SEP, a través de la USICAMM, publicó en noviembre de 2024 la sexta edición de los "Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar", como parte del "Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica", documento que explica el perfil profesional en dos partes: la primera describe qué se espera del desempeño de las diferentes figuras educativas, con el fin de mostrar una visión global de lo que son las buenas prácticas; la segunda especifica los dominios, criterios e indicadores de cada función de la estructura educativa (USICAMM, 2022).

En dicho documento se justifica la existencia de estos rasgos deseables por la necesidad de incluir los saberes que las maestras y los maestros necesitan desplegar durante el trabajo educativo que realizan en las distintas etapas de su trayectoria profesional, para promover un servicio sustentado en la excelencia, en el que se dirijan los esfuerzos para alcanzar el máximo logro de aprendizaje y desarrollo integral de las alumnas y los alumnos en un marco de inclusión, interculturalidad y equidad educativa.

El documento maneja tres niveles de desglose, que van del más general al más específico: dominios, criterios e indicadores. Para el caso del personal docente, dichos dominios son los siguientes (USICAMM, 2024, pp. 13-22):

I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.

II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.

III. Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes.

IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad.

Los diversos instrumentos de registro, retroalimentación y seguimiento que se implementen durante el acompañamiento serán congruentes con lo que la SEP espera de cada trabajador, ya que se enfocan en la integralidad de la función docente. Cabe mencionar que los diversos aspectos que se consideren para valorar el desempeño de los participantes focalizados tendrán énfasis en el segundo y tercer dominio, sin descuido de los otros dos.

Modelos de Asesoría.

Nieto Cano (2012) menciona que hay distintos modos de concebir la asesoría, pues en ocasiones se ofrece como una serie de preceptos, ideologías, prescripciones o incluso como elaboraciones más amplias y rigurosas. Hay también diversidad de fuentes y destinatarios. Sin embargo, la clasificación que este autor propone se encuentra en función del rol que tanto la parte que asesora como quien la recibe.

La tipificación que Nieto Cano (2012) efectúa responde a los siguientes elementos: "(…) la especial naturaleza de la relación de trabajo que se establece entre varios profesionales", "(…) la particular contribución que unos y otros realizan a la tarea que desempeñan las organizaciones educativas" (pp. 148-149), así como dos ejes que definen su naturaleza: "el uso de conocimiento y experiencia de las pates implicadas en relación con el carácter y contenido de los problemas que se

abordan en el asesoramiento" y "la estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas y que regula, a su vez, el proceso que conlleva el asesoramiento" (p. 150). Los tres modelos de asesoría son:

a) Modelo de intervención. El centro es el punto de vista de la parte asesora. El tipo ideal de asesor en este modelo es el de un experto, alguien que tiene el dominio especializado de una materia, disciplina o área de actividad, y que sabe más que el profesor, o que sabe algo que él desconoce. Su intervención se basa en la adopción de un programa educativo, tratando de que se imite su desarrollo lo más fielmente posible y que sea uniforme su implementación por parte de los profesores en los diferentes contextos de su aplicación. Además, el asesor transmite un mensaje claro y preciso de que se debe hacer y cuándo; es así que el control viene desde arriba, de asesor sobre profesor.

b) Modelo de facilitación. El asesoramiento educativo está centrado en el punto de vista de la parte asesorada. El papel del asesor consiste en averiguar cómo ayudar al profesor para que sea él mismo quien diagnostique su problema y encuentre su solución, manteniendo un ambiente propicio, discrecional y flexible. Se parte de la idea de la autonomía del profesor para construir criterios del ejercicio profesional y tomar sus propias decisiones. El asesor no debe tratar de influir, sino de propiciar la generación de ideas y cursos de acción, la estima y seguridad en el autodesarrollo. Este proceso responde a las características, iniciativa y capacidad de cada individuo o grupo. El asesoramiento se desarrolla a partir de los intereses de los profesores.

c) Modelo de colaboración. Este asesoramiento se basa en la interdependencia entre la parte asesora y la asesorada. La toma de decisiones es ejercida por ambos en condiciones de igualdad y responsabilidad compartida en cuanto a definir problemas, diseñar soluciones y su puesta en práctica y revisión. Esta relación paritaria se hace realidad por medio de dos elementos básicos: comunicación constante en ambos lados y distribución del poder entre asesor y profesor. La colaboración se constituye en una meta para los protagonistas, enfrentando y tratando problemas de forma compartida para construir un conocimiento para la acción.

Las Modalidades de Formación Docente.

De manera paralela, así como la SEP concibe al desempeño de las y los docentes como un conjunto de rasgos deseables y aplicables en la práctica cotidiana, Nieto y Alfageme-González

(2017) mencionan que, partiendo de la premisa de que la formación continua del profesorado es un fenómeno complejo y multidimensional, se pueden diferenciar dimensiones básicas de contenido (qué), proceso (cómo), estructura y contexto (quién, cuándo, dónde y por qué), los resultados (con qué incidencia o efectos).

Nieto y Alfageme-González (2017, p. 65) citan a Tilve (2000, p. 19), para definir a las modalidades formativas como "las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos". Cada una de dichas modalidades combinará de manera peculiar una serie de atributos: a) incorpora un proceso de actividades, entendidas como un conjunto, serie o secuencia típica de acciones más o menos diferenciadas y planificadas que acontecen en el tiempo; b) se sujetan a un estructura (organización, un orden y unas reglas que tienen sentido y dirección debido a que responden a unos fines predeterminados; y c) se desarrolla en un contexto (circunstancias o condiciones políticas, económicas, psicológicas, sociales y físicas que inciden en la propia actividad).

Los autores ya referidos plantean una clasificación de modalidades de formación continua, agrupadas en dos tipos de concepciones: una, de "entrenamiento técnico individual" y otra, denominada "desarrollo profesional colegiado" (Nieto y Alfageme-González, 2017). En el grupo de modalidades de corte tradicional vinculadas a una concepción de entrenamiento técnico individual, se encuentran:

a) Comunicación: modalidades consistentes en presentaciones, diálogos y discusiones en grupo; por ejemplo: conferencias, charlas, coloquios, debates, mesas redondas, jornadas, congresos, encuentros, simposios, etcétera. Esta modalidad será la primera por utilizar, para comenzar con sesiones colectivas de desarrollo profesional e intercambio de vivencias.

b) Transferencia: modalidades de aplicación real o simulada y desarrollo de conocimiento estandarizado, tales como cursos, talleres didácticos, seminarios temáticos, formación telemática o a distancia, entre otros. Previo a esta investigación, las y los docentes focalizados participaron en cursos realizados por supervisión, acerca de asuntos, como la planeación, evaluación y didáctica.

c) Auto-aprendizaje: modalidades de estudio y reflexión para la resolución de interrogantes personales, por ejemplo: lecturas, diarios, biografías profesionales, licencias por estudios, indagación/exploración personal, autoevaluaciones, reflexión práctica, por mencionar algunos

ejemplos. Esta modalidad es vital y será parte de todo el proceso de seguimiento de cada participante, ya que se impulsará que lean, busquen de manera autónoma, tomen decisiones y reflexionen para que puedan mejorar su propio desempeño.

Por su parte, en el grupo de modalidades de corte contemporáneo, vinculadas a una concepción de desarrollo profesional colegiado, se incluyen:

a) Revisión: modalidades de creación y utilización de conocimiento basado en la experiencia contrastada entre pares, tales como *mentor/expert coaching*, micro-enseñanza, *peer coaching, collegial coaching, peer review*, observación entre iguales, amigo crítico, co-enseñanza o enseñanza compartida, visitas a escuelas, intercambio de experiencias, entre otras. Parte del trabajo está enfocado a que compartan experiencias e incluso emociones, como parte del apoyo entre pares.

b) Resolución de problemas: modalidades de mejora contextualizada y sistemática de situaciones compartidas en equipos reducidos en el centro escolar, como: seminarios de equipos docentes, grupos de trabajo, grupos de estudio, estudio de lecciones, círculos de aprendizaje y equipos de mejora. Se creó un grupo virtual para compartir materiales, recursos, solicitar asesoría y pedir apoyo si es necesario.

c) Colaboración: modalidades de mejora contextualizada y sistemática de situaciones compartidas en equipos amplios, tales como proyectos de formación en centro, Investigación-acción cooperativa, planes de mejora, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, comunidades profesionales, redes profesionales (de aprendizaje, de centros, de excelencia), aprendizaje-servicio...

Latapí (2003) defiende la idea de que la mayor fuente de actualización de las y los educadores es la propia práctica, y como parte de las oportunidades para profesionalizarse, plantea tres ambientes en los que las y los docentes pueden verse inmersos en oportunidades para aprender y seguir aprendiendo: ambientes centrados en el conocimiento, ambientes centrados en la evaluación y ambientes centrados en comunidades.

Del último tipo de ambiente mencionado, se rescata que el autor expresa que numerosas investigaciones muestran que las y los maestros aprenden más cuando el ambiente está determinado

por una comunidad a la que el docente se adscribe de manera libre, es decir, un grupo de colegas reunidos por un interés común, en el que la reflexión y discusión permiten generar nuevas habilidades y conocimientos. Las ocho personas que fungirán como sujetos de estudio aceptaron libremente participar, sabiendo de antemano que se requería que fueran auténticos en su trabajo, pero que el meollo sería un acompañamiento en el que habría que reflexionar, registrar, escribir, sistematizar.

La SEP (2019, p. 3) menciona que “el aprendizaje colaborativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”. Se añade que formar un grupo no garantiza trabajar en colaboración, sino desarrollar un cúmulo de habilidades y actitudes para lograrlo. Se requiere motivación de los integrantes, que todos conozcan el objetivo y se sientan responsables de conseguir lo que se busca, además de que se requiere que estén presentes el diálogo, escucha y capacidad de analizar las opiniones de los otros.

Fullan (1999, como se citó en Encinas Muñoz, 2009) asevera que los expertos en transformación educativa indican que en entornos escolares donde prevalece la colaboración, los docentes tienden a experimentar mayor confianza y muestran un mayor compromiso con la mejora. Describen estos contextos como propicios para el aprendizaje y la asistencia mutua. Incluso, señalan que los profesores novatos suelen sentirse más respaldados al integrarse en "escuelas cooperativas de aprendizaje enriquecido", en contraste con entornos caracterizados por el aislamiento o un aprendizaje limitado.

El trabajo en colaboración coadyuva a que los docentes perciban que hay posibilidades y espacios para mejorar, pero también para socializar experiencias concretas. El trabajo entre pares permite identificar áreas de oportunidad en las prácticas cotidianas y valorar las experiencias significativas que los demás comparten. Wenger (s/f, como se citó en Encinas Muñoz, 2009) especifica que “las dimensiones que propician que una práctica se convierta en la fuente de coherencia de una comunidad la constituyen: el compromiso mutuo; la empresa compartida y el repertorio compartido” (p. 7), lo que fortalece a la reciprocidad y la cohesión.

Enfoques de la Formación Docente.

Nieto y Alfageme-González (2017) reelaboran las características básicas de dos enfoques o concepciones de formación docente, que a su vez permiten incorporar con fundamento teórico

las principales tipologías de modalidades formativas que coexisten hoy en día en el panorama de políticas y programas de formación continua del profesorado en los sistemas educativos desarrollados. Estos enfoques son: “estructura-contexto de la formación”, que aglutina el formato, duración, participación, locus y liderazgo; y “proceso-contenido de la formación”, que incluye casos del aprendizaje, diseño, coherencia, contenidos y procesos

Dentro del enfoque “Elementos estructurales y de contexto”, respecto a la modalidad de entrenamiento técnico individual, se plantea que el formato dominante es el de seminarios, cursos o talleres, centrados en conocimiento estandarizado, con énfasis en la actividad práctica; las actividades son de corta duración. Los profesores participan como individuos que asumen el rol de técnico aplicador que necesita entrenamiento, siguiendo un modelo de “déficit” (cubrir necesidades); a su vez, la formación es entendida como entrenamiento que ayuda a hacer lo que es preciso de forma consistente, eficaz y eficiente bajo formas de iniciación, reorientación, actualización, perfeccionamiento. Respecto al locus, el formador establece la agenda, por lo que la iniciativa y control son externos al profesorado; se ubica lejos de las escuelas, aulas y estudiantes, además de que las particularidades del contexto de uso no son tomadas en cuenta en la formación. El entrenamiento de liderazgo no es un problema.

En este mismo enfoque, respecto a la modalidad de desarrollo profesional colegiado, se utiliza una variedad de formatos, incluyendo la provisión de apoyo en clase y el andamiaje de la participación de profesores en el esfuerzo colectivo, centrados en fortalecer la capacidad para comprender, con énfasis en el “conocimiento motivado” (por qué y para qué enseñarlo). Hay una mayor duración con compromisos personales más abiertos y proyección a largo plazo, además de actividades más largas, complejas y profundas (reflexivas y analíticas). Los profesores actúan como una unidad organizativa cohesionada, asumen un rol, práctico reflexivo que busca mejorar moral y profesionalmente. La educación se concibe como como una ayuda para decidir qué hacer en un contexto de autonomía y responsabilidad profesional compartida. En cuanto al locus, los más frecuentes e importantes son las escuelas y las aulas en conjunción; las particularidades del contexto de trabajo juegan un papel importante en el desarrollo profesional. El entrenamiento de liderazgo es un gran problema, pues se valora como factor contextual fundamental.

Respecto al enfoque “Elementos de proceso y contenido”, bajo la modalidad de entrenamiento técnico individual, el aprendizaje es pasivo, guiado (experto), por dominio y como

crecimiento. El diseño se basa en la traducción de la teoría a la práctica o en la práctica directamente sin basamento teórico. La coherencia se enfoca en la deducción directamente del conocimiento científico disponible, en que el formador decide qué es importante y debe aprenderse, o enfoque por ensayo y error de aprendizaje autodirigido, o donde el formador proporciona apoyo y aconseja. Las teorías del aprendizaje del profesorado están basadas en la psicología del individuo. Los contenidos se dan por transferencia o transmisión directa de conocimiento y de destrezas de los expertos a los docentes, donde la traducción de nuevos conocimientos al aula es un problema por resolver (por lo general por el profesor). Los procesos se reflejan en la producción de saber técnico o científico en un marco jerárquico y tecnocrático, primando la transferencia desde los expertos para la adopción por los profesores.

Con base en este mismo enfoque, pero bajo la modalidad de desarrollo profesional colegiado, que es el que se pretende implementar con las y los profesores focalizados, el aprendizaje es activo, autónomo o guiado, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje como desarrollo, aprendizaje cooperativo o aprendizaje colegiado. El diseño se sustenta en un enfoque realista que busca conectar teoría y práctica a partir de las propias experiencias e inquietudes de los profesores. La coherencia se basa en un enfoque constructivista, experiencial, donde los profesores han de crear la teoría en contextos de reflexión e interacción entre iguales y contrastarla sobre la base de trabajar situaciones reales. Las teorías del aprendizaje incluyen la organización social y factores organizativos. Los contenidos se originan de la co-creación de conocimiento donde el desafío es apoyar el aprendizaje (*scaffolding*) que es pertinente para la práctica y propicia un conocimiento base más generalizable, pero acomodado a contextos de uso. Los procesos se reflejan en la producción de conocimiento en un marco participativo y democrático, primando la co-construcción en un contexto de interacción social y profesional.

Vinculación con el Desarrollo Profesional Continuo y su Impacto en la Calidad de la Enseñanza.

Latapí (2003) agrega que lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente, por lo que debe estar atento a su continua evolución tanto en los campos disciplinarios como en la pasión por conocer y por conocer cómo aprenden. Este autor añade que las y los maestros aprenden a partir de cuatro puntos o consideraciones, siendo ilustrativos, mas no exhaustivos:

a) Para aprender hay que querer aprender, hecho que implica relacionar lo logrado con la práctica; sin embargo, a veces no resulta sencillo porque implica aspectos actitudinales y valórales, como aceptar la vulnerabilidad, estar dispuesto a la crítica y autocrítica, tener el compromiso de un mejor desempeño, contar con la disposición de aprender de los demás.

b) Para aprender, hay que dedicar algo de tiempo, lo que requiere evitar abrumar o estresar al profesorado.

c) Para aprender, hay que empezar por analizar las propias necesidades, ante lo cual es importante consultar con otros colegas, con el fin de evitar guiarse por la puntuación o valor cuantitativo, sino que el criterio sea su valor cualitativo por lo que abona al crecimiento personal.

d) Cada maestro debe crear sus propios ambientes de aprendizaje, lo que significa elegir cursos de libre adscripción con colegas que comparten deseos, intereses, problemas o necesidades comunes.

El trayecto formativo que será efectuado con cada docente tiene rasgos y cualidades de lo expuesto en los incisos anteriores, pues requerirá honestidad intelectual y autocrítica para aceptar qué es lo que hace falta para elevar la calidad del servicio educativo que cada quien ofrece; saben de antemano que dedicarán tiempo extra y un mayor esfuerzo que el resto de sus colegas, además de procesos de búsqueda e investigación que no suelen realizar; las sesiones iniciales serán colectivas, con el fin de que se desahoguen, se identifiquen con sus pares y reconozcan sus fragilidades; finalmente, cada participante elegirá el tema con el que se le acompañará, en función de su propia práctica y lo que identifica como asunto por mejorar.

Factores de la Formación Docente que Inciden en las Prácticas Educativas.

La Pedagogía vs Andragogía.

Acorde con la Real Academia Española (2022), la pedagogía se define como: “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil”. Por su parte, para Flores y Tobón (2001, como se citó en Castillo et al., 2010), la pedagogía es una ciencia en proceso de construcción; se trata de una ciencia aplicada que se ha ido complejizando conforme se ha

complejizado la sociedad en la que le toca actuar. Además, se agrega que “Básicamente, la Pedagogía estudia los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 87).

De lo anterior se deriva que la pedagogía es la ciencia que consiste en el estudio de lo que es enseñar y lo que es aprender, no limitándose al estudio de la infancia, pero en general el docente de educación básica se centra en generar procesos que favorezcan construcción de significados en personas desde 0 hasta aproximadamente 15 años, es decir, niños, niñas adolescentes y jóvenes (NNAJ). Sin embargo, así como los docentes que estudiamos en alguna escuela normal o en general alguna institución formadora de maestros, nos preparamos para el desempeño en el aula, quienes ejercen una función directiva o de asesoría técnica pedagógica deberían conocer lo que es la andragogía y sus fundamentos, puesto que la interacción con adultos y el fomento de su aprendizaje es muy disímil al que se desarrolla en los alumnos de educación básica. A continuación, se enuncian las definiciones de este término, a partir de dos autores.

Reischmann (2004, como se citó en Santos, 2015) explica lo siguiente: “La andragogía es la ciencia de la comprensión (teoría) y el apoyo (práctica) a la educación permanente de adultos y a lo largo de la vida”. En tanto que Knowles la define bajo un enfoque teórico y práctico, basado en una concepción humanista de aprendices autodirigidos y profesores como facilitadores del aprendizaje. Al analizar ambas concepciones, podemos observar que coinciden en que la andragogía requiere de una integración de la teoría con la práctica, dado que si el docente está interesado en algún tema determinado se debe a que la motivación por aprender se deriva de un autoanálisis, pero también de una coevaluación o heteroevaluación, de las cuales ha surgido una necesidad. Si se le dice qué investigar, el nivel de interés se verá mermado, a diferencia de un niño que lo hará porque su maestro o maestra se lo indica.

Al prestar atención a la etimología del término “andragogía”, la RAE (2021) indica que se deriva del vocablo griego *andro*, cuyo significado es “hombre, varón”, y de *agogi*, que significa educación, enseñanza. Así como la pedagogía, que de acuerdo con su acepción original persigue activar todo en el ser del niño, hacerlo libre y enseñar la virtud (cómo conseguir que el niño ame la verdad y quiera la belleza), la andragogía busca el aprendizaje del adulto. Al respecto, es fundamental aclarar que de acuerdo con Santos (2015), la literatura científica coincide en que la palabra “andragogía” aparece impreso por primera vez en un tratado de filosofía del maestro alemán Alexandre Kapp (1833). Esto nos permitirá entender que hasta hace algunas décadas se

usaba “hombre” para hacer referencia a la humanidad (hombre y mujer), por lo que en este trabajo dicho término incluye siempre tanto al género femenino como al masculino.

Santos (2015) menciona los supuestos o principios andragógicos que plantea Knowles (1975, 1978, 1980, 1984, 1989, 1990), mismos que se articulan en torno a las características que diferencian a los alumnos adultos de los alumnos en la niñez:

1. La necesidad de saber: el adulto requiere saber por qué necesita aprender algo antes de emprender el aprendizaje y cómo puede utilizarlo en su vida real.

2. El autoconcepto del alumno: el adulto tiene un concepto de sí mismo, de personalidad autodirigida y autónoma.

3. El papel de la experiencia: los adultos llegan a la actividad educativa con gran volumen y diferente calidad de experiencia que los jóvenes; el grupo es más heterogéneo y se requiere individualizar la enseñanza.

4. La disposición para aprender: los adultos están preparados para aprender las cosas que necesitan saber para ser capaces de hacer frente efectivamente a situaciones de su vida real.

5. La orientación al aprendizaje: está centrada en la vida, la tarea o el problema, no tanto por asignaturas (o campos formativos).

6. La motivación: si bien los adultos responden a motivadores externos, los impulsores más potentes son presiones internas (calidad de vida, autoestima, satisfacción laboral).

Sandoya (2008) asevera que, si bien en 1883, el educador alemán Alexander Kapp había introducido el término andragogía, que significa el arte y ciencia de ayudar a los adultos a aprender, este término cobró relevancia en la década de 1970 cuando Malcom Knowles, quien lo diferencia del modelo pedagógico, que establece que la gente aprende porque le dicen que es bueno para ellos o porque lo exige una autoridad.

Visto lo anterior, el alumno está aprendiendo para desenvolverse con éxito en una sociedad presente y futura, para potenciar tanto su dimensión local como global, de modo que gradualmente y con el acompañamiento de sus profesores y profesoras desarrolle las capacidades necesarias para actuar eficaz y eficientemente ante las situaciones. Empero, el docente ve los resultados de su

intervención de una manera muy incipiente, ya que los verdaderos resultados de la enseñanza y el aprendizaje se harán presentes fuera de la escuela y con el pasar de los años; probablemente, nunca se enteren de los alcances de su transcendental labor.

Por el contrario, cuando el adulto es el discente, se espera ver los resultados de la enseñanza en un plazo más corto. Si el docente mejora su desempeño profesional es porque se espera que en lo inmediato comience a aplicar lo que ha aprendido, además de que el enfoque consiste en abordar aquellas cosas que se consideran una necesidad, ya sea de un modo estructurado con objetivos, recursos y cronograma, o de manera más informal al asesorar y/o acompañar en temas inmediatos y prioritarios, sin que haya un programa preestablecido. Esto difiere de los estudiantes de una escuela, ya que deberán cursar todos los contenidos determinados por la autoridad educativa federal o local, aun cuando no le encuentren uso práctico en la vida diaria o sea de su agrado. En cambio, el docente está en condiciones de elegir cursos, diplomados u otras modalidades (como las ya enunciadas anteriormente) que sopesa como imperiosas en circunstancias y momentos específicos.

Es por ello que, para esta indagación, se deberá conocer la andragogía y los principios bajo los que se sustenta, ya que si el profesorado no se apropia de los objetivos y se convence que lo que se trabajará constituye una oportunidad para su desarrollo profesional, llegarán el hastío y la falta de interés, y podrían ejercer su derecho de renunciar a la investigación, pues la carta de consentimiento informado les da esa facultad. Queda claro que se trabajará con una amplia diversidad, tanto de edad y formas de pensar, como de experiencia y contextos sociales, por lo que deberé aplicar la flexibilidad como en el caso de las planeaciones didácticas que los maestros elaboran para su grupo. Se buscará estimular la motivación intrínseca, es decir, el deseo genuino de aprender por el hecho de mejorar, no de alcanzar un estatus superior.

El Liderazgo del Docente como Factor que Impulsa su Desarrollo Profesional.

Baloco (2020) cita a Bolívar (2014) para definir al liderazgo educativo como aquel que dota de un sentido común a la institución educativa e influye en el comportamiento de sus actores, teniendo como misión elevar la calidad la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes. Además, para lograr que las instituciones aprendan y mejoren sus procesos es recomendable pasar del líder formal a un liderazgo colaborativo, donde directivos y profesorado colaboran para resolver los problemas colectivamente, apropiarse de la

responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para ser más capaces. De manera que liderar se convierte en un esfuerzo sumado por la mejora y, a su vez, la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje para la formación permanente del profesorado.

Como resultado del esfuerzo por fortalecer los procesos educativos, en la escuela se propone el liderazgo distribuido, el cual es un cambio en la cultura que requiere compromiso e involucra a todos los miembros de la comunidad educativa hacia una mejora académica y de gestión escolar. De esta forma se cultivan las habilidades de los otros en una misión común, de tal forma que el liderazgo se desarrolla en todos los niveles (Murillo, 2006, como se citó en Baloco, 2020).

El Desarrollo Profesional Vinculado a la Práctica Educativa.

Martínez Olivé (2021) plantea que urge revisar el perfil del docente y redefinir su trabajo y formación permanente para los retos del siglo XXI. Se trata de identificar a los educadores que saben aplicar los conocimientos adquiridos en el periodo de servicio y mostrar su capacidad de liderazgo para crear entornos nuevos que permiten mejorar su aprendizaje y el de sus estudiantes; profesionales que saben integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios en situaciones de incertidumbre que con frecuencia estarán acompañados de consecuencias sociales y éticas; profesores que saben comunicar sus conocimientos y razones últimas que sustentan sus acciones no solamente ante sus estudiantes, sino ante públicos especializados y no especializados de forma clara, sin ambigüedades; profesionales que poseen las habilidades de aprendizaje que le permitan continuar estudiando de manera autodirigida y autónoma a lo largo de su vida profesional.

Baloco (2020) agrega que la profesión docente asume el conjunto de actividades en que las y los maestros se involucran a lo largo de su carrera, realizadas tanto para mejorar su competencia en la labor, como para lograr unos avances individuales de su desarrollo profesional. Como resultante de las interacciones, se da un proceso de aprendizaje que tiene lugar en el contexto temporal y espacial de su trabajo, y que da lugar a cambios en la práctica y en los modos de pensar dicha práctica. A partir de esto, se obtiene que gran parte de los aprendizajes del docente durante su servicio y su formación permanente deben estar articulados con las necesidades de desarrollo individual, institucional y colectivo en tiempos y espacios compartidos, y a lo largo de la vida de los docentes.

Por su parte, Lombardi y Abrile de Vollmer (2021) aseguran que el concepto de desarrollo profesional pretende superar algunos problemas de la formación continua. Se propone una nueva manera de pensar para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes. El antedicho desarrollo profesional de los docentes se produce cuando ellos y ellas construyen sus conocimientos en torno a la propia práctica o la de los demás. Por tal motivo, la investigación está sustentada en la andragogía y en procesos cognitivos generales en todo humano, acordes con la edad adulta, pero también suceden en los infantes; se busca que las y los participantes generen aprendizajes con base en lo que ya saben y pueden transformar o ampliar.

Para que la construcción de saberes y concepciones tengan lugar, las y los maestros se desempeñan en comunidades, analizan y teorizan su trabajo, mismo que es interrelacionado con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En tal sentido, asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

El desarrollo profesional docente ocurre como resultado de la confluencia de diversas condiciones básicas. La formación continua debe anclarse a la práctica cotidiana y los problemas que suceden en la enseñanza y el aprendizaje, hecho que hace posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteo de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2021).

Esta formación continua poco a poco ha ido formando parte de la vida profesional del magisterio, venciendo resistencias al percibirla como una tarea o participación frecuente que permite satisfacer una amplia gama de expectativas, de las cuales incluso se debe incluir el interés por obtener puntos para concursos, que en nuestro país corresponden a promoción horizontal o vertical, por mencionar dos ejemplos.

Dentro de las variadas formas de concebir a la formación continua, se ha rescatado en las últimas décadas el protagonismo de los docentes y sus contextos de actuación, en tanto que se invirtió la lógica de concebir al docente como alumno destinatario de propuestas pensadas por

otros, se trate de las instituciones de formadores o de los capacitadores. Las modalidades centradas en la escuela promueven que quienes deciden sobre el contenido de la formación docente continua son tanto los formadores como los docentes destinatarios. El docente no es ubicado ni como alumno ni como consumidor, sino como un trabajador profesional que enfrenta desafíos y problemas, y es capaz de pensar con otros y buscar saberes expertos que le permitan intervenciones superadoras en sus aulas y escuelas (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2021).

Es así como las autoras en cuestión refieren a que la propuesta de desarrollo profesional docente invita a que tanto el diseño como las acciones propuestas sean el resultado de un codiseño entre los docentes y los formadores. La enseñanza y el aprendizaje se producirán si se considera un desafío central: abordar los problemas que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad (en este caso, las y los enseñantes focalizados), y para ello es necesario pensar junto a ellas, condición que significa crear escenarios que brinden oportunidades al colectivo para que identifiquen esos problemas, definiéndolos. Requiere también que los formadores ayuden a los docentes a desplegar acciones que logren tomar en cuenta los problemas identificados, los acompañen en las decisiones que se han pensado y les ayuden para evaluar, socializar y difundir de esta manera las prácticas valiosas.

El desarrollo profesional se propone recuperar el conocimiento que nace en la práctica y construir un saber que parta de las condiciones institucionales de escuelas específicas y de los problemas allí detectados. De esta manera, el desarrollo profesional se produce cuando se logra que el bagaje práctico de los docentes se articule con el saber experto acumulado, con las experiencias que aportan los otros colegas, y bajo este contexto es como la teoría y la investigación educativa se nutren. En otras palabras, el objetivo toral es producir nuevos modos de concebir las prácticas cotidianas sin perder de vista la perspectiva ética y política que éstas poseen.

Los maestros y maestras deben ser los protagonistas de su desarrollo profesional, lo que requiere diseñar acciones que impulsen procesos de pensamiento compartido que incluyan el compromiso de volverlos acción y, en este sentido, la acción es el resultado del trabajo en conjunto. Esto permite que tanto docentes como formadores aprendan en colectividad y sean los artífices de su propio desarrollo profesional (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2021).

Las autoras ya mencionadas previamente agregan que un trayecto de desarrollo profesional puede combinar distintas actividades, de las cuales algunas serán utilizadas para los trayectos formativos con los ocho participantes en esta investigación: ateneos pedagógicos a partir de casos, elaboración conjunta de materiales y secuencias de enseñanza, observación y registro de clases en las que se ponen en práctica estrategias de enseñanza planificadas en conjunto, documentación de experiencias pedagógicas, seminarios de actualización, talleres para el intercambio de experiencias, apoyo profesional mutuo entre colegas,

Asimismo, aseveran que los ciclos de desarrollo profesional pueden incluir: talleres de análisis de casos, estudio de incidentes críticos y propuesta de formas alternativas de actuación docente, lectura y discusión de bibliografía, conferencias y paneles a cargo de expertos, elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los docentes participantes.

El Desarrollo Moral de las Personas Adultas.

El desarrollo moral es un concepto que está relacionado con la manera como los individuos perciben, asimilan y hacen de las normas y valores la guía de sus acciones, palabras y pensamientos, desde el ser humano que obedece por miedo al castigo (niños) hasta la persona que actúa con base en la justicia y reconocimiento de la dignidad humana con base en principios éticos universales (conducta esperada en adultos).

Laurence Kohlberg (1973) hizo gran aportación al campo del desarrollo moral, pues planteó una teoría estructuralista, con la que aseguraba, entre otras cosas, que los principios básicos de la moralidad no se derivan de una interiorización de normas y valores, sino de la interacción social, por lo que el entorno juega un papel importante; propugna que el concepto de justicia es la clave, que la motivación básica consiste en la realización personal, así como entender y aceptar al otro. Por ello, su propuesta está dividida en transformaciones sucesivas o estadios (Palomo González, 1989), y estipula que la base del desarrollo moral es el juicio y cada etapa da lugar a un cambio en la forma de respuesta social: la egocéntrica corresponde al estadio preconvencional (antes de los nueve años); la social, al convencional (adolescentes y algunos adultos); y la moral, a la postconvencional (alcanzada por no todos los adultos).

Villegas de Posada (1998) menciona que los estadios 1 a 5 parecen definidos más desde una perspectiva empírica que teórica. En el nivel 1, preconvencional, las reglas y expectativas

sociales son externas al yo; en el convencional, el yo se ha identificado o ha internalizado las reglas y expectativas de otros, especialmente de la autoridad; en el nivel 3, la persona se ha diferenciado de las reglas y expectativas de otros, y define sus valores como principios autoimpuestos.

Dado que el sujeto de estudio de esta investigación corresponde a docentes de nuevo ingreso y con años de servicio, resulta importante puntualizar qué características presentan por tratarse de adultos. Acorde con Barra Almagiá (1987, como se citó en Palomo González, 1989), el estadio 4 de Kohlberg (nivel convencional) corresponde al "Sistema social y conciencia", cuya escala de valores consiste en la orientación de la ley y el orden, es decir, cumplir la legislación, así como los deberes a los que se ha comprometido. Se tiene claro que se debe contribuir a la sociedad y, dentro de la perspectiva social, considera las relaciones interpersonales en términos de ocupar un lugar en el sistema.

Dentro del nivel 3, conocido como postconvencional o de principios, en el estadio 5, denominado "Contrato social o utilidad y derechos individuales", el desarrollo de valores concierne a ser consciente de que la gente tiene una variedad de opiniones, y que la mayoría de sus valores y reglas son relativos a su grupo, vistas como contrato social. La razón de respetar estos principios radica en el sentido de obligación a la ley, para el bien y la protección del derecho de todos, cuyo compromiso se extiende a la familia, las amistades y el trabajo. Se desarrolla la integración de perspectivas por medio de mecanismos formales de acuerdo, contrato e imparcialidad objetiva; considera puntos de vista legales y morales.

En el estadio 6, llamado "Principios éticos universales", los adultos se guían por fundamentos éticos autoelegidos. Las leyes y acuerdos suelen ser válidos porque se sustentan en los principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de las personas como individuos. Se concreta la perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales, con base en un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de que los individuos son fines en sí mismos y como tales se les debe respetar.

El desarrollo profesional docente va de la mano con lo que se plantea en el estadio 4, ya que en éste la persona reconoce la necesidad de cumplir con los deberes y leyes a los que se ha comprometido. Esto comienza con la firma de su nombramiento e ingreso al servicio público, en

el que acepta desempeñarse con base en sus obligaciones como trabajador de la educación, sin menoscabo de sus derechos. Por ello, la ética profesional le dicta que debe actuar con responsabilidad y empeño, como lo dictamina el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, en su artículo 25, fracción V, que a la letra dice: “Desempeñar las funciones propias de su cargo con la intensidad y calidad que éste requiera” (SEP, 1946). Por lo anterior, si el docente asimiló los preceptos propios de este estadio, comprenderá que cumplir con excelencia no está sujeto a criterio, aunque su autonomía pervive.

Ahora, trabajar con educadores implica que es deseable observar rasgos del estadio 5, entre los que se encuentran la apertura al diálogo informado, participar en conversaciones en que la escucha activa sea un mecanismo de intercambio de ideas y opiniones, ser empáticos ante las necesidades de sus discentes y actuar con entereza permanentemente, pues si se demuestra reluctancia, se buscará sensibilizar que sus alumnos y alumnas son la razón de ser de su profesión, ya que como se mencionó en párrafos anteriores, el adulto considera puntos de vista legales (la obligación que tiene ante la sociedad) como morales (esforzarse por ofrecer un servicio de calidad). Este estadio permite practicar el principio de que cumplir con ello conlleva el beneficio y protección de todos, especialmente el interés superior de la niñez.

Como bien lo planteó Kohlberg (1973), no todos los individuos alcanzan llegar al estadio 6, pues éste implica guiarse por principios éticos autodirigidos; esto significa que se espera que los trayectos formativos sean en un inicio encaminados por uno, quien tiene el rol de investigador, y se brinde asesoría con cierta frecuencia, pero que poco a poco el docente reflexione y adquiera la autonomía profesional necesaria para continuar con su mejora continua sin necesidad de que alguien más monitoree su trabajo, que planee a sabiendas de que tal vez nadie le revise, que llegue temprano y se empeñe considerando que es posible que nadie lo note. Ahí radica la verdadera autonomía moral, definida por Piaget y citada por Villegas de Posada (1998): saber qué es lo correcto sin esperar un reconocimiento u ovaciones. Shaffer (1984, como se citó en Moreno, 2014) indica que, como parte del desarrollo moral prosocial, se actúa con base en la ausencia de reforzadores (recompensas) sin distinciones.

La Autorregulación.

Dado que la investigación se llevará a cabo con y a través de docentes, los procesos de autorregulación son distintos en comparación con los infantes, pues por tratarse de personas con cierto grado de madurez en todos los ámbitos de desarrollo (física, social, emocional, afectiva, cognitiva), se espera que haya un mayor dominio de su forma de comportarse, desde planear cómo lograr un objetivo y prever los recursos, hasta controlar variables, imprevistos y emociones como la inseguridad, nerviosismo, estrés y tolerancia a la frustración, pero también saber expresar la alegría, autoconfianza y satisfacción por el trabajo bien realizado.

La autorregulación se refiere a la capacidad de los individuos para regular (ajustar, moderar, controlar) por sí mismos el afecto (emocional), atención (cognitivo) y conducta (conductual) con el fin de responder con eficacia a las demandas internas y externas (Raffaelli, Crockett y Shen, 2005, como se citó en González del Yerro, 2015). La autorregulación cognitiva, con base en los postulados de la Psicología Cognitivo-Social, cuyo padre es Bandura (Zimmerman, 2000, como se citó en González, 2015), distingue tres fases en el proceso cíclico de la autorregulación:

a) Fase de planificación. Los procesos motivacionales constituyen el motor de la conducta y están condicionados por el interés intrínseco y autoeficacia, así como los procesos de análisis de tareas, responsables de establecer las metas, de tomar decisiones y se denomina "planeación estratégica". En este sentido, la autorregulación cognitiva puesta en marcha durante el proceso de la investigación requerirá que los docentes determinen qué quieren lograr, pues si bien se fungirá como la parte investigadora-asesora, ellos son quienes definirán qué deben mejorar en su práctica diaria, por lo que tendrán que determinar y secuenciar los procesos y acciones necesarias para alcanzar esas metas; por ejemplo, dedicar ciertos días al estudio, autoevaluarse y comparar sus apreciaciones con las que les proporcione la parte asesora, cambiar o transformar alguna conducta (fortalecer el trabajo en equipo, por ejemplo).

b) Actuación o fase de control voluntario. El primer proceso que será involucrado es el de autocontrol, ya que los docentes deberán centrarse en la tarea, identificando qué hacer primero y qué después, así como controlar la atención en potenciar las fortalezas y progresar en las áreas de oportunidad. El segundo proceso es el de la observación de sí mismo, y para ello se utilizarán los instrumentos de observación que ya están diseñados, con la finalidad de efectuar el seguimiento

cualitativo y cuantitativo; esto será a partir de retroalimentación regular, descriptiva y orientadora, con el propósito de que sean fiables y tengan validez.

c) Fase de autorreflexión. Tanto el "proceso por el que el yo se juzga a sí mismo" y "los procesos involucrados en las reacciones del yo" quedan de manifiesto porque la característica principal consiste en que, a partir de las rúbricas, mismas que se diseñaron con base en constructos y categorías (como se indica en páginas anteriores), el docente autoevalúa su práctica y en cada criterio de valoración decide qué nivel de logro se ajusta a su desempeño, expresando sus argumentos, a lo que posteriormente desde el rol de investigador se le otorga la puntuación como parte de la heteroevaluación y ambas apreciaciones se comparan, identificando coincidencias y diferencias, volviendo a esta actividad un proceso dialéctico.

Con base en la neuropsicología (González del Yerro, 2015), se trabajará la función ejecutiva, definida como el constructo cognitivo utilizado para describir las conductas dirigidas hacia una meta y orientadas hacia el futuro. Desde esta perspectiva, las tareas nuevas y complejas requieren que el sistema ejecutivo dirija y controle todos los recursos cognitivos del individuo. Por ello, se requerirá en los compañeros el desarrollo de habilidades para planear qué hacer, con qué recursos, durante cuánto tiempo, etcétera.

La Identidad Profesional Docente

Atienza y Van Dijk (2010, como se citó en Fuentes Reza et al., 2020) señalan que tanto las ideologías como las identidades son parte de un proceso de apropiación, que se va conformando por los discursos y otras prácticas sociales, de tal forma que interiorizamos las ideologías y construimos nuestras identidades casi como si estuviésemos aprendiendo un idioma, y esto se aplica también a la identidad profesional docente.

Acorde con De la Mata y Santamaría (2010, como se citó en Fuentes Reza et al., 2020), la construcción del yo depende de la familia y la escuela. En cuanto a la primera, el sujeto se nutre de creencias, costumbres y tradiciones, además de que se suscita la interlocución de valores culturales implícitos. Por su parte, en la segunda, se construye la ciudadanía, se socializa y se transmiten valores. Forjar la identidad implica también desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo.

Se considera a la construcción de la identidad, en este caso de los docentes, como un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias. Una realidad es que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y hablamos de un aprendizaje continuo. Cualquier individuo depende de generar sus percepciones de autoeficiencia, motivación, compromiso y satisfacción sobre el trabajo realizado, en consonancia con factores personales, sociales y cognitivos (Marcelo, 2009, como se citó en Fuentes Reza et al., 2020).

La identidad se ve influida por el contexto, las relaciones establecidas, los cambios en la misma y por la construcción de significados. Este concepto permite diferenciarnos de los demás; implica movilidad, transformación, cambio, un proceso nunca acabado. Hay dos elementos o cualidades que delimitan la identidad: la adscripción, que se refiere al campo de acción, así como al grupo de personas con las que se tiene interacción; y la pertenencia, es decir, la apropiación de ciertos rasgos de los demás, lo que lleva a integrarse a esa colectividad (Fuentes Reza et al., 2020).

El mismo autor menciona que en los cambios de la identidad que se experimentan a través de la vida se conserva siempre un centro esencial que facilita identificar el "sí mismo" y el "nosotros". En nuestra vida tenemos una autoimagen de una identidad que esencialmente permanece, ya que somos el mismo individuo y el mismo nosotros. La identidad nos permite reconocernos, pero siempre en relación con otros: somos una individualidad, aunque al mismo tiempo, parte de un todo como grupo, sociedad y especie.

Una identidad bien integrada depende de tres formas de reconocimiento: amor o preocupación (auto-confianza), aprecio por su contribución (auto-estima) y respeto a sus derechos (auto-respeto). Según Bolívar (2007, como se citó en Fuentes Reza et al., 2020), los condicionantes que participan en la estructuración de la identidad docente y sus procesos de cambio dependen del contexto social, las experiencias, sus fases de desarrollo de la carrera, sus relaciones con alumnos y compañeros, la cultura escolar, los saberes que ha asimilado y lo que marque su vida. Además: "La identidad profesional docente resulta del proceso biográfico y social del profesor; en ella tiene presencia la formación inicial y la socialización profesional que se deriva de la práctica profesional" (Fuentes Reza et al., 2020, p. 13).

Los autores añaden que la identidad profesional implica una referencia a los "otros" en dos sentidos. Primero, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas

expectativas se transforman en nuestras propias auto-expectativas. Segundo, son aquellos con quienes queremos diferenciarnos, los no-docentes. Asimismo, la identidad profesional se construye y reconstruye desde las fases de la carrera en que ocurren la preparación inicial, los acontecimientos, las influencias de los centros educativos y las relaciones con los docentes (Sayag, Chacón y Rojas 2008, como se citó en Fuentes Reza et al., 2020).

La Reflexión sobre la Práctica Docente: la Llave para la Autonomía.

La reflexión se relaciona estrechamente con el desarrollo profesional de un profesor, considerándose un aspecto que lo favorece. En este sentido, el concepto se entiende como la vinculación entre técnicas y experiencias, que hacen emerger posibles herramientas que permitirán una toma de decisiones justificada (Brubacher et al., 2000, como se citó en Piñeiro y Flores, 2018). Esta relación se hace visible de numerosas formas, sin embargo, la acción más concreta es la de mirar atrás, metacognitivamente, para revisar la práctica.

Piñeiro y Flores (2018) citan a Killion y Todnem (1991), quienes ahondan en que la reflexión en la acción es la realizada durante la práctica, y se realiza sobre los fenómenos y en las propias formas espontáneas de pensar y actuar en medio de la acción, mientras que la reflexión sobre la acción afecta acciones y pensamientos personales, y se lleva a cabo después que se completó la práctica. Finalmente, estos autores profundizan en un tipo que es el resultado de los dos tipos anteriores: reflexión para la acción. Estos autores la describen como “el resultado deseado de los dos primeros tipos expuestos: reflexionamos, no tanto para revisar el pasado o para tomar conciencia del proceso metacognitivo que estamos experimentando (dos nobles razones, indudablemente), sino para guiar la acción futura (el propósito más práctico)”.

En este enfoque se observa cómo existen elementos sobre los que se reflexiona. Las mismas autoras del párrafo anterior citan a Sparks-Langer y Colton (1991), sistematizando las investigaciones sobre pensamiento reflexivo en profesores, describen tres elementos que configuran significativamente esta noción. El primero, se refiere a los elementos cognitivos o de conocimiento profesional del profesor. Un segundo elemento, considerado crítico, agrupa los elementos morales y éticos referidos a los procesos educativos en los que se desenvuelve el docente. Finalmente, un tercer elemento, de carácter concreto, son las narraciones, entendidas

como la capacidad de exponer y verbalizar sus experiencias. La retroalimentación que se realizará con

Las autoras ya referidas citan a Ramos-Rodríguez, Rojas y Flores (2013) caracterizan a un profesor reflexivo, que se traduce en la disposición para percibir situaciones del entorno que requieran de su actuación; distanciarse de ellas; explicitar y eliminar elementos que condicionan la forma de percibir las situaciones; recurrir a otras fuentes; traspasar la zona de bienestar o confort; dar significado a la acción y tomar conciencia de la complejidad de la práctica docente; adaptar su situación práctica a las condiciones del contexto, entre otras.

La Importancia y Necesidad de Efectuar la Práctica Reflexiva.

Acorde con Perrenoud (2011), la profesionalización del oficio de enseñante consistiría, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir. La práctica reflexiva puede entenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción.

Perrenoud aporta además tres pistas complementarias en la formación de practicantes reflexivos:

a) Reflexión en plena acción. Consta de las “microdecisiones” que ponen en marcha una actividad mental en el acto. Si la actividad es rutinaria, la actividad aparece ya “prerreflexionada”, ya que no hay deliberación interior y por ello, no hay reflexión en el sentido estricto de la palabra. Si se suele regañar por hacer ruido (sin ahondar en el porqué) o iniciar llenando la pizarra con sumas y restas, las reacciones de los educandos serán igual de predecibles.

Por el contrario, cuando hay que sopesar entre dos o más posibilidades, entre acciones tal vez contradictorias y tal vez no sepamos que hacer, el autor lo nombra como “paralización de la acción” (Pelletier, 1995, como se citó en Perrenoud, 2011). Dicho esto, se plantea que no intervenir es también una forma de actuar, ya que esta acción, decidida conscientemente o no, influirá en el curso de las acciones subsecuentes, ya sea para favorecer o incluso perjudicar. Por ello, este tipo de reflexión exige una respuesta rápida, sin oportunidad para pedir consejo o investigar. Habrá

situaciones en las que se podrá pausar e investigar con tranquilidad, pero otras en que no será posible.

b) Reflexión fuera del impulso de la acción. En este caso, el profesor no está interactuando con alguien, sino consigo mismo sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer, o sobre el resultado de su acción. También discurre para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta. Este tipo de reflexión es la vez retrospectiva y prospectiva, y conecta el pasado y el futuro, en particular, cuando el practicante está realizando una actividad que se prolonga durante varios días, e incluso varias semanas, por ejemplo, una propuesta de proyecto.

La reflexión dominada por la retrospección permite transformar la experiencia en conocimientos susceptibles de ser utilizados en nuevas situaciones, debido a que consiste en hacer un balance y comprender lo que ha funcionado o no en una actividad. Se requiere que el docente analice lo que sucede en el aula día a día y determine qué acciones le ayudaron a resolver las situaciones y qué le faltó.

Esta clase de acciones cognitivas se busca fortalecer durante la investigación, ya que los diversos instrumentos de registro, evaluación y retroalimentación -de los que se comenzará a detallar en páginas ulteriores-, del diálogo y toma de decisiones estarán dirigidas a que cada educador pueda revelar qué hizo, cómo lo hizo y por qué resultó de tal o cual manera, pero el proceso no culmina, en ese escenario, sino que puedan determinar qué aspectos de evaluación que se abordarán durante las diversas sesiones de trabajo necesitan reformular y cuáles continuar para potenciar.

La reflexión está dominada por la prospección cuando se produce en el momento de la planificación de una actividad nueva o de la anticipación de un acontecimiento, incluso de un pequeño problema inesperado. Elucubrar sobre lo que ha pasado o pasará en clase ocupa, de forma más o menos planificada, una parte del tiempo libre de los enseñantes. Por ello, la base para la mejora va de la mano con la evaluación, ya sea de la propia actuación o del contexto en que se suscita. Algunos instrumentos pertinentes para desarrollar estos procesos son el registro anecdótico y el diario de trabajo.

c) Reflexionar sobre el sistema de acción. En un primer nivel, esta tipología cuestiona los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos con los que nos ayudamos, con miras a identificar sus puntos débiles y sus márgenes de error: conocimientos obsoletos, insuficientes o inservibles en la memoria de trabajo, informaciones incompletas u orientadas, inferencias precipitadas o aproximativas, operaciones demasiado lentas o vacilantes, mal enfoque del problema, búsqueda insuficiente de recursos y de ayudas disponibles y un modelo de interpretación inadecuado.

El autor complementa la información al presentar los desafíos para los formadores de enseñantes: trabajar sobre el sentido y finalidades de la escuela, trabajar sobre la identidad, trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción, trabajar sobre la persona del enseñante y su relación con los demás, trabajar sobre lo silenciado y contradicciones del oficio, partir de la práctica y experiencia, ayudar a construir competencias, combatir las resistencias al cambio, trabajar sobre dinámicas colectivas, articular enfoques transversales y didácticos, complejidad y postura reflexiva (Perrenoud, 2011).

El Ciclo Reflexivo de Smyth.

Pensar en nuestras acciones y pensamientos, ya sea de manera individual o colectiva, implica activar y dar nuevo significado a nuestros conocimientos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], s.f.). Esta actividad nos capacita para adoptar una perspectiva diferente hacia nuestras prácticas, permitiéndonos examinar y analizar nuestras acciones desde un enfoque crítico.

Una manera de abordar esta reflexión es a través de un proceso en espiral, que nos guía desde la descripción de nuestras acciones hacia su reevaluación, comparación y reconstrucción. Este método nos ofrece la oportunidad de profundizar en nuestra comprensión y reinterpretación constante de nuestras experiencias. El ciclo de reflexión de Smyth (1991), está compuesto de cuatro fases o etapas: a) descripción, b) inspiración, c) confrontación y d) reformulación.

Descripción. Un primer requisito para la actitud reflexiva es percibir la práctica docente como problemática, para lo cual es de utilidad ser capaz de “describir nuestras prácticas y utilizar dichas descripciones como base para posteriores debates y desarrollos" (Smyth, 1991, p. 282). Se

focaliza a través de las tres interrogantes que este autor destaca como determinantes en relación con problema práctico destacado: ¿quién?, ¿qué? y ¿quiénes son los afectados?

Inspiración o información. En palabras de Smyth (1991), busca "¿cuál es el sentido de mi enseñanza?" (p. 282). El objetivo de esta fase es aclarar las creencias propias sobre "leyes universales que rigen la enseñanza" (p. 282). Esto se traduce en encontrar cuáles son los marcos teóricos que mueven o inspiran la acción. Se recomienda utilizar el reactivo "Yo creo que tú crees".

Se propone partir de modelos, de concepciones existentes y ponerlas a prueba para mejorarlas, modificarlas o construirlas; proponer y organizar una serie de situaciones con distintos obstáculos, organizar las diferentes fases de investigación, formulación, validación e institucionalización; organizar la comunicación de la clase, proponer en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, simbologías); ensayar, buscar, proponer soluciones, confrontar con la de sus compañeros, defenderlas o discutirlas.

Confrontación. Smyth (1991) lo describe a través de la pregunta "¿Cómo llegué a ser de este modo?" (p. 285). Con su respuesta, se espera confrontar la posición de quien realiza el ciclo de reflexión con sus creencias y convicciones, mostrando las ideas que nos llevaron a actuar de esa forma.

Reformulación. Smyth (1991) lo describe con la pregunta "¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?" (p. 291). Es aquí donde se podrá ver el resultado final de tomar conciencia de nuestras ideas y nuestras prácticas.

Es pertinente puntualizar que este ciclo reflexivo guarda relación con la metodología base de este trabajo de indagación: la Investigación-acción (IA), del que se profundizará más adelante, pues, al igual que este modelo propuesto, se trata de un proceso cíclico, en el que en el final de una parte de un proyecto o trayecto significa el inicio del siguiente.

Análisis FODA.

Como parte de la búsqueda de preconización de la reflexión, desarrollo profesional y autonomía del personal docente focalizado, se utilizó la Matriz FODA (o análisis FODA), el cual, con base en Betancourt (2018), consiste en una herramienta que permite establecer estrategias en

organizaciones, proyectos, personas o grupos, con el fin de evaluar las áreas internas (fortalezas y debilidades) y externas (oportunidades y amenazas).

Básicamente, este análisis permite conformar un cuadro de la situación actual del objeto de estudio con miras a obtener un diagnóstico preciso que permita tomar decisiones acordes con los objetivos previamente definidos. Para un mayor éxito, resulta de gran trascendencia efectuar seguimiento de los avances y logros para valorar la eficacia y efectividad de las acciones implementadas y realizar los ajustes en caso de ser necesario.

El autor mencionado anteriormente sugiere que, como pasos para efectuar un buen proceso, primero se debe definir el objetivo de su realización, es decir, tener claro el porqué del FODA. Posteriormente, es deseable definir los elementos externos, esto es, que no están bajo nuestro rango de acción; por ello, se requiere definir las amenazas, que se definen como los riesgos que nos pueden desviar del resultado. Acto seguido, se deben definir las oportunidades, las cuales son los factores positivos que se deben aprovechar que, al igual que con las amenazas, no se pueden controlar. En cuanto a los componentes internos, la definición de fortalezas obedece a identificar los elementos positivos internos, en tanto que las debilidades son los factores negativos internos.

Posteriormente, una vez que ya se hizo la definición de los puntos anteriores, corresponde construir las estrategias, mismas que pueden ser de éxito (usar fortalezas para aprovechar las oportunidades), de adaptación (aprovechar oportunidades para corregir debilidades), de reacción (usar fortalezas para mitigar las amenazas) y de supervivencia (cómo mantenerse de pie aun con las amenazas esclarecidas). En suma, con esta herramienta se podrá dilucidar la interacción entre lo interno y externo, lo positivo y lo negativo para determinar estrategias.

Metacognición.

La metacognición es uno de los procesos cerebrales que, como adultos y docentes, se requiere desarrollar de manera permanente, dado que ser maestro implica continuamente planear, así como decidir qué recursos, estrategias y actividades implementar para todo el grupo o efectuar los ajustes razonables pertinentes. Pero la acción de un enseñante no concluye ahí, sino que se debe evaluar no sólo el desempeño y logros de los educandos, pues el propio educador debe reflexionar si su intervención fue apropiada, qué tanto hizo posible la consecución de aprendizajes, si hay maneras más eficaces y eficientes de implementar la transposición didáctica (hacer asequibles los

contenidos de aprendizaje, según el grado y edad), además de qué aprendió como profesional, cómo lo logró, si el trabajo con pares o autónomo fueron de utilidad para innovar. En definitiva, para mejorar la práctica profesional, la metacognición es una capacidad imprescindible y un fundamento.

Con base en López de Luis (2024), la metacognición es el "conocimiento sobre el propio conocimiento" (Sección "Procesos bilógicos básicos", párrafo2) que, dentro de sus tareas cognitivas, incluye procesos mentales como la memoria y atención al servicio de un objetivo concreto. Añade que las personas con buenas habilidades metacognitivas procesan la nueva información de forma más conceptual y profunda. En la presente investigación, se persiguió que el docente fuera consciente de los conceptos y fijara su atención en la manera como se desenvuelve de manera más eficaz y eficiente, con base en su autoconocimiento y reconocimiento de sus fortalezas y áreas de mejora.

López de Luis (2024) plantea los siguientes ejemplos de acciones para suscitar la metacognición: ser conscientes de nuestras fortalezas y debilidades a nivel cognitivo, conocer qué estrategia utilizar para optimizar la cognición y si ésta es apropiada para la actividad que vamos a realizar, darse cuenta de que cierta estrategia no está siendo exitosa e intentamos llevar a cabo otra diferente, y reconocer si cierta tarea resultará compleja de entender y por qué. Las diversas actividades en las que los docentes focalizados participaron desarrollaron precisamente estas acciones de metacognición, dado que se trató de que dilucidaran qué hicieron, a qué se debe que las cosas resultaron como lo expresaron y explicaran qué podía hacer para mejorar, cómo evaluaban lo realizado, de qué otra manera se podían lograr resultados mejores, entre otras cuestiones.

El autor anteriormente referido plantea que las modalidades metacognitivas son los diferentes tipos de metacognición existentes (meta-memoria, meta-atención, meta-comprensión y meta-pensamiento). Cada una de ellas está vinculada a una capacidad cognitiva diferente, y ayudan a planificar y organizar el pensamiento y los diferentes procesos cognitivos. Además, éstas tienen como objetivo optimizar el pensamiento, la resolución de problemas o el aprendizaje.

Hacer de la metacognición un elemento constitutivo de la reflexión sobre la práctica implica el examen activo de las tareas cognitivas que estamos realizando y la consiguiente regulación y organización de los procesos relacionados con la memoria, la atención, el cálculo, al servicio de un

objetivo concreto. La meta-atención refiere al control de la propia atención; por tanto, implica focalizarla en un momento determinado y ser conscientes de los factores externos e internos que pueden dificultar la concentración (Carvajal, 2021).

Casasola-Rivera (2022) plantea que las habilidades metacognitivas son estrategias que posibilitan gestionar el propio aprendizaje. Es así como crear recursos formativos en este tema coadyuva a lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; para el caso del personal focalizado, se pretendía que, en primera instancia, reflexionaran sobre cómo logran más y mejores resultados en su práctica docente, desde la planeación, pasando por la planeación y concluyendo con la evaluación, para dar lugar a un proceso cíclico.

Allueva (2011) establece que: "Para aprender y enseñar a pensar, tres elementos del pensamiento tienen especial importancia: la metacognición, el pensamiento convergente y el pensamiento divergente" (p. 4567). De igual modo, la metacognición ayuda a resolver problemas y desarrollar las funciones ejecutivas, ya que conocer los propios procesos de pensamiento y planear en consecuencia implica autorregularse, tener distintos planes en caso de que alguno no funcione como se espera, pero también poder tomar lo que parezca funcional de diversas propuestas para crear una. Es por ello que las y los enseñantes deben hacer de estas actividades parte de su bagaje profesional porque esta carrera exige una continua reinvención y atención a los factores que en un determinado contexto espacial y temporal coadyuvan o son un óbice para el logro de los propósitos educativos.

Se hace hincapié en la importancia de que procesos como el abordado en este apartado sean impulsados desde las escuelas normales, pues si se fortalecieran en las y los docentes desde una temprana edad de formación se tendrían mayores probabilidades de que se utilicen en jornadas de observación y prácticas, pero sobre todo, ya en servicio como parte de su trabajo autónomo y toma profesional de decisiones, pues la experiencia empírica en condiciones reales de trabajo ha permitido dilucidar que buscar la transformación de la práctica en personas con años e incluso décadas de desconocer o no trabajar bajos estos principios resulta más complejo porque la resistencia, la comodidad, romper paradigmas y desaprender resulta un proceso a veces incómodo, tortuoso y sin utilidad para ellos, pues hay docentes que incluso han dicho: "¿Para qué? Si lo que ha hecho me ha funcionado".

En vinculación con lo anteriormente expresado, Flavell (1993, como se citó en Crespo, 2000), asevera que es posible distinguir tres tipos de saberes metacognitivos:

a) El conocimiento de las tareas, la cual está relacionada con el tipo de demandas que exige una tarea cognitiva, así como el tipo de información utilizada para resolver una actividad. Para el caso de un docente, un ejemplo es tener presente lo que requiere dosificar contenidos a través de una malla curricular, así como buscar procedimientos y palabras para sensibilizar a las madres y padres respecto al apoyo que se espera de ellos y ellas.

b) El conocimiento respecto a las personas tiene que ver con lo que un sujeto sabe sobre los seres humanos en cuanto a entes dotados de cognición. El autor referido propone una subdivisión en función de a quién se refiere dicho conocimiento: la primera de ellas hace mención de a lo que una persona sabe o cree sobre sus propias capacidades y necesidades cognitivas, (saber intraindividual); la segunda se refiere a las diferencias que dicha persona nota entre sus propias capacidades y las de otros sujetos (conocimiento intersubjetivo); finalmente, la tercera concepción hace alusión a reconocer las habilidades cognitivas que son comunes entre todos los individuos, es decir, propiedades universales de la cognición.

Este conocimiento sobre la metacognición resulta de gran importancia porque trabajar con las y los docentes focalizados requerirá, en primer lugar, autoevaluarse como investigador y determinar por dónde empezar y con qué se cuenta en un inicio, pero también tener presente que quienes integran el personal focalizado son personas que ya tenían capacidades desarrolladas que necesitaban potenciarse, al mismo tiempo que habrá áreas que necesitarán ser atendidas para fomentar su desarrollo profesional y la mejora en su ejecución.

c) El conocimiento de las estrategias, que se refiere a saber acerca del valor diferencial que poseen estrategias cognitivas y metacognitivas para cumplir con un objetivo propuesto.

En el mismo texto se agrega que las experiencias metacognitivas suelen ser espontáneas y ocurren antes, durante y después del proceso metacognitivo (Flavell, 1993, como se citó en Crespo, 2000), y es lo equivalente a “tomar conciencia” o “darse cuenta”. De hecho, una de las estrategias de lectura difundidas por la SEP se denomina “monitoreo o metacognición” y, básicamente hace referencia a evaluar la propia comprensión, detenerse y volver a leer, así como encontrar relaciones de ideas para construir nuevos significados. Relacionado con ello, a veces puede suceder que

estamos leyendo, pero no sabemos realmente de qué trata el texto y por esa razón nos detenemos, releemos, o si leemos mal, sabemos que el vocablo leído no guarda congruencia con el contenido, por lo que nos regresamos a leer desde el fragmento que despierta dudas o suposición de que algo está siendo objeto de confusión.

Marco Metodológico

Paradigma en que se Fundamenta el Estudio

Khun (1962, como se citó en Estrada y Rodríguez Jiménez, 2024, p. 69) aporta la siguiente definición para el concepto de paradigma: "Conjunto de logros compartidos por una comunidad científica, empleados por ésta para definir problemas y buscar soluciones legítimas". Derivado de ello, las autoras mencionan que el término en cuestión es un modelo en el que se sostiene todo fundamento lógico, filosófico o procedimental para efectuar un proceso de investigación.

Dado que se trabajará con el método de Investigación-acción (IA), la presente tesis se sustenta en el paradigma sociocrítico, el cual, según Contreras (2011), se fundamenta en la propia teoría crítica de Habermas y la dialéctica de Marx, quienes son sus representantes más relevantes. Habermas (1987) cree que la ciencia puede ser un instrumento de liberación; sostiene que la teoría está centrada en el respeto a la racionalidad del interlocutor en un proceso de comunicación ideal en el que todos los actores poseen el mismo poder.

Por su parte, Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2021), amplían información acerca del paradigma en cuestión, agregando que éste sienta su base en la teoría crítica del conocimiento que posiciona la reflexión y la emancipación social como respuesta a las hegemonías y las formas de dominio, y hace de la conciencia el medio para lograr las reivindicaciones frente a la justicia social y el alcance del bien común. Asimismo, los procesos investigativos son vistos como espacios de participación, responsabilidad social y compromiso frente a las necesidades y expectativas de las comunidades. Se parte de la premisa de que se debe interiorizar, reflexionar y analizar críticamente, mediante un diálogo bidireccional.

Bajo este paradigma, el investigador es facilitador, entiende a priori las necesidades de cambio, los valores influyen en la indagación, la práctica es teoría en acción, el criterio de calidad

es consensuada con los actores de la investigación, las técnicas de recolección de información son dialécticas, el análisis de los datos es intersubjetivo, cualitativo y cuantitativo.

Estrada y Rodríguez Jiménez (2024) añaden que el paradigma sociocrítico busca, desde la teoría crítica, el logro del pensamiento complejo, pero a su vez le da importancia a lo que los sujetos viven y la acción comunicativa, además de la transformación social del entorno mediante el intercambio de intersubjetividades en un contexto determinado con el fin de comprender las relaciones sociales. Añaden que el pensamiento crítico-reflexivo y la transformación social son los pilares fundamentales de este paradigma; su referente procedimental es la acción comunicativa a través del consenso dialógico y la argumentación.

Es importante rescatar los conceptos enunciados en el párrafo anterior, ya que son el sustento vital para la interacción con las y los docentes focalizados. Por ejemplo, en cuanto al pensamiento complejo, se buscará en todo momento que averigüen nuevas formas de realizar aquello que diariamente les corresponde como su misión, que tomen decisiones con base en lo que irán mejorando y experimentando, y que diluciden porqués y qué hacer en consecuencia. Las vivencias de las y los implicados resultarán ser siempre el punto de partida para comparar cómo progresan o en qué criterios puede haber estancamiento o mayores dudas, de manera que se vuelva tangible con los instrumentos de recopilación de información, de seguimiento y de retroalimentación. Sobre la intersubjetividad, la comunicación se dará en ambos sentidos, dado que habrá cognición compartida y consensos, al asesorar y acordar qué hacer para las sesiones subsecuentes, pero, sobre todo, tratar de comprender la realidad a través de la mirada de los demás, dado que ellos como docentes que diariamente acuden a la escuela son quienes tienen mayor conocimiento del lugar donde laboran.

El paradigma sociocrítico tiene como premisa primaria que es necesario comprender el mundo y la realidad en que se vive si en verdad se pretende transformarla, es decir, actuar sobre él. El contexto social podrá ser reconfigurado desde el interior de las propias comunidades, con los participantes como sujetos activos. Por esta razón, surge como una visión contrapropuesta del positivismo, dado que lo objetivo se ponía en duda porque se consideraba que no había verdades absolutas, sino que, por el contrario, era posible tener versiones variadas de una misma realidad (Estrada y Rodríguez Jiménez, 2024).

A manera de cierre de este apartado, los autores referidos anteriormente mencionan que la naturaleza ontológica del paradigma sociocrítico consiste en aceptar a la realidad como dinámica, evolutiva e interactiva; por ello, se tiene presente que la situación de inicio de las y los docentes participantes puede transformarse y depende de los diversos factores que coexisten y con los que interactúan. En cuanto a su naturaleza epistemológica, el investigador es al mismo tiempo objeto de investigación; esto es, en este trabajo también se analizará el rol como asesor e investigador en este proceso y cómo se influyó en la mejora progresiva y los resultados. Sobre la naturaleza metodológica, se incluye la crítica dialéctica basade en vivencias y en la comunicación personal entre actores; y como se ha mencionado, el diálogo y una relación horizontal son el cimiento de las interacciones, aunado a preconizar la oportunidad para que argumenten y diserten.

El fundamento ético recaerá en que los sujetos de estudio conocen de antemano las implicaciones, derechos y obligaciones de su participación, a través de la "Carta de consentimiento informado" -del que se hablará más adelante-, con base en sus tres características principales: capacidad para decidir, libertad de decisión e información adecuada (Taborda y Brausin, 2020). Asimismo, se trabajará con base en los fundamentos éticos de respeto, tolerancia, escucha activa, trabajo colaborativo y demás valores que permitan el reconocimiento de la dignidad de todos los participantes directos e indirectos.

Los Supuestos del Paradigma Cualitativo en que se Sustenta la Investigación.

Gurdián-Fernández (2007) plantea que un sistema básico de supuestos ontológicos, axiológicos, epistemológicos y metodológicos acompaña a lo largo de todo el proceso, pero requieren hacerse explícitos para facilitar el proceso, así como la evaluación de la rigurosidad y calidad de la investigación. La manera como estuvieron presentes se explica a continuación.

Supuestos ontológicos.

Acorde con Gurdián-Fernández (2007, p. 66): "Los supuestos ontológicos se refieren a la naturaleza de la realidad investigada, es decir a cuál es la creencia que mantiene la investigadora o el investigador con respecto a la realidad que investigan". En otras palabras, se refiere a la visión del mundo, el concepto de realidad que se tiene, la dinámica y complejidad en la que descansa el proceso de indagación y del que dependerá el tipo de problemas y la perspectiva desde el cual se plantea, así como la forma de buscar respuestas. Hay una vinculación con nuestros valores y nuestra

ética. La autora en mención agrega: “La realidad es creada, cambiante, dinámica, holística y polifacética. No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas e interdependientes” (p. 66).

En la presente investigación, como se leerá más adelante, el supuesto en cuestión se hace visible porque, como artífice de esta obra, se tienen ideas que pueden ser compartidas por pocas o muchas personas, pero que forman parte de la forma de ver la realidad. Se ha comentado en páginas anteriores, y se enfatizará en las ulteriores, que uno de los principales motores para la elección del presente tema estriba en que se tiene de la docencia la noción personal de que es una carrera compleja, pero que tiende a ser subestimada por la sociedad, pero peor aún, por el propio magisterio, al perder el entusiasmo para actualizarse, al elegir el camino más simple para enseñar, cuando no se planea el proceso de enseñanza ni se evalúa el aprendizaje, entre otros escenarios.

Atendiendo a lo que la autora menciona acerca de la ontología, la dinámica y complejidad se trató desde la metodología de Investigación-acción, por la posibilidad que permite para reflexionar sobre lo realizado y proyectar transformaciones. El tipo de problemas se enfoca en las dificultades con las que inician las y los maestros para ejercer su dimensión didáctica, con hincapié en los procesos implicados en la labor diaria del profesorado. La perspectiva y la forma de buscar respuestas se encaminan a efectuar la asesoría y acompañamiento mediante trabajo cercano y retroalimentación en tiempo real, con intercambio dialógico y escucha activa.

La realidad recae en que este trabajo se desarrolla, con personal focalizado que eligió dedicarse a esta profesión, en función de cuestiones personales, familiares, económicas o profesionales. Estas ocho personas (cinco mujeres y tres hombres), están distribuidos en seis escuelas con contextos sociales, geográficos y culturales semejantes, pero disímiles a la vez. Hay desde escuelas unitarias hasta completas con nueve docentes; en algunas comunidades la gente se dedica a la siembra, mientras en otras al comercio o salen a la cabecera municipal a trabajar; en unas, el nivel socioeconómico es medio y en otras, bajo, por mencionar algunos ejemplos. Por ello, trabajar con cada uno implica desarrollar empatía y reconocer sus expectativas, dificultades y perspectivas.

Supuestos epistemológicos.

Gurdián-Fernández (2007, p. 66), estipula: "La epistemología presenta el conocimiento como el producto de la interacción del ser humano con su medio, conocimiento que implica un proceso crítico mediante el cual el ser humano va organizando el saber hasta llegar a sistematizarlo como saber científico". La autora añade que la epistemología involucra la relación sujeto-objeto y el contexto en el que esta relación tiene lugar.

Desde la investigación cualitativa, se concibe al conocimiento como producto de la interacción humana, es decir, como resultado de una tarea colectiva, en el que se mantienen fuertes lazos con la dimensión histórica. En suma, el fundamento epistemológico se constituye por el modelo de relación que selecciona el investigador; para el caso de la presente indagación, se partió de que, a diferencia del contenido objetivo de las ciencias naturales, el conocimiento generado en esta investigación es subjetivo, individual, irrepetible que, en consecuencia, establece una relación estrecha con el objeto de estudio.

Para establecer ese vínculo con el conocimiento y generarlo, se trabajará mediante un modelo colaborativo de asesoría, con sustento en el diálogo y retroalimentación constante, basado en los principios andragógicos. Precisamente, el objeto de estudio es la dimensión didáctica, para desarrollar competencias didácticas con base en los documentos normativos de SEP, los perfiles de idoneidad y la promoción de la colaboración entre pares.

Supuestos metodológicos.

Gurdián-Fernández (2007, p. 67) asevera que los supuestos metodológicos "se refieren a la forma en que enfocamos los problemas, interrogantes o situaciones y les buscamos las respuestas". Además, están incluidos el procedimiento, la identificación y selección de las fuentes de donde se obtiene la información, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos. La palabra clave que plantea esta autora es "modo", pues se refiere al cómo obtendremos los conocimientos de la realidad que investigamos. Es así que guarda relación armónica y lógica con el ontológico y el epistemológico, esto es, son interdependientes.

Para la presente investigación, este supuesto metodológico está sustentado por la Investigación-acción al hacer posible darles a los sujetos de estudio un rol activo al promover que reflexionen y tomen decisiones, a través de un proceso cíclico en el que compararemos sus

progresos e inquiriremos los porqués de ello. Planear, intervenir y evaluar, con sus respectivos procesos de retroalimentación, pretenden favorecer el desarrollo profesional. Este trabajo se sustenta en entrevistas, rúbricas, búsqueda en fuentes diversas; se incluyen sesiones colectivas, grupos focales, encuestas, entre otras acciones. Cabe precisar que, junto a la metodología base, la Teoría Fundamentada fue un complemento y reforzamiento por el análisis de datos cualitativos.

Supuestos axiológicos.

Con base en lo que menciona la autora ya referida, bajo el paradigma cualitativo, la axiología -el papel de los valores- establece que éstos influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis. En el caso de esta obra, desde el momento en que se solicitó la participación voluntaria a determinados docentes, hubo cierta posición o postura a partir de las cuales se esperaba trabajar y lograr resultados. Se puede incluso mencionar que hubo algo de sesgo, ya que lo que se buscó desde el principio fue concluir la tesis de manera exitosa; por lo anterior, se pensó en gente propositiva y con entusiasmo por aprender, que en su trabajo cotidiano demostrara responsabilidad, asertividad, compromiso, profesionalismo, paciencia y perseverancia. Los valores preponderantes que guiaron la labor de uno mismo, como investigador, fueron, entre otros, el diálogo, consenso y escucha activa.

Método de Investigación-acción

¿Qué es la Investigación-acción?

El presente trabajo está fundamentado en la metodología denominada Investigación-acción o IA (McKernan, 2001, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003), mismo que, según este autor, el propósito consiste en resolver problemas cotidianos e inmediatos, para tratar de hacer comprensible el mundo social y buscar mejorar la calidad de vida de las personas, con base en la mejora de la calidad de las acciones involucradas. Asimismo, agrega que la IA se fundamenta en tres pilares: se aborda en un entorno naturalista por parte de los mismos participantes, la conducta de estas personas está influida de manera importante por su entorno natural, y el método cualitativo es el más conveniente para el estudio de los entornos naturalistas.

Es por ello que la problemática centrada en la falta de promoción del desarrollo profesional docente y ausencia de trayectos para apoyar en su mejora continua es un asunto cotidiano e inmediato que se vive en el día a día, reflejado en la manera como diseñan situaciones de

aprendizaje, en la implementación de las estrategias y ambientes generados, así como en los criterios que permiten valorar lo logrado, por citar algunos ejemplos. Lo que se busca es elevar la calidad de las acciones involucradas en la planeación, intervención y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Con base en Bausela Herreras (2004), la Investigación-acción es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella, además de concebirla como un proceso de continua búsqueda. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en esta metodología es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, sino por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su desempeño, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En congruencia con ello, se busca, al trabajar con el personal focalizado, que reflexionen en torno a lo que están haciendo y cómo lo están haciendo, considerando factores más allá de ellos mismos, por lo que en sus planeaciones e intervenciones se tomarán en cuenta elementos relacionados con el contexto externo e interno, así como sus competencias didácticas.

Origen (Breve Reseña).

Con base en Contreras (1994, como se citó en Bausela Herreras, 2004), de entre los hitos más importantes de la IA destacan los siguientes:

a) Kurt Lewin, psicólogo polaco (1890-1947), en 1946 le dio identidad al concepto al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Es así que definió el trabajo de investigación–acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Villamizar Acevedo (2024) menciona que Lewin es considerado como "el padre de la Investigación-acción", del cual hacía una analogía entre "la labor del investigador con la que realiza el capitán de un barco" (p. 81).

b) Stenhouse (1984, como se citó en Bausela Herreras, 2004) menciona que para entrever que no es hasta comienzos de los años 70, en Gran Bretaña, que para él (Lawrence Stenhouse) y de John Elliott ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas en la labor real, y esto pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con

las ideas con las que intentan guiarse. Para Elliot, la investigación–acción se entiende como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.

c) Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, desde comienzos de los años 80, buscan una reconceptualización de la investigación–acción, dado que consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

Finalidad.

Gollete y Lesgard – Hervert (1988, como se citó en Bausela Herreras, 2004) plantean que la IA consta de tres funciones básicas: investigación, acción y formulación. Estos autores afirman que este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas.

a) En lo que respecta a formación profesional, se generan actitudes de crítica y renovación, favorece el cambio y la transformación de la acción, supone la participación y la modificación del entorno. En cuanto al trabajo con el personal focalizado, precisamente lo que se pretende es que se den cuenta por sí mismos sobre lo que hacen como parte de su práctica y, tanto con apoyo como de manera autónoma, identifiquen y decidan qué podían transformar e incluir como parte de su práctica; como consecuencia, su entorno -ya sea el aula o la escuela- se verá favorecido porque ahora contemplarán y harán lo aprendido parte de su intervención.

b) En lo concerniente a participación colectiva, se refuerza la concienciación de los sujetos en el proceso social y se les insta a la participación en el desarrollo general. Como parte de las sesiones colectivas que se planea hacer entre las y los docentes, se buscará que los docentes compartan, se apoyen e incluso que se atrevan a buscar formas nuevas de hacer las cosas y valorar qué tan acertado resultó.

c) Como parte de los aspectos formativos, se busca la transformación de actitudes y comportamientos, en consonancia con el aprendizaje activo y la construcción del saber, posibilitando el desarrollo profesional. A través de los procesos de planeación, intervención y evaluación, acompañados de reuniones colectivas y personalizadas, en los que la retroalimentación,

reflexión y metacognición permitirán que los participantes entren en conflictos cognitivos y puedan comparar lo que hacen en un inicio con lo que podrán realizar, será de las acciones más enriquecedoras, dado que ahí recae el carácter crítico y transformador de esta metodología.

d) Los aspectos cognitivos que se ven favorecidos son, entre otros, la adquisición de conocimientos y de destrezas intelectuales, junto con el desarrollo de habilidades de observación y análisis. Las actividades desarrolladas durante toda la investigación buscan que las y los docentes se apropien y utilicen términos técnicos, pongan en práctica la autonomía para decidir qué implementar, y hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje una oportunidad para utilizar sus funciones ejecutivas, al mismo tiempo que mejoran en sus capacidades para el registro y reflexión.

Características.

La metodología de la Investigación-acción se orienta hacia el cambio educativo y, como señalan Kemmis y Mactaggart (1988, como se citó en Bausela Herreras, 2004), se distingue por construirse desde y para la práctica, pues pretende mejorarla a través de su trasformación, al mismo tiempo que procura comprenderla; demanda la participación de los sujetos en la mejora de su propio desempeño; exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran de manera coordinada en todas las fases del proceso de investigación; implica la realización de análisis crítico de las situaciones; y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Otras características que esta autora plantea sobre la IA son las siguientes:

1. No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni circunscrita a ella. A partir de este punto, el trabajo con las y los docentes pretende que externen qué dan por sentado, qué consideran como algo natural o inevitable, y que cuestionen qué se cuestionan, qué se puede y requiere transformar, y qué se encuentra dentro de sus posibilidades.

2. Es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.

3. Nunca se podrá constituir como una tarea individual, sino que, por el contrario, se convierte en una obra colaborativa. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Al trabajar con los colegas durante el proceso de investigación, se

buscará que intercambien puntos de vista, compartan recursos y materiales, diseñen actividades en conjunto y que compartan lo aprendido.

4. Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible.

5. Es una actividad que requiere dedicarle tiempo, por las actividades implicadas, tales como la planeación, discusión, recabación de información, análisis…

La Investigación-acción es un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa. Pérez Serrano (1994, como se citó en Bausela Herreras, 2004) define de la siguiente manera los rasgos que definen a esta metodología.

a) Investigación: se genera un nuevo tipo de indagación, es amplia y flexible, tiene una perspectiva ecológica, se clarifican valores y se sustenta en rigor metodológico.
b) Acción: unión de teoría y práctica, mejora el desempeño, se basa en problemas prácticos y "el hacer" tiene el protagonismo.
c) Cambios: se generan en la colaboración, la democratización del proceso, en la función crítica, la comunicación, la formación y la sociedad.

Proceso.

Bausela Herreras (2004) plantea que esta metodología se desarrolla a partir de un modelo en espiral en ciclos sucesivos. El requisito para el comienzo de la IA es la constitución del grupo, y la identificación de necesidades, problemas o centros de interés. Posteriormente, la antedicha espiral tiene lugar con base en cuatro fases: la primera es el diagnóstico, en el cual se formula el problema, se recogen datos, se efectúa el trabajo de campo, se analizan e interpretan los datos, seguido de la discusión de resultados y discusiones. La segunda fase consiste en el desarrollo del plan de acción, la tercera es acción con observación, en tanto que la cuarta corresponde a la reflexión y evaluación.

En congruencia con el párrafo anterior, el trabajo realizado con las y los profesores consistirá en ese proceso periódico, en el que, una vez que planeen y se efectúe retroalimentación, reajustarán para intervenir (se observará su desempeño in situ), con su correspondiente proceso de

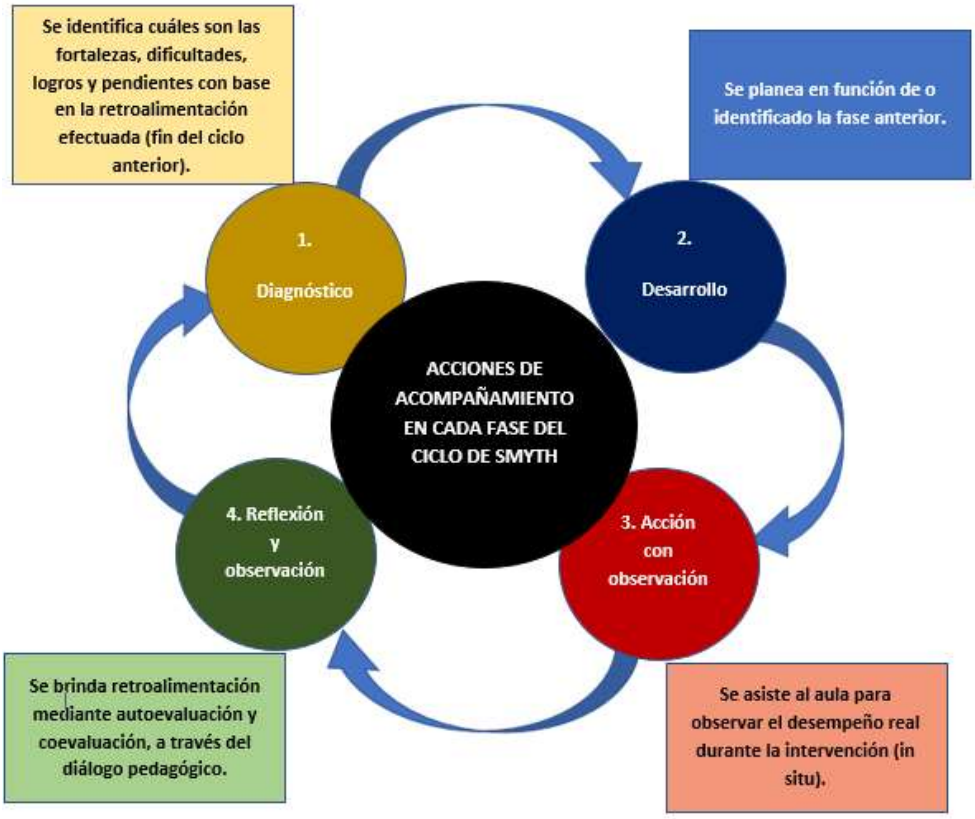
retroalimentación, lo que les permitirá autoevaluarse y también a su alumnado, por lo cual ese proceso reflexivo hará posible prever considerando sus fortalezas, tratando de mejorar sus áreas de oportunidad y tomar decisiones más fundamentadas que en el ciclo o bucle anterior.

En la figura 1 se muestra cuál será la actividad principal de acompañamiento al personal focalizado, en cada una de las fases del ciclo de Smyth. Cabe destacar que cada docente implementará cinco sesiones de trabajo que conllevarán una planeación y una observación, cada una con su respectiva retroalimentación, en la que paulatinamente se le asesorará y apoyará con menos intensidad, con el fin de que tomen sus propias decisiones y desarrollen tanta autonomía como puedan durante su trayecto formativo.

Por ser cíclico, una vez que se retroalimente al final de cada sesión (fase 4), la información analizada y obtenida (fortalezas, áreas de oportunidad, dificultades, logros, pendientes, compromisos) será ahora material para utilizarse en la fase 1 (diagnóstico), lo que servirá para diseñar la planeación, ya con mejoras y transformación en tantos aspectos de evaluación como sea posible (desarrollo). Posteriormente, la planeación, ya retroalimentada, se llevará a la práctica, con observación de clase por parte del investigador (in situ), para entonces retroalimentar el desempeño (fase 4), mediante un diálogo horizontal e informado, en el que el docente focalizado mencione cómo autoevalúa cada uno de los criterios que serán evaluados, con el fin de comparar sus apreciaciones con las que el investigador le externe, y así dar lugar a establecer acuerdos a partir de las semejanzas y diferencias de lo que cada parte involucrada arguya. Hecho esto, el enseñante contará con información funcional para iniciar una nueva sesión (fase 1), y así sucesivamente.

Figura 1

Acción principal de acompañamiento al personal focalizado, por fase, de la metodología de Investigación-acción



Fuente: Elaboración propia.

Método de la Teoría fundamentada

La Teoría Fundamentada (TF), propuesta por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss, en 1967, fungirá como un medio para la triangulación de información hallada gracias a la Investigación-acción que, como ya se mencionó, representa el cimiento de este trabajo de indagación. Palacios Rodríguez (2020) menciona que la TF se constituye recientemente como uno de los métodos cualitativos más utilizados, y se caracteriza "por su sistematicidad y potencial para la construcción de teorías basadas en el análisis de datos" (p. 47). Este autor amplía mediante la afirmación de que su auge radica en que permite analizar fenómenos y problemas difícilmente abordados desde perspectivas positivistas. Además: "Si bien la TF se caracteriza por su sistematicidad, es un método flexible que posibilita el análisis de datos y la construcción de teorías

basadas en los mismos, lo que permite administrar y optimizar el proceso de investigación" (Palacios Rodríguez, 2020, p. 48).

De la Espriella y Gómez Restrepo (2020, p. 127) definen la TF como "(…) un método de investigación cualitativa que busca en los datos conceptualizaciones emergentes en patrones integrados y categorizados analizando, a través de pasos rigurosos, en un proceso de constante comparación". Su nombre se debe a que, a partir de los datos, busca generar conceptos y teorías que posiblemente no podrían obtenerse si no se elaboraran códigos y categorías para organizar y clasificar los hallazgos.

La Teoría Fundamentada facilita las herramientas y elementos para el análisis de datos, desarrollo de conceptos y creación de teorías que hacen posible comprender y explicar un fenómeno determinado, como se ahondará en lo sucesivo. Dada su naturaleza cualitativa, esta metodología coadyuva en comprender la realidad de significados, percepciones y experiencias que construyen las personas participantes (Palacios Rodríguez, 2020).

De la Espriella y Gómez Restrepo (2020) expresan que la TF lleva a un producto final (explicación o teoría) con un marco explicativo para entender el fenómeno estudiado, en un proceso ordenado y constante de comparación, análisis y codificación. Dado su origen en la sociología médica, esta metodología se inclina a procesos de inducción y descubrimiento, ya que la agrupación de la información en códigos permite ir construyendo redes que llevarán a establecer conclusiones.

Una actividad clave en la TF es la de conceptualizar, el cual es el proceso de agrupar términos similares de acuerdo con algunas propiedades definidas y darles a los elementos un nombre que represente el vínculo en común. En la conceptualización, reducimos grandes cantidades de datos a una menor, pero más manejable cantidad de información. Una vez que definimos algunas categorías, podremos especificar sus propiedades. También deseamos mostrar cómo nuestros conceptos (categorías) varían dimensionalmente a lo largo de esas propiedades. A través de la especificación y dimensionalización, empezamos a ver patrones, Por ello, tenemos el cimiento y la estructura inicial para la construcción de la teoría.

Atlas.ti y MAXQDA.

El Atlas.ti es un software cuyo propósito es facilitar el análisis de datos cualitativos. Wijngaarden (2025), menciona, en la página oficial del producto, lo siguiente acerca de esta herramienta de trabajo: "(…) facilita la recogida, transcripción y codificación de sus datos, la construcción de conceptos, su conexión en redes, la formulación de preguntas sobre los datos y la redacción de narraciones" (sección "Una base para sus datos", párrafo 1).

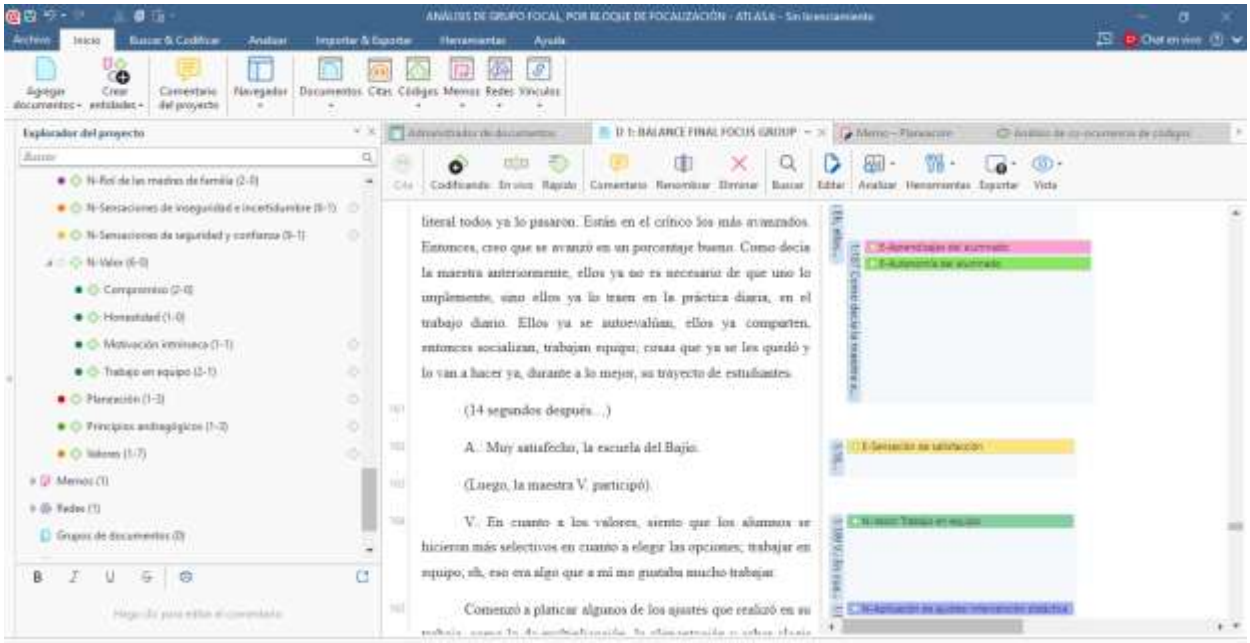
La codificación es la actividad central, y esta actividad cognitiva implica asignar categorías, conceptos o etiquetas a segmentos de información que es objeto de análisis. La plataforma Atlas.ti permite marcar (resaltar, subrayar) y anotar (añadir notas, comentarios, instrucciones y conformar memos, que son documentos de trabajo para que el investigador escriba sus ideas, apreciaciones, análisis y reflexiones). La figura 2 muestra un ejemplo de códigos en Atlas.ti, Versión 25 para Windows; nótese cómo cada uno de ellos es, como se menciona en su definición, una categoría o etiqueta según la naturaleza de cada dato.

Por otra parte, la primera versión del software de análisis MaxQDA data de 1989, llamado en aquel entonces simplemente "MAX" para el sistema operativo DOS y un libro en lengua alemana. Según Rädiker y Kuckartz (2020, p. 11), el antedicho programa "(…) tiene sus raíces en la metodología de las ciencias sociales, el nombre original MAX se refería al sociólogo Max Weber, cuya metodología combinaba métodos cuantitativos y cualitativos". Las letras QDA significan *Qualitative Data Analysis*, que se traduce al español como "Análisis de Datos Cualitativos".

El procedimiento para conceptualizar con MaxQDA fue similar que con el uso de Atlas.ti: se efectuó una codificación inductiva, es decir, una vez que se cargaban los documentos se comenzaba a crear una unidad hermenéutica (archivos como entrevistas, transcripciones y videos) y, por medio de la lectura exhaustiva de lo indagado, se realizó la segmentación (separar, analizar, distribuir) para crear códigos (etiquetas o conceptos para clasificar información), mismos que podían contener subcódigos.

Figura 2

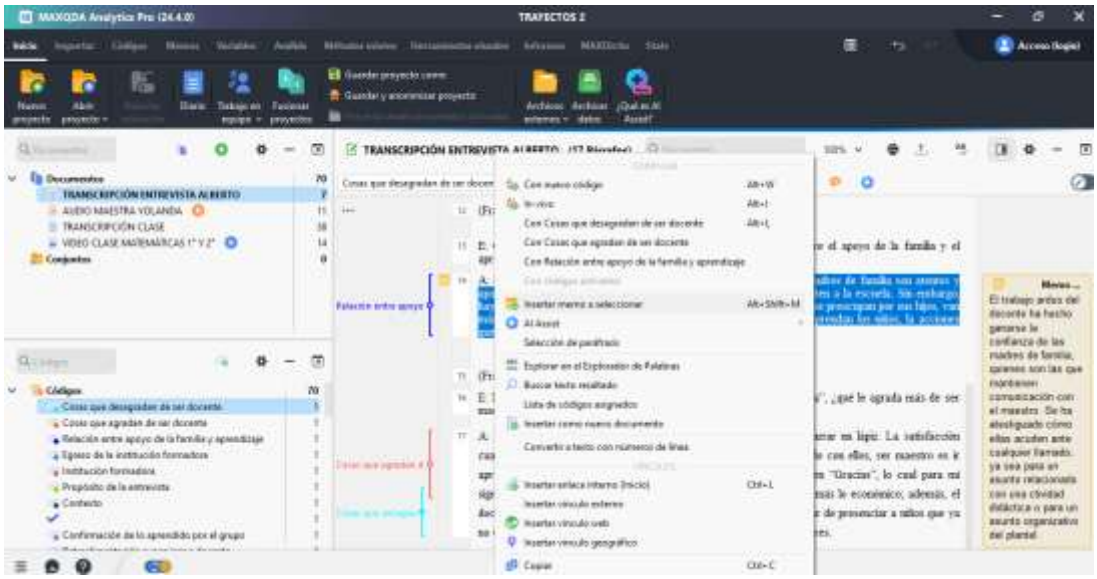
Ejemplo de códigos en el programa Atlas.ti, versión 25 para Windows



Nota. Captura de pantalla propiedad del autor de esta investigación. La lista de códigos aparece en el lado izquierdo de la figura, señalados por puntos de colores. Los códigos asignados al texto de análisis que se muestra aparecen en la parte derecha derecho, con el mismo color con que se distingue en el otro extremo de la página.

Figura 3

Ejemplo de códigos en el programa MaxQDA



Nota. Captura de pantalla propiedad del autor de esta investigación. Al igual que con Atlas.ti, los códigos aparecen del lado izquierdo, con puntos de colores. Sin embargo, la diferencia estriba en que los códigos asignados al texto de análisis que se muestra aparecen en la parte izquierda del mismo, con el mismo color preasignado al establecer las etiquetas. Se percibe en el extremo derecho el ejemplo de un memo.

Conceptos básicos de codificación.

Acorde con Méndez Zavala (Canal Poncho Enseña, 2022, 6m39s-6m48s), el análisis cualitativo consta de tres componentes básicos, que se menciona brevemente.

a) Códigos: categorías, ideas, conceptos, etiquetas o interpretaciones de las citas.
b) Memos: códigos ampliados referidos a otros códigos o citas.
c) Grupos: conjunto de categorías o códigos que comparten una relación semántica.

Del concepto principal (código) se derivan dos elementos fundamentales en el procesamiento de los datos: el enraizamiento y la densidad, los cuales aparecen entre paréntesis, separados por un guion. Según el orden en que se muestran, se definen a continuación.

a) Enraizamiento (o fundamentación): es la relación código-cita. Representa el número de veces que una etiqueta se asocia a un fragmento del texto que se marca como segmento (cita), a la cual se le pueden agregar comentarios (Wijngaarden, 2025). A mayor frecuencia, dicho código adquiere mayor relevancia, amplitud y alcance. En el canal de Youtube antes mencionado (6m59s-7m24s) se plantea que esta propiedad es una manera de dimensionar la validez, solidez y extensión de la categoría. A mayor número de citas, la cantidad que indica la frecuencia irá aumentando también. Además, si el enraizamiento va adquiriendo un valor cada vez mayor y constante en diversas fuentes, es decir, no varían significativamente entre documentos, se dice que ha alcanzado la saturación.

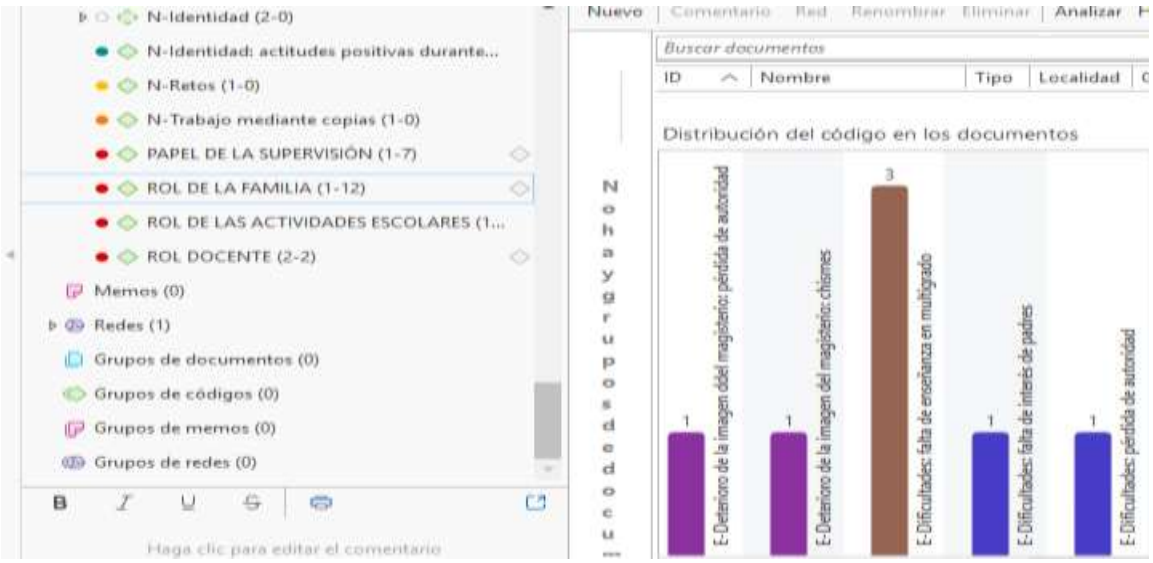
b) Densidad (profundidad semántica del concepto): es la relación código-código. Méndez Zavala la define como la multiplicidad de relaciones y enlaces teoréticos entre categorías; es un indicador de la comprehensión de éstas (Canal Poncho Enseña, 2022, 7m25s-7m53s). En otras palabras, se refiere al número de conexiones o vínculos entre códigos específicos, los cuales se

pueden agrupar y visualizar en redes para comprender su profundidad teórica. Cabe mencionar que esta propiedad no se analiza en el programa MaxQDA.

La figura 4 muestra un ejemplo de la aplicación, de los dos conceptos principales anteriormente definidos, mediante el programa Atlas.ti, en tanto que la figura 5, con el programa MaxQDA.

Figura 4

Enraizamiento y densidad en el programa Atlas.ti, versión 25 para Windows



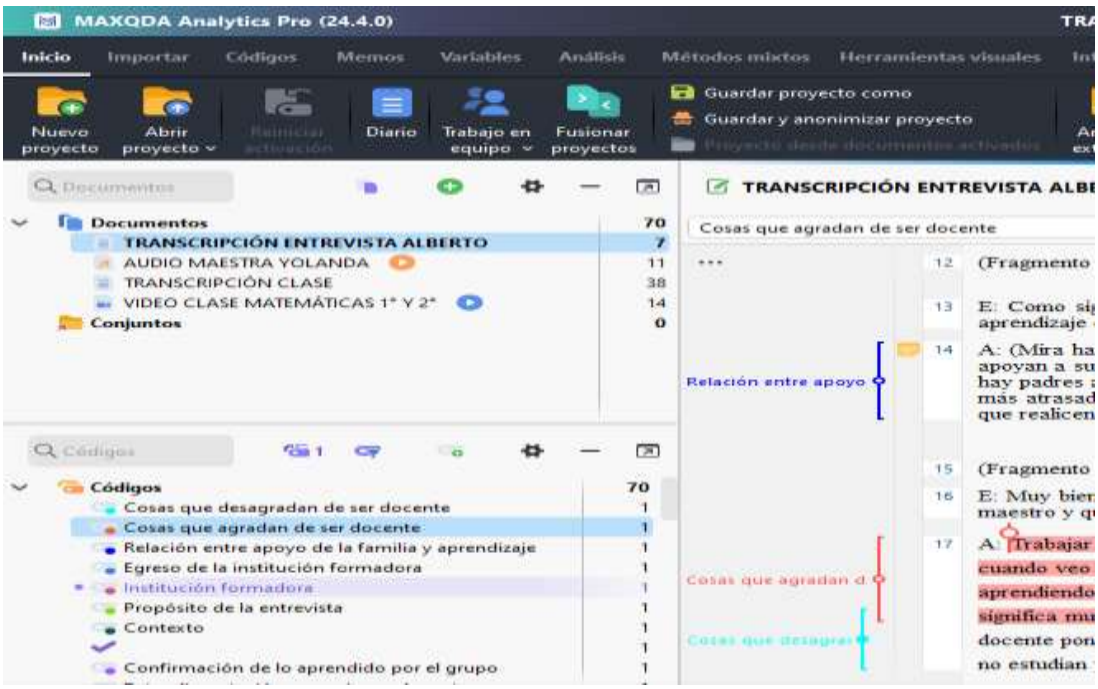
Nota. Captura de pantalla propiedad del autor de esta investigación. El enraizamiento y densidad aparecen entre paréntesis junto a cada código. Por ejemplo: “Papel de la supervisión (1-7) significa que esa categoría aparece hasta ese momento de la conceptualización, en una cita /fragmento del texto), mientras que mantiene una conexión con siete códigos.

Hay dos tipos de enfoques principales para llevar a cabo la codificación: deductivo e inductivo; el que fue utilizado para esta investigación fue el segundo, en razón de que se partió de los datos (el texto), que fue el punto de inicio para transitar al establecimiento de generalizaciones, lo que se logra cuando se aplican etiquetas que permiten detectar patrones y regularidades, hecho

que lleva al establecimiento e hipótesis que más tarde se comprobarán, una vez que se produzcan conclusiones globales o incluso una teoría (Wijngaarden, 2025).

Figura 5

Enraizamiento en el programa MaxQDA



Nota. Captura de pantalla propiedad del autor de esta investigación. El enraizamiento en MaxQDA aparece de manera diferente que en Atlas.ti, ya que no se presenta entre paréntesis, pues no se cuantifica la densidad. El número que se muestra corresponde a la frecuencia con que aparece en la cita. Por ejemplo, "Confirmación de lo aprendido por el grupo" tiene el número 1, lo que significa que la categoría se ha vinculado una vez con algún fragmento del texto.

Las Técnicas e Instrumentos Para la Obtención de información y Proceso Metodológico Seguido en el Diagnóstico e Intervención

Abreu (2012) asevera que cuando se investiga es importante prestar atención a la congruencia del proceso, por lo cual resulta necesario centrarse en las redes de consistencia. Uno de los conceptos que emergen es el de constructo, que pueden ser definidos como "propiedades que son subyacentes, a las cuales no se les puede medir en forma directa, solo se miden a través de manifestaciones externas de su existencia, o sea, usando indicadores" (p. 124).

Rivas Tovar (2015) menciona que las categorías surgen a partir de la revisión del estado del arte o del marco teórico, con el de clarificar cuáles serán los conceptos que serán utilizados en la investigación, además de que ayudan a clarificar los límites y alcances de la indagación. Esto contribuirá a que se reduzca la realidad a nociones claras y más sencilla de comprender.

La primera técnica utilizada para la recolección de información fue la encuesta, dirigida a todo el personal de la zona escolar 161 de educación primaria de San Luis Potosí. Con base en el "Procedimiento del diseño e implementación del instrumento de evaluación diagnóstica", efectuado en uno de los cursos de la maestría, el propósito de esta técnica (para qué evaluar) fue "Recabar información personal, académica, familiar y socioeconómica del docente para conocer su perfil, habilidades y expectativas, a fin de desarrollar propuestas pedagógicas acordes a sus características, necesidades y práctica diaria que coadyuven a ofrecer un servicio con equidad, inclusión y excelencia".

El constructo (qué medir o evaluar, así como términos generales o categorías mayores) se basó en las competencias docentes en cuanto a: 1. Datos personales del docente (11 preguntas), 2. Información laboral y profesional (10 reactivos), 3. Información sobre la familia (25 ítems), 4. Datos académicos y de conducta (12 cuestionamientos) y 5. Proceso de enseñanza y aprendizaje (33 interrogantes).

Los elementos de análisis (subcategorías) surgieron de los elementos enunciados en el propósito previamente enunciado. Éstos comenzaron con la segunda categoría, ya que la de datos personales no se subdividió, y fueron los siguientes: 2.1 Formación inicial, 2.2 Expectativas, 2.3 Preparación, 2.4 Incentivos económicos, 2.5 Cursos, 2.6 Historial, 2.6.1 Datos laborales, 2.6.2 Total de ciclos escolares que ha impartido en cada grado, 2.6.3 Escuelas donde se ha desempeñado; 3.1 Dinámica familiar, 3.2 Información socioeconómica, 3.2.1 Ingreso mensual, 3.2.2 Vivienda, 3.2.3 Alimentación; 4.1 Repetición, 4.2 Servicio educativo regular, 4.3 Desempeño en clase; 5.1 Recursos y materiales didácticos, 5.2 Infraestructura y servicios, 5.3 Trabajo colaborativo, 5.4 Inclusión y equidad, 5.5 Planeación, 5.6 Evaluación y 5.7 Participación de las madres y padres de familia.

La forma de administración del instrumento se llevó a cabo de manera digital, mediante un formulario de Google, así como a través de un instrumento de Word. Esta encuesta constó de

preguntas abiertas, dicotómicas, de opción múltiple, casillas de verificación y cuantitativas. Como especificaciones métricas de las preguntas (parámetros de nivelaje), éstas fueron abiertas: describir, explicar, argumentar; dicotómicas: sexo, sí o no; cualitativas: deficiente, insuficiente, regular, buena, excelente; estimativas: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, parcialmente de acuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo; de frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre; de temporalidad: diariamente, semanalmente, mensualmente, bimestralmente; y cuantitativas: de 0 a 5 o más de 5, 0 a 3 o más de 3, rangos, según sea el caso.

La siguiente técnica fue la entrevista, dirigida a los ocho docentes focalizados (cuatro de nuevo ingreso y cuatro con mayor experiencia). El propósito fue "Conocer las opiniones, experiencias, expectativas y fundamentos de la práctica de las y los docentes para obtener un diagnóstico que permita conocer las necesidades individuales y colectivas, con miras a brindar un proceso de seguimiento objetivo, contextualizado, y con una visión humanista que promueva el desarrollo e identidad profesional".

El constructo constó de las siguientes categorías: 1. Formación inicial, 2. El docente como parte de la comunidad, 3. El docente como parte de la sociedad, 4. Desarrollo profesional, 5. Reflexión sobre la práctica y 6. Identidad profesional y ética. Se mantuvo congruencia con el propósito de la entrevista, ya que se hizo alusión a lo que la y el docente pensaban, cómo se percibían y qué esperaban lograr a mediano y largo plazo.

Los elementos de análisis o subcategorías se constituyeron en: 1.1 Institución formadora de egreso, 1.2 Antigüedad en el servicio; 2.1 Inserción en la comunidad y antigüedad en la misma, 2.2 Relación entre el apoyo de la familia y el aprendizaje de sus educandos, 2.3 Relación entre el contexto social y el aprendizaje de sus educandos, 2.4 Relación entre la cultura y el aprendizaje de sus educandos; 3.1 Transformación de la representación social del docente; 4.1 Último proceso de formación continua y motivación para hacerlo, 4.2 Competencias didácticas derivadas de la pandemia por Covid.19, 4.3 Aspectos por fortalecer en la práctica diaria y cómo lograrlo; 5.1 Métodos para planificar, intervenir y evaluar, y su frecuencia, 5.2 Procesos para el aprendizaje, 5.3 Procedimientos e instrumentos para la reflexión de la práctica, 5.4 Autoconcepto en 5 años; 6.1 Qué le agrada y qué podría ser diferente, acorde a su perspectiva y 6.2 Docencia como carrera de vida.

La entrevista fue de tipo semiestructurada con preguntas abiertas, dado que se dio oportunidad al entrevistado para desenvolverse y, a partir de lo que expresaba, indagar nueva información, dando pie a la flexibilidad y buscando que la persona que respondía se sintiera cómoda y en un ambiente positivo para externar sus pensamientos. La entrevista se realizó de manera presencial, con uso de grabadora de voz, papel y lapicero para rescatar palabras clave, con la precaución y protocolo de dejar asentado que el sujeto de estudio tenía conocimiento de que estaba siendo grabado. Las especificaciones métricas hicieron referencia a conocer conocimientos, habilidades y actitudes a partir del autoconocimiento.

La siguiente técnica implementada fue el *focus group* o grupo focal. El propósito fue "Conocer las opiniones, experiencias, expectativas y fundamentos de la práctica de las y los docentes para obtener un diagnóstico que permita conocer las necesidades individuales y colectivas, con miras a brindar un proceso de seguimiento objetivo, contextualizado, y con una visión humanista que promueva el desarrollo e identidad profesional".

El constructo estuvo sustentado en las siguientes categorías de análisis: 1. Expectativas, 2. Rol docente, 3. Rol de la familia, 4. Aprendizaje colaborativo, 5. Papel de las autoridades escolares y 6. Identidad profesional y ética. Los elementos de análisis o subcategorías son: 1.1 Expectativas de desarrollo profesional; 2.1 El papel del maestro(a) ante la descomposición del tejido social, 2.2 El rol docente ante los retos de la profesionalización, 2.3 La autonomía del docente en situaciones emergentes como la pandemia por Covid-19; 3.1 La importancia de la familia en la educación; 4.1 Estrategias para la mejora mediante el trabajo colaborativo, 4.2 Experiencias exitosas en la práctica diaria; 5.1 El apoyo gubernamental en la profesionalización docente, 5.2 Sugerencias para el desempeño de las autoridades escolares en la asesoría, acompañamiento y desarrollo profeional, y 6. Relevancia de una identidad docente para promover aprendizajes.

El *focus group* se realizó a través de la participación de la totalidad de integrantes focalizados, de forma simultánea. Con el papel del investigador como moderador se utilizó grabadora de voz para recuperar las opiniones, experiencias, expectativas y fundamentos de la práctica de cada participante. Las preguntas fueron abiertas, con la flexibilidad para formular nuevas a partir de lo que se explicaba o argumentaba. El parámetro de valoración fue lo que cada docente aseveró, por lo que no hubo respuestas correctas ni incorrectas, acordes en cierto nivel acorde con lo que se solicitó en las preguntas.

Para lograr la autonomía que se menciona en el título de la tesis, el modelo de asesoría que se utilizó fue en un inicio el de colaboración (Nieto, 2012), que consiste en que tanto asesor (investigador) como asesorado (docente) buscan una solución conjunta a un problema, con la independencia de ambos; se discuten y revisan significados y pautas de conducta para el desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas. Posteriormente, de manera paulatina, se llegó al modelo de facilitación, mismo que se centra en la parte asesorada, quien toma la iniciativa y recibe consejos y retroalimentación de quien asesora. Así sería como el docente tomaría las riendas de su propio aprendizaje, en la que la figura del investigador pasó de ser quien dirigía a quien solamente brindaba sugerencias y apoyaba en caso de ser necesario.

Entre los instrumentos de observación, análisis y retroalimentación que fueron aplicados, se encuentran los siguientes:

1. Técnica de observación. Con base en categorías, criterios, indicadores y descriptores de logro, se determinó qué observar, considerando diferentes variables y triangulando la información resultante. Derivado de ello, se impulsó la utilización del registro anecdótico y el ciclo reflexivo de Smyth como herramientas para el análisis, reflexión, establecimiento de compromisos y monitoreo de los avances (Ver Anexo N).

2. Instrumento de evaluación de intervención docente. Sea cual sea la asignatura o campo formativo elegido, conocer y aplicar el enfoque didáctico es fundamental, de modo que el docente se conduzca conforme a lo que los programas estipulan, pero que a la vez resulta deseable que sea capaz de proponer, idear y, en suma, “pensar fuera de la caja”. Es por ello que, a través de esta tarea, se valoró en qué medida el docente hizo tangibles los principios enmarcados dentro de la metodología y enfoques vigentes establecidos por la SEP.

3. Instrumento de evaluación de planeaciones. Se valoraron unidades de análisis que agruparon criterios, como los relacionadas con el contexto interno y externo, enfoque didáctico, estrategias didácticas, estrategias de evaluación, fomento de habilidades cognitivas y sociales, y aspectos del ambiente, como interacción, recursos e inclusión.

4. Técnica de análisis del desempeño. Las rúbricas pertenecen a esta tipología y, por ser una herramienta que reduce significativamente la subjetividad, fue el instrumento en que se sustentaron la observación y análisis de lo realizado.

5. Instrumento de retroalimentación. Permitió un seguimiento cualitativo y cuantitativo, al permitir la autoevaluación y coevaluación con base en rúbricas, por lo que, a partir de los niveles de desempeño derivados de los descriptores de logro, se determinó un número que representaba a un nivel de dominio, pero también, como parte de la evaluación formativa, se precisaron en consenso fortalezas, áreas de oportunidad y sugerencias.

Técnica de Análisis de Datos.

Hernández Sampieri et al. (2010), plantean que, en la investigación cualitativa, al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. El autor agrega que la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes. Por lo anterior, las técnicas para el análisis serán, entre otros, los siguientes:

1. Triangular la información, a través de lo que se obtenga mediante la observación del investigador, del docente y condiciones específicas de la hora, espacio y demás elementos del ambiente de aprendizaje.

2. Establecer unidades de análisis, mismas que se constituyen como el eje y pauta para el análisis de la práctica docente.

3. Con base en Hernández Sampieri et al. (2011), algunas actividades propias del análisis cualitativo, que formaron parte de este proceso, son:

a) Explicar ambientes, situaciones, hechos y fenómenos.

b) Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema.

c) Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones.

d) Llevar un seguimiento con rumbo, mas no lineal, a través de ir y venir entre los primeros datos recolectados y los últimos, interpretar y encontrar significado, lo cual permite ampliar y construir un significado.

4. Inferir similitudes y diferencias entre la información recabada, con apoyo de los niveles de desglose referidos al inicio del apartado del marco metodológico.

5. Un instrumento implementado como herramienta para el diagnóstico fue la matriz FODA (Matriz Foda, 2023), que es una herramienta de análisis que permite conformar un cuadro de la situación actual con el objeto de estudio, permitiendo obtener un juicio preciso que permite, en función de ello, tomar decisiones acordes con los objetivos y políticas formulados.

Las Dimensiones en que se Sustenta esta Investigación

Fierro et al. (2003) argumentan la importancia de visualizar y analizar la práctica docente desde varias dimensiones, con el fin de descubrir su significado e interpretarla desde distintos ángulos. Esta acción reporta beneficios, tales como: revalorar los aspectos de nuestra función, utilizar el diálogo como mecanismo para la reflexión e iniciar un camino de profundización de búsqueda individual y colectiva.

Dimensión personal.

Esta dimensión potencia al maestro como individuo, lo que resulta fundamental y como una referencia trascendental. Esta condición como ser humano invita a reflexionar a cada enseñante sobre su propio quehacer desde la perspectiva particular como sujeto histórico que analiza su pasado, resignifica su presente y construye su futuro. Implica, además, enlazar la historia personal con la trayectoria personal, la vida cotidiana con el trabajo en la escuela, quién es cada uno más allá del salón de clases, lo que significa el trabajo docente en la vida privada y cómo se manifiesta ésta en los espacios donde ejerce su función.

Esta dimensión personal busca que cada profesor dilucide qué circunstancias y decisiones influyeron para elegir su actividad profesional, los ideales y proyectos que se han trazado en su vida laboral, y la manera como estos pensamientos, ideas y creencias han cambiado con el paso del tiempo, a la vez que se reflexiona acerca de las razones o situaciones que han generado cambios en sus esquemas de mentales.

Algunos contenidos relacionados que se buscaron fortalecer mediante las sesiones de desarrollo profesional docente y la retroalimentación son, por mencionar algunos: cómo influyen en la vida personal las circunstancias y proyectos particulares; cómo se han entretejido la historia

propia y la trayectoria laboral; de qué manera el trabajo magisterial ha contribuido a la realización como individuos.

Dimensión valoral.

Esta dimensión cobra relevancia porque la docencia se relaciona explícitamente con la formación de seres humanos, hecho que se vincula ineludiblemente a un ámbito de índole ética. Como cualquier actividad que realizamos, en ella intervienen creencias, ideas, referentes y valores personales que se expresan de manera consciente e inconsciente en sus preferencias, actitudes y juicios de valor. Es por ello que cada maestro comunica, de manera intencional o involuntaria, su forma de ver y entender el mundo, de imprimir su estilo docente y sus formas de enseñanza, lo que definirá las experiencias formativas que los alumnos y alumnas vivan en la escuela. Al ser una persona adulta, las y los educadores influyen en gran medida en la formación de ideas pensamientos y actitudes de su grupo, además de que se instala como un modelo de conducta.

La dimensión valoral implica ser un modelo con actos, más que con palabras. Se espera que, como individuo y como miembro de un colectivo, se descubran cuáles son los valores que, explícita o tácitamente, se están formando y moldeando a través de las interacciones y la organización escolar: lo que se puede y lo que está prohibido hacer, además de lo que se considera como adecuado, inadecuado y deseable para toda la comunidad educativa.

Además de permear las estructuras de relaciones y de gestión de las escuelas, los valores son una directriz que llevan a cada enseñante a actuar conforme a lo que las leyes, acuerdos, tratados e incluso los planes y programas de estudio estipulan; pero ello no queda en ese ideal, sino que lo importante es que cada uno reflexione en qué medida o grado cumple con lo que esos documentos y referentes de actuación establecen.

Dimensión didáctica.

Esta dimensión se constituye como el objeto de estudio de esta investigación, ya que engloba los aspectos en los que se busca incidir positivamente en el personal focalizado, a través de cambios y transformaciones en su desempeño cotidiano. Acorde con Fierro et al. (2003, p. 121): “La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo

culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento". Esta idea apoya la noción constructivista de que hay un aprendizaje auténtico por parte del sujeto que aprende.

Esta dimensión es la más importante para este trabajo de investigación, dado que influirá en el desempeño diario de las y los compañeros focalizados durante meses de trabajo, mediante trayectos formativos que atiendan las necesidades identificadas de manera intrapersonal, con apoyo de diversas actividades, estrategias y actividades lúdicas en las sesiones colectivas de desarrollo profesional docente, mismas que serán abordadas más adelante. Por ello, se concibió a la figura docente como aquel responsable de organizar y facilitar el acceso al aprendizaje para que el alumnado se apropie de éste y actúe sobre su realidad para transformarla. En suma, se trata de cómo construir y conducir el proceso educativo.

Algunos temas que se relacionan son, entre otros: formas de trabajo en el aula; actividades que se acostumbra realizar según la disciplina, asignatura o campo formativo; procesos de razonamiento que se promueven en el alumnado; cómo se aprovechan los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana del estudiantado; las interacciones que se promueven a través del trabajo diario; el papel del docente y del discente; las estrategias que se implementan para mantener la disciplina y ambientes favorables; cuáles son los principales aprendizajes por desarrollar y cuáles han sido observados.

Dimensiones, Categorías y Subcategorías

Dado que los sujetos de estudio son los ocho docentes focalizados y el objeto de estudio lo constituye la dimensión didáctica, específicamente en lo concerniente a las competencias didácticas, se menciona a continuación cada una de las dimensiones (por tratarse de un estudio cualitativo), categorías, subcategorías, unidades de análisis y criterios en que se sustenta la presente investigación (figuras 6, 7 y 8). Cabe reiterar que éstas constituirán los referentes para el análisis, sistematización y valoración. Por ello, resulta adecuado explicar brevemente en qué consiste cada uno de los niveles de desglose.

a) Nivel 1: dimensión. Nivel jerárquico que equivale a las dimensiones sugeridas por Fierro et al. (2003): didáctica, personal y valoral.

b) Nivel 2: categoría. Segundo nivel jerárquico que aglutina los procesos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje (planeación, intervención y evaluación), así como conceptos enunciados en el propio título de esta indagación, además de conceptos fundamentales establecidos en el marco teórico: principios andragógicos, autonomía, reflexión sobre la práctica y desarrollo moral.

c) Nivel 3: subcategoría. Tercer nivel jerárquico, en el cual se incluyen derivados de la categoría que serán objetos de seguimiento. Algunas de éstas corresponden a conceptos clave del marco teórico o de elementos presentes en los programas de estudio de la SEP. Algunos ejemplos son: enfoques, procesos de desarrollo y aprendizaje (del educando), autoevaluación y coevaluación, ciclo reflexivo de Smyth, automonitoreo y modelos de asesoría.

d) Nivel 4: unidad de análisis. Nivel jerárquico que aglutina diversos criterios según su carácter intrínseco, tanto por el aspecto al que se enfoca, como por la naturaleza de los datos que arroja. Se trabajará con siete unidades de análisis: análisis de elementos curriculares, elementos contextuales, elementos y procesos cognitivos, estrategias didácticas, inclusión, aspectos socioafectivos, y evaluación.

d) Nivel 5: criterio[3]. Nivel jerárquico que señala de manera delimitada qué se va a evaluar y qué será objeto de análisis, retroalimentación y seguimiento. Es la esencia del trabajo de investigación porque, en función de los resultados obtenidos, se podrá definir la pertinencia y nivel de logro respecto al objetivo general y los específicos. Algunos ejemplos: facilitación, colaboración, motivación, autorregulación cognitiva, autorregulación emocional, concepciones previas, recursos didácticos, procesos de asimilación y acomodación, evaluación formativa y habilidades para cuna comunicación efectiva.

Se precisa también que las unidades de análisis y criterios base para definir el logro de esta investigación son los correspondientes a la dimensión didáctica, por lo que los capítulos referentes a la intervención, reflexión y discusión de resultados giran en torno a ellos; sin embargo, los

[3] A lo largo de esta obra, a los criterios también se les denominará “conceptos” (al sustituir el término), “aspectos de evaluación”, “aspectos”, “elemento de valoración”, “elemento de evaluación”, “componentes de evaluación” o simplemente “componentes”, ya sea en singular o plural.

criterios de las otras dos dimensiones sirven como apoyo y validación de la indagación, hecho que podrá ser corroborado cuando se presente el análisis del desempeño del profesorado focalizado.

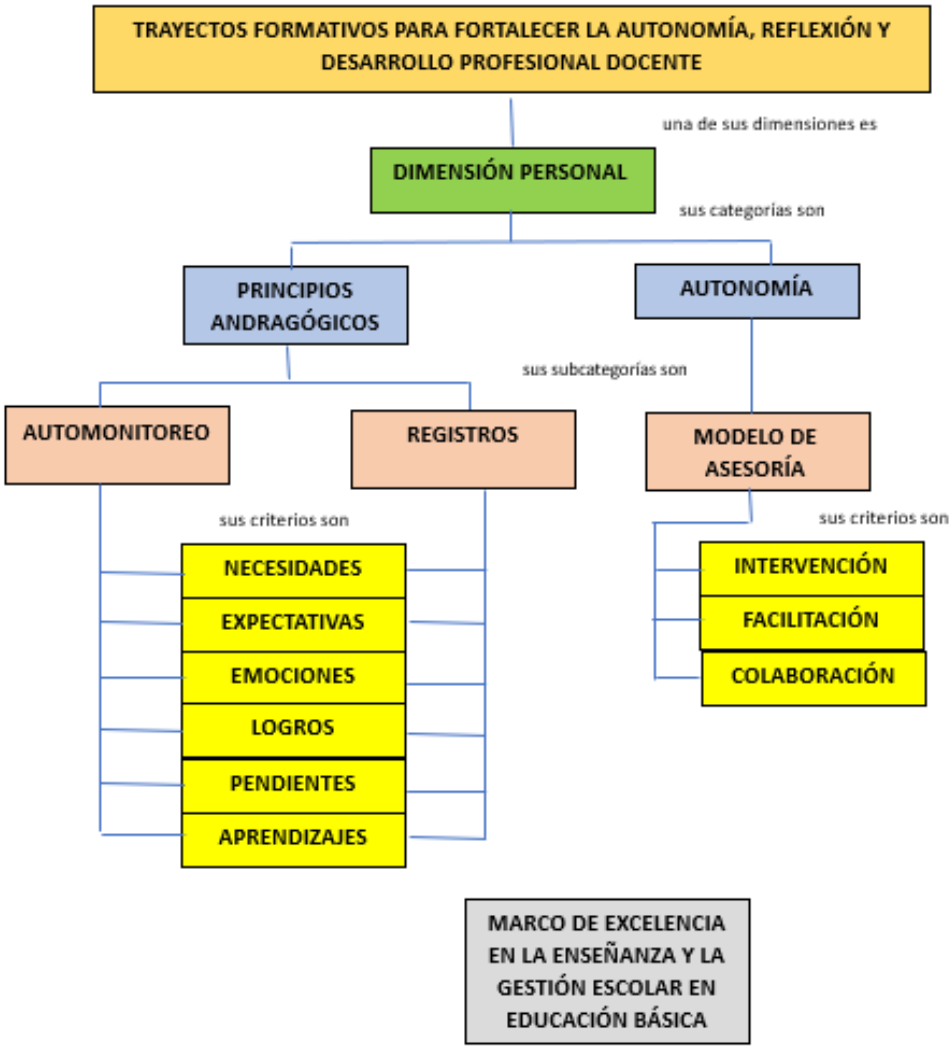
Como se observa en la figura 6, la dimensión personal se divide en dos categorías principales: los principios andragógicos, que se refiere al aprendizaje a cargo de las personas adultas y de lo que se habla en el apartado del marco teórico; y la de autonomía, dado que se buscó que paulatinamente cada docente participante mejorara con base en la propia toma de decisiones, con un rol cada vez más activo por parte de ellos y ellas, y una diminución del investigador.

La andragogía requiere que los sujetos de estudio apliquen la subcategoría del automonitoreo porque implica gestionar el propio aprendizaje, para lo cual los registros fueron importantes: por parte de quinees participaron como focalizados, parte de su papel consistió en reflexionar a partir del registro anecdótico y del ciclo reflexivo de Smyth; en cuanto al investigador, el uso de instrumentos de recopilación, principalmente de rúbricas, representó el cimiento para la retroalimentación, que fue también un proceso evaluativo transversal que abarcó desde el inicio hasta el final del trayecto formativo. Por ello, como criterios se encuentran las necesidades, expectativas, emociones, logros, aspectos pendientes y aprendizajes; estos conceptos se constituyeron como los elementos proclives a ser registrados y automonitoreados.

La otra categoría, la de autonomía, tiene que ver con los tres modelos de asesoría: intervención, facilitación y colaboración. En otras palabras, se inició con una participación mayor del investigador, con el fin de guiar y encaminar a las y los educadores, en su proceso; luego, se les otorgó mayor protagonismo para culminar con la colaboración, en el que ambas partes opinaban, tomaban consensos y se inquiría acerca de los temas que cada uno trabajó.

Figura 6

Dimensión personal, sus categorías, subcategorías y criterios



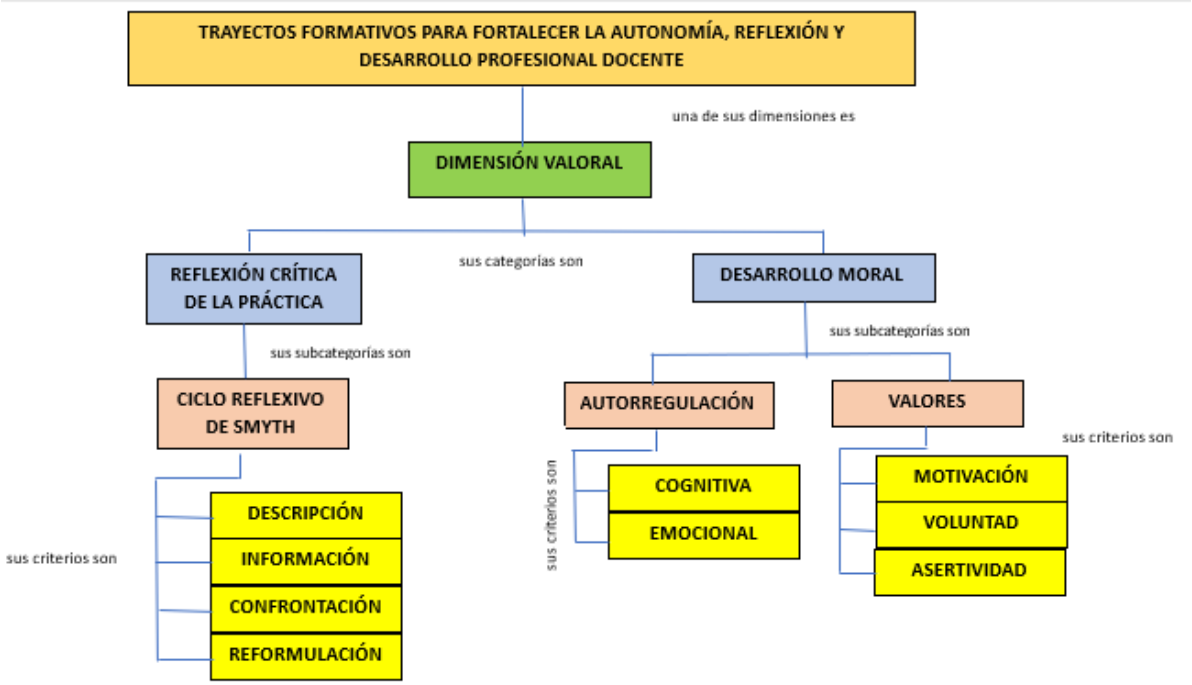
Fuente: Elaboración propia.

La figura 7 muestra la estructura de la dimensión valoral, en la que las dos grandes ramas o categorías fueron la reflexión crítica de la práctica, con la subcategoría del Ciclo reflexivo de Smyth, en la que cada etapa de este proceso se constituyó como un criterio: descripción, información, confrontación y reformulación. La segunda subcategoría fue la recopilación reflexiva de la práctica, con el registro anecdótico como instrumento de evaluación permanente para promover el razonamiento sobre lo que se lograba y aquello que resultaba como área de oportunidad.

La segunda categoría fue el desarrollo moral, con dos subcategorías: autorregulación y valores. Si bien lo que se circunscribe a esta dimensión es más vivencial y no tanto como evidencia física, resultó de gran importancia desarrollar esta dimensión porque era la base del cómo se iban a conducir y responder cada uno de las y los maestros durante el proceso de mejora y transformación de la práctica profesional e incluso de su propia persona. La autorregulación tuvo como criterios las de tipo cognitiva y emocional, ya que este proceso socioemocional implica ambas áreas; en tanto que los principales valores que se buscó fortalecer fueron la motivación, voluntad y asertividad.

Figura 7

Dimensión valoral: sus categorías, subcategorías y criterios



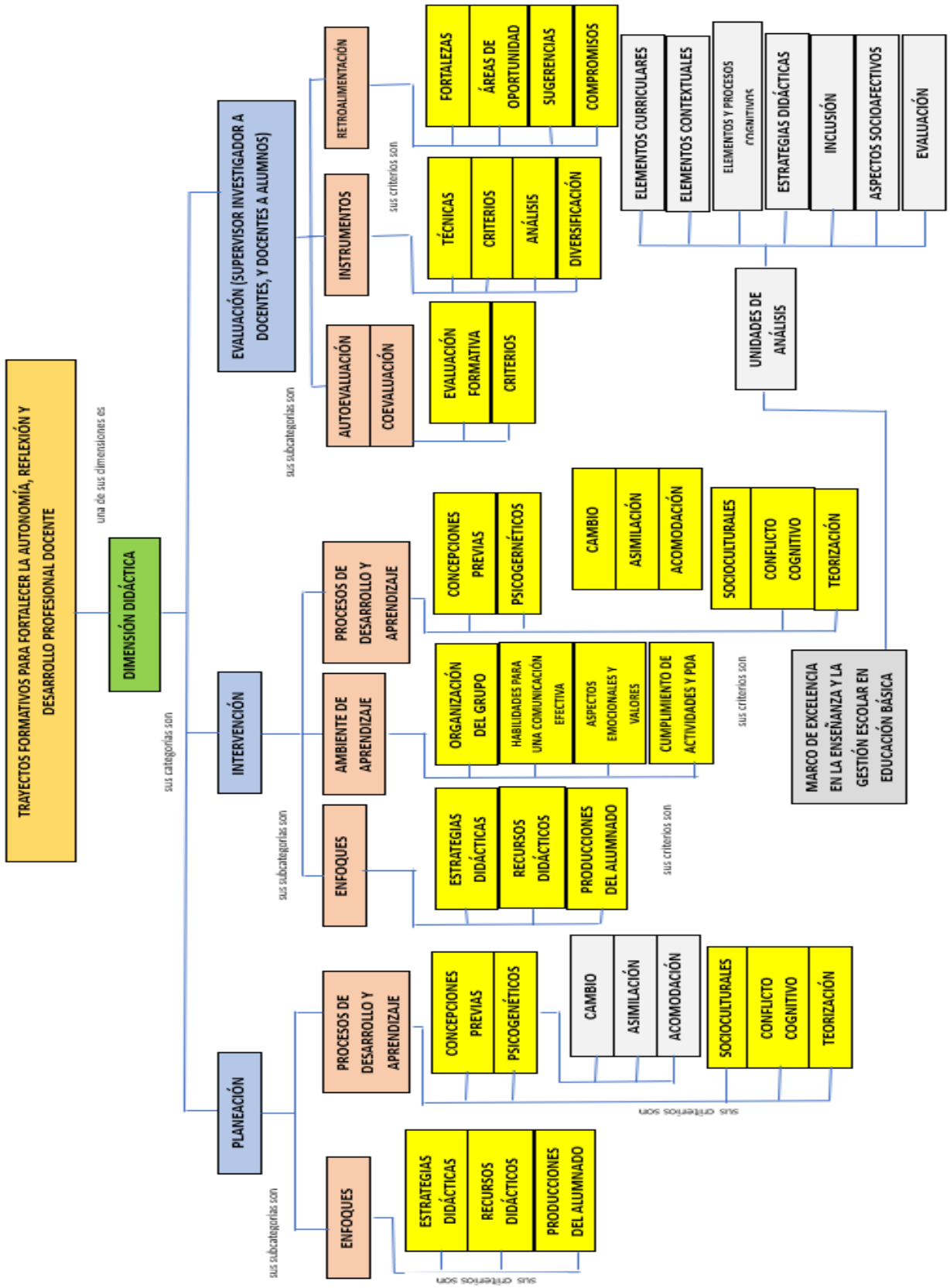
Fuente: Elaboración propia.

La dimensión didáctica es la columna vertebral de este proceso de investigación. La figura 8 muestra que las categorías propias de esta dimensión son los procesos de planeación, intervención y evaluación. Dicho de otra manera, se constituye como la esencia de la investigación, pues se buscó que el profesorado mejorara en estos tres elementos anteriormente enunciados, a través de tres actividades básicas: retroalimentación, promoción de la autonomía de cada docente y modelo colaborativo de asesoría.

Las tres categorías fueron evaluadas a partir de las siete unidades de análisis enlistadas preliminarmente. Los criterios responden a las teorías del aprendizaje mencionadas al principio de este capítulo. Por ejemplo: de la Teoría Psicogenética provienen criterios, como el conflicto cognitivo, procesos de asimilación y acomodación, y concepciones previas; de la teoría Sociocultural proceden, por ejemplo, la comunicación, validación y justificación de información; del Aprendizaje como Descubrimiento, la retroalimentación (andamiaje) y las actividades lúdicas; y de la Teoría de Aprendizaje significativo, los esquemas mentales, la generalización y la recuperación de ideas previas. Dada la naturaleza de los criterios, éstos pueden pertenecer a más de una, pero se incluyen en la que, a percepción personal, se ajustan con mayor firmeza.

Figura 8

Dimensión didáctica: sus categorías, subcategorías, unidades de análisis y criterios.



Fuente: Elaboración propia.

Rigor y Ética en la Investigación

Meo (2010) plantea el dilema ético que sucede en la investigación social, el cual hace referencia a lo que ella llama tensión, misma que se le genera a la gente para participar en un proceso en cuyo diseño no ha participado ni está hecho para su beneficio. Esta autora relaciona este hecho con un punto de vista ético kantiano que reza: "No usar a las personas como medios para lograr fines propios" (p. 7). Por ello, esta autora (Meo, 2010, p. 7) cita a Guillemin y Gillam (2004) para expresar que:

> Si los sujetos de la investigación asumen como propio los fines de la investigación, entonces no están siendo usados por los investigadores. En otras palabras, al transformar a la investigación en su propio proyecto con los investigadores, las personas convocadas se transforman en participantes.

En el mes de enero de 2023, en el que se realizó el *focus group* para el inicio de la investigación, se le informó a cada miembro focalizado acerca de la importancia de su participación, compromiso y automonitoreo de los avances, por lo que la información que resulte de la investigación estaría protegida y sería difundida exclusivamente para fines de obtención de conocimiento y divulgación de resultados. Es así que la protección de sus datos personales será un garante a lo largo de todo el proceso.

Meo (2010, p. 7) plantea: "Para que la autonomía de los individuos sea respetada, este consentimiento debe ser informado". A causa de lo anterior, cada participante llenó la "Carta de Consentimiento Informado" (ver Anexo B), documento en el cual se reconoce claramente cuáles serán sus derechos y responsabilidades, las posibles dificultades por enfrentar a lo largo de su trayecto formativo, pero también se les informó oportunamente la posibilidad de renunciar cuando así lo consideren pertinente, así como acceder a la información cuando la solicite, cuidando en todo momento su integridad y dignidad.

A su vez, cada instrumento de evaluación y retroalimentación contiene el espacio para que el docente se autoevalúe y además sea evaluado por el investigador, lo que llevará a que el propio maestro establezca y plasme por escrito sus compromisos, para culminar con la escritura de su firma, así como la de su director y, como medio para corresponsabilizar a estas figuras educativas,

lo que significa que en ningún momento se abandonará al compañero que está demostrando su esfuerzo por mejorar su práctica.

En la tabla 1 que se muestra a continuación se presenta una matriz para la triangulación de datos del marco metodológico, con base en la información que se presentó en este subapartado.

Tabla 1

Matriz para la triangulación de datos del marco metodológico

PREGUNTA	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO	CATEGORÍA	EVIDENCIA
1. ¿Cuáles son las fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades que las y los docentes participantes presentan en su dimensión didáctica, con interrelación de las dimensiones personal y valoral?	1. Diagnosticar las fortalezas y áreas de oportunidad de las y los maestros de ambos grupos etarios participantes (noveles, con cero a dos años de antigüedad, y maestros experimentados, con más de cinco años de servicio) de la zona escolar 161, con el fin de reconocer sus necesidades de formación profesional, con base en la dimensión didáctica de la práctica docente.	Entrevista semiestructurada Encuesta Grupo focal Análisis de contenido	Guion de entrevista semiestructurada Ítems de encuesta Guion de preguntas para grupo focal	Didáctica Personal Valoral	Informe de entrevista y su análisis con base en Atlas.ti Versión 25 para Windows Resultados de encuesta Informe de grupo focal y su análisis con base en Atlas.ti Versión 25 para Windows
2. ¿Qué deberá considerar una propuesta de Trayecto Formativo de Desarrollo Profesional Docente como medio para fortalecer su autonomía y favorecer la reflexión sobre su práctica?	2. Diseñar una Propuesta de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente que responda a las necesidades de las y los maestros focalizados, para hacer de la reflexión constante un medio que permita transformar y mejorar su práctica.	Análisis de contenido	Matriz FODA Planeaciones Instrumentos de evaluación Formatos de ciclo reflexivo de Smyth y de diario de trabajo	Didáctica	Planeaciones con retroalimentación Instrumentos de evaluación con retroalimentación Reflexión de la práctica a partir del ciclo reflexivo de Smyth Reflexión de la práctica a partir del diario de trabajo

3. ¿Cómo desarrollar profesionalmente la práctica de los docentes de la zona escolar 161 con base en sus fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades de formación?	3. Implementar, con las y los docentes participantes de la zona escolar 161, una Propuesta de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente, desde la función supervisora, a fin de potenciar sus fortalezas, superar áreas de oportunidad y atender sus necesidades, con miras a transformar su práctica a través del acompañamiento pedagógico, fortalecer la reflexión sobre su desempeño, así como favorecer su aprendizaje autónomo y colaborativo.	Observación Análisis de contenido Análisis del desempeño Interrogatorio	Guías de observación (rúbrica) Instrumentos de retroalimentación Formatos de ciclo reflexivo de Smyth y de diario de trabajo	Didáctica Personal Valoral	Rúbrica con niveles de desempeño Retroalimentación mediante 4 pasos: fortaleza, áreas de oportunidad, sugerencias y compromisos Instrumentos de evaluación con retroalimentación Reflexión de la práctica a partir del ciclo reflexivo de Smyth
4. ¿Cuáles son las necesidades de formación particulares y comunes de ambos grupos etarios de docentes participantes a lo largo de su proceso de desarrollo profesional?	4. Contrastar, bajo el enfoque formativo de evaluación, los niveles de desempeño logrados entre ambos grupos etarios de docentes participantes de la zona escolar 161, para identificar las semejanzas y diferencias en sus necesidades de formación que permitan promover y reajustar los trayectos formativos en congruencia	Análisis de contenido Análisis del desempeño	Planeaciones Instrumentos de evaluación Instrumentos de retroalimentación	Didáctica	Planeaciones con retroalimentación Retroalimentación mediante 4 pasos: fortaleza, áreas de oportunidad, sugerencias y compromisos Instrumentos de evaluación con retroalimentación

	con sus fortalezas y áreas de oportunidad.				
5. ¿Cómo se transforma la dimensión didáctica de las y los docentes participantes de la zona escolar 161 por medio de la Propuesta de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente y a partir de un acompañamiento pedagógico desde la función supervisora?	5. Analizar cómo se transforma la práctica docente por medio de una Propuesta de Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional con el fin de valorar su impacto en la mejora de su práctica y mayor logro de aprendizajes del alumnado a su cargo.	Grupo focal Análisis de contenido Análisis del desempeño	Guion de grupo focal Instrumentos de retroalimentación Formatos de ciclo reflexivo de Smyth y de diario de trabajo	Didáctica Personal Valoral	Informe de grupo focal y su análisis con base en Atlas.ti Versión 25 para Windows Retroalimentación mediante 4 pasos: fortaleza, áreas de oportunidad, sugerencias y compromisos Reflexión de la práctica a partir del ciclo reflexivo de Smyth Reflexión de la práctica a partir del diario de trabajo

Capítulo II. Diagnóstico: La Lupa de la Investigación

A continuación, se aborda la comunicación de los resultados del diagnóstico. Se comienza con la contextualización y entorno, cuyo sustento teórico es el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, mismo que se conforma por diferentes estructuras, según el nivel de globalidad e interacción del individuo con su medio: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Para efectos de esta investigación, por cumplir el rol de investigador externo a las escuelas, solamente se abordará la información correspondiente a los dos últimos; cabe mencionar que, en cuanto al macrosistema, se ahondará en el papel de la localidad, la cultura y los medios de comunicación como ambientes en los que el infante se desenvuelve e influyen en su desarrollo social, moral y cognitivo.

Contextualización y Entorno

La Inspección Escolar de Educación Primaria Núm. 161, perteneciente al sector XXII de Educación Primaria General, de sostenimiento federalizado, tiene su sede en Salinas de Hidalgo, Salinas, S.L.P., y comprende 15 escuelas: tres de organización completa y 12 multigrado (seis de organización unitaria, tres bidocentes, dos tridocentes y una pentadocente). Del total de instituciones educativas, siete pertenecen a Salinas y ocho, a Villa de Ramos, S.L.P. La zona escolar se compone por 53 personas: un supervisor, una asesora técnica pedagógica, tres directores técnicos y 48 docentes frente a grupo, de los cuales 12 son encargados de dirección con grupo, es decir, son directores comisionados. En el Anexo A se muestra un mapa con la localización de la zona escolar en ambos municipios, así como la ubicación de los planteles educativos.

Los municipios de Salinas y Villa de Ramos se ubican en la Región Altiplano (parte noroccidental) del estado de San Luis Potosí, el cual es una de las 32 entidades federativas de México. Estos territorios se localizan en una región geográfica conocida como Aridoamérica, caracterizada por un clima seco, con lluvias escasas e irregulares, con grandes llanuras y serranías semidesérticas, con abundante cantidad de nopales y agaves. La flora predominante es el matorral, como: gobernadora, mezquite, huizache, nopales, palma, cardones, garambullos y una variedad de pastos como: navajita, banderilla, borreguero y salada. La fauna se caracteriza por especies como: el gato montés, roedores, arácnidos y víboras.

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Espinosa y Carpio (2015) definen el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner como una teoría que estudia la progresiva acomodación mutua entre un ser activo, en desarrollo, y las propiedades ambientales de los entornos inmediatos en los que vive esa persona, a través de un proceso que se ve afectado por las relaciones que se establecen ambos elementos -individuo y ambiente- y por los contextos más grandes en los que éstos están incluidos. Bronfenbrenner define el ambiente ecológico como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente y son la extensión más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo.

Con base en encuestas realizadas a los directores y docentes de la zona escolar, las reuniones de Consejo Técnico de Zona (CTZ), Consejo Técnico Escolar (CTE), instrumentos de análisis de datos y diagnóstico de las escuelas, se presentará la información recabada respecto al exosistema y macrosistema, dado que las y los docentes de la zona escolar son el sujeto de estudio.

Exosistema.

Esta estructura hace referencia a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que le afectan (Bronfenbrenner, 1987, como se citó en de Tejada, 2006). En este apartado, se mencionará la influencia indirecta que la familia y escuela generan en las formas de actuar y pensar de los educandos.

Los padres de los discentes son, en su mayoría, agricultores, jornaleros, carpinteros y albañiles, además de una alta proporción que trabaja en Estados Unidos. Ellos no suelen involucrarse activamente en el proceso educativo de sus hijos, ya que acostumbran salir de casa a trabajar a tempranas horas, llegando por la tarde e incluso en la noche, por lo que las y los maestros conocen a algunos debido a que de vez en cuando los ven caminar con los niños cerca de los edificios escolares. Algunas ocupaciones de las madres de familia se refieren a trabajar en labores del hogar o de limpieza en casas o al comercio. Esto debe ser uno de los puntos de partida de las y los docentes, quienes deben considerar estos aspectos para el proceso educativo de sus educandos, como parte de una escuela que considera al contexto y las experiencias de vida de sus estudiantes.

Acorde con las fichas individuales acumulativas de los docentes, el nivel socioeconómico de las familias es en gran mayoría de bajo a medio, pues las percepciones van desde el salario mínimo hasta aproximadamente los 10,000 pesos en menos casos, sin dejar de lado quienes tienen ingresos variables, en función de las ventas, por ejemplo, de comida. En esto, el alumnado no tiene injerencia, pero influye en la posibilidad de adquirir materiales, de la estimulación en casa, la alimentación y, por ende, en la motivación, actitud hacia la escuela y convivencia con sus pares.

Si bien el grado de escolaridad de los hermanos y otros parientes de los infantes no les afecta directamente, convivir con ellos genera que haya quienes desean seguir su ejemplo, ya que acorde a lo expresado por docentes de la zona, hay discentes que afirman querer continuar estudiando para tener una carrera, especialmente los de quinto y sexto grado, influenciados por hermanos o primos, siendo principalmente el caso de quienes conviven en hogares bajo un estilo de crianza democrático.

Los hombres son quienes llevan el control financiero y toman la mayoría de las decisiones, limitándose la mujer a las labores del hogar y cuidado de los hijos la mayor parte del día. Las propias señoras comentan que, ante una situación, consultan a su marido para decidir qué hacer. Por otro lado, hay docentes que mencionan que aquellas madres de familia que, aun casadas, no dependen de su marido y ejercen sus derechos y libertades, llegan a ser mal vistas por las demás señoras de la comunidad. Esto forma parte del exosistema porque consciente o inconscientemente las y los infantes observan las actitudes y conductas en casa, mismas que pueden llegar a ser reproducidas con sus pares en las relaciones presentes de convivencia o en el futuro.

Macrosistema.

Este nivel del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner hace referencia a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo), que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o la cultura en su totalidad (Espinosa y Carpio, 2015). Por tal motivo, en esta parte del escrito se ahondará en la influencia que la sociedad, cultura y medios de comunicación, como elementos del macrosistema, inciden en la forma de pensar y actuar del alumnado, que a su vez guarda estrecha relación con la convivencia entre pares y el docente.

La Localidad como Grupo Social y su Impacto en el Aprendizaje.

De acuerdo con testimonios orales del profesorado de la zona escolar, en algunas localidades es muy común observar en las calles a los jóvenes de 15 años en adelante, principalmente hombres, vagando o incluso a veces tomando cerveza afuera de las tiendas o plazas, puesto que muchos de ellos concluyen la secundaria y deciden no seguir estudiando pese a que sus padres tienen posibilidades económicas de para que continúen su preparación, aunque ello implique ciertos sacrificios y recorte de gastos. Si bien los educandos de la escuela primaria observan tales conductas, no se ha reportado en la zona algún caso de ingesta alcohólica dentro de la escuela o sus alrededores. No obstante, el que los discentes del plantel lleguen a consumir bebidas alcohólicas, como consecuencia de la influencia social, representa un peligro potencial, pero a la vez destaca el papel de la escuela para evitar caer en estas conductas.

Se ha comentado que la migración a zonas como Monterrey o Estados Unidos es un fenómeno frecuente en la región, lo que reduce la población, principalmente masculina, quienes dejan a sus hijos, esposa y demás familiares, para regresar dentro de ciertos periodos o incluso permanecer durante años en aquellos lugares. El envío de remesas representa una fuente de ingresos para las familias, por lo que se constituye como un importante medio de sustento.

La inseguridad ha azotado a algunos municipios del Altiplano, entre los que se incluyen a Salinas y Villa de Ramos, lo que ocasionado que los educandos incluso han jugado a ser “los buenos” y “los malos”, o los “soldados” y “los bandidos”, lo que demuestra cierto grado de normalización de esta problemática social.

La Cultura y su Impacto en el Aprendizaje.

Con base en la Universitat Oberta de Catalunya (2018), el cuarto nivel del modelo ecológico de Bronfenbrenner está formado por los elementos de la cultura en la que vive el individuo y su influencia recae en cómo pueden expresarse los otros sistemas. Es preciso tener claro qué es la cultura; una acepción refiere que proviene de “cult”, perteneciente al verbo latino *colo, colere, cultum*, que significa “cultivar”; etimológicamente, significa cultivo (Altieri, 2001).

Desde el punto de vista etnográfico, Harris (2011, como se citó en Barrera Luna, 2013, p. 3), define a la cultura como “(…) el conjunto complejo que incluye conocimiento, creencias, arte,

moral, ley, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad". Bauman (2002, como se citó en Oliva, 2018) aporta que la cultura se vincula a la evolución y transformación de las formas de percibir, de pensar y de actuar de las comunidades, es decir, al desarrollo individual y colectivo de los seres humanos.

Un elemento importante que forma parte de la cultura de los individuos de la comunidad es, sin duda, la religión. En todas las localidades de la zona se practica el catolicismo como sistema de creencias predominante y se suscitan casos en los que los educandos no acuden a clases debido a las fiestas patronales o peregrinaciones que se realizan hacia centros importantes de culto, independientemente de las actividades que haya en la escuela o el hecho de tener inasistencia.

En las comunidades pertenecientes a la zona escolar existe una cultura altamente machista y conservadora; como no hay muchas opciones de estudios ni de actividades culturales, deportivas, o laborales, muchos jóvenes se van a Estados Unidos y otros se quedan, pero forman familias muy jóvenes, y de hecho hay un alto índice de embarazos adolescentes, por lo que en años recientes varios municipios de la zona, incluido Villa de Ramos fueron incorporados a programas gubernamentales para la prevención de dicha situación.

Otra manifestación cultural es el deporte, dado que a los estudiantes de la región referida les gusta practicar el futbol en los edificios escolares y en las canchas durante las tardes, además de que los partidos que son transmitidos suelen ser temas de conversación en las aulas o recreos, sin dejar de lado que admiran a los jugadores de clubes famosos. Sin embargo, también el beisbol es muy practicado en algunas de las localidades, pues es una actividad que ha sido heredada por generaciones. Hay actividades deportivas que se realizan a nivel zona, en las que se valoran las competencias físicas para el salto, futbol y atletismo, lo que favorece el trabajo en equipo, promoción de valores y respeto al prójimo.

La televisión se constituye como uno de los bienes que tienen en los hogares, lo que la convierte en una de las principales influencias en la forma de actuar, pensar y socializar. Por el nivel de ingreso de las familias, en las casas no es común que se cuente con libros de literatura (salvo el caso de los hermanos mayores que estudian otros niveles educativos), y si los niños y niñas tienen contacto con estos materiales es gracias a los Libros del Rincón de la SEP que han

perdurado en los planteles y son prestados para llevar a domicilio; además, por encontrarse las escuelas en comunidades, no se cuenta con bibliotecas municipales.

La interacción con manifestaciones artísticas es escasa, siendo la música regional mexicana, reggaetón y los corridos tumbados los géneros con los que actualmente el alumnado mantiene una mayor interacción, producto de las fiestas, reuniones, el celular y convivencia con gente mayor, hecho que provoca mayor probabilidad para la adquisición de vocabulario inapropiado y la admiración hacia formas de vida contrarias a las que la escuela incentiva, lo cual se comprueba por los testimonios de las y los docentes en cuanto a las formas de hablar de los educandos y lo que expresan en sus producciones escritas.

Los Medios de Comunicación y su Impacto en el Aprendizaje.

El uso de celular abre las puertas de la información, misma que puede tener un uso positivo o negativo, dependiendo de las intenciones de quien lo posee. El poder que este dispositivo tecnológico tiene sobre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes radica en que puede moldear sus pensamientos y acciones.

Las y los estudiantes están más inmersos en las redes sociales, por lo que ahora muchos desean ser *influencers* o pasan hasta horas observando cierto tipo de contenido, por lo que algunos efectos negativos de esta forma de interacción que se han detectado en las escuelas de la zona, consisten en que con mayor velocidad están apropiándose de expresiones y vocabulario propios de gente mayor a su edad, no necesariamente lenguaje ofensivo, pero sí frases cuyo significado no entienden, pero como fueron dichas por aquellos modelos a quienes admiran o suelen escuchar, llegan a pensar que es apropiado o les da cierto estatus. Esta situación representa para directivos y docentes la necesidad de reforzar aspectos relacionados con la convivencia, la navegación segura y fortalecer el rol de las madres y padres de familia.

Análisis Crítico de los Hallazgos

Encuesta a las y los Docentes de la Zona Escolar.

Al personal de la zona se le aplicó una encuesta, a través de un formulario de Google. El propósito de este instrumento de recolección de datos consistió en “Recabar información personal, académica, familiar y socioeconómica del docente para conocer su perfil, habilidades y

expectativas, a fin de desarrollar propuestas pedagógicas acordes a sus características, necesidades y práctica diaria que coadyuven a ofrecer un servicio con equidad, inclusión y excelencia". Dada la vasta información, solamente se presentará la información que se relaciona con el objeto de estudio y los sujetos de estudio; además, el universo fue de 45 docentes que respondieron la encuesta.

Datos Personales del Docente.

En cuanto al rango de edades, 22 de los 45 docentes (48.88%) nació en la década de los 90, lo que significa que la zona escolar se conforma por personal docente joven, que en teoría debe poseer una formación inicial más acorde con los cambios de la sociedad actual; de esta información se deriva que hay más nacidos en 1991 y 1995, es decir, tienen actualmente 34 y 30 años. Por su parte, el 28.88% del personal nació en la década de los 80, siendo 1980 y 1985 los años con mayor frecuencia, es decir, profesores y profesoras con edad de 37 y 42 años. De los años 70 son seis compañeros, es decir, el 13.33% de la población, en tanto que solamente un maestro tiene 66 años, pues nació en 1959.

El 60% del profesorado frente a grupo, es decir, 27 de un total de 45, es mujer, por lo que el 40% (18) son hombres. Esto significa que la razón entre hombres y mujeres es de 2 a 3 (por cada dos maestros hay tres maestras), con lo cual se concluye que, al igual que sucede en el estado, en la zona y en el magisterio del nivel primaria, esta profesión es elegida en su mayoría por mujeres.

Información Laboral y Profesional.

En lo concerniente a cómo califican su formación inicial, una maestra (2.22%) la definió como "Deficiente", seguido por una que expresó que fue "Insuficiente"; posteriormente, el 17.7% (8) indicó que fue "Regular", en tanto que el 53.33% (24) aseveró que fue "Buena" y el 24.44% (11) consideró que fue "Excelente" (figura 9). Relacionado con esto, ante la afirmación "La escuela donde cursé mi formación inicial me permitió aprender de manera suficiente y eficaz para desempeñarme en mi labor cotidiana, la figura 10 muestra a una maestra (la misma que calificó su formación como "Deficiente") que manifestó estar "En desacuerdo", en tanto que el 28.88% (13 de 45) dijo estar "Parcialmente de acuerdo", 19 (42.22%) aseguró estar "De acuerdo" y 12 (26.66%) aseveró estar "Totalmente de acuerdo". Se observó que la mayoría de las y los

docentes consideró que en la institución formadora de maestros donde cursaron adquirieron las herramientas necesarias para su labor diaria.

Las instituciones formadoras de docentes de las que provienen más maestros de la zona escolar son la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 321 Zacatecas -debido a la cercanía con esta entidad federativa-, así como la Normal General “Matías Ramos Santos” (San Marcos, Zacatecas), Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE).

Figura 9

Cómo califican los docentes su formación inicial

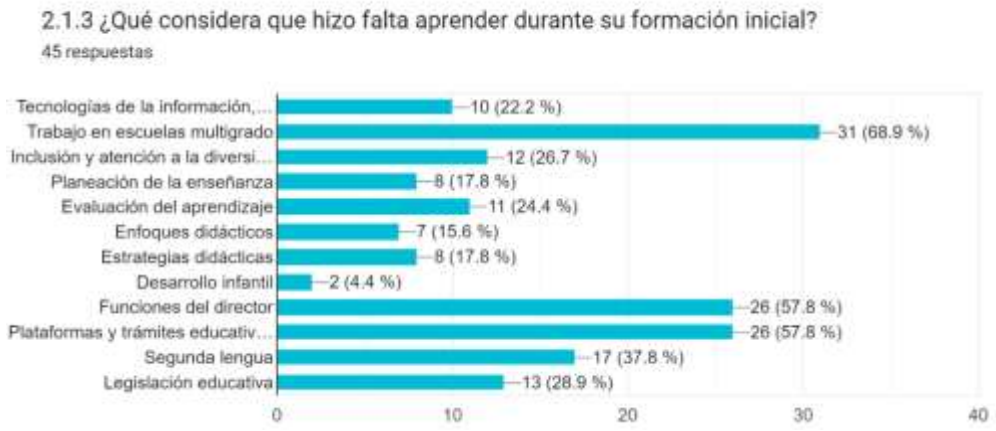
Figura 10

Qué tan de acuerdo está el profesorado con la formación inicial recibida

En cuanto a lo que consideran que les hizo falta aprender durante su formación inicial (figura 11), la temática que poco más de dos tercios de la zona (31 de 45) detectó como necesidad de formación es lo correspondiente al trabajo en escuelas multigrado. Como se mencionó al inicio de este apartado, 12 de las 15 escuelas son de organización multigrado, en las cuales trabajan 27 maestros (60% del personal docente de la zona escolar). Ello deja entrever que como parte de las acciones de formación resulta fundamental atender esta dimensión del perfil profesional.

Figura 11

Qué consideran las y los maestros que hizo falta aprender durante su formación inicial



Asimismo, llama la atención que dos de las principales preocupaciones de los docentes es lo relativo a las funciones del director -dado que 12 de ellos tienen la comisión de dirección o la han tenido en ciclos escolares anteriores- y el manejo de plataformas y trámites educativos, pues en ambos casos 26 (57.77%) esto se relaciona con la función de encargado de dirección, ya que a la par de su trabajo con los educandos, son responsables de una escuela, independientemente del número de maestros, además de que la parte administrativa exige el manejo de procesos y páginas de internet.

Segunda lengua y legislación educativa son las dos temáticas que siguen en lo que el personal consideró como áreas de oportunidad, con frecuencias de 17 (37.77%) y 13 (28.88%), respectivamente. Llama la atención que, en el currículum de los planes de estudios de las escuelas Normales, al menos del Plan 1997 y anteriores, estos temas no eran parte de la formación inicial, por lo que el maestro, al egresar, tiene que aprender “de la nada” o con lo que la propia experiencia le vaya dando, en especial quienes tienen la comisión de dirección porque, aunque no se tenga

clave de dicha función, se debe conocer la normativa para el correcto funcionamiento y organización del plantel.

Finalmente, la inclusión y atención a la diversidad, y la evaluación, son los que continúan en la lista de necesidades, con 12 y 11 votos (26.66% y 24.44%), respectivamente. Nuevamente se deduce que es debido a que temas como inclusión, ajustes razonables y necesidades educativas especiales no tenían la importancia que ahora con justicia se les otorga. Estos temas medulares para la práctica con equidad y excelencia resultan una preocupación para las y los maestros de la zona escolar 161 (figura 12).

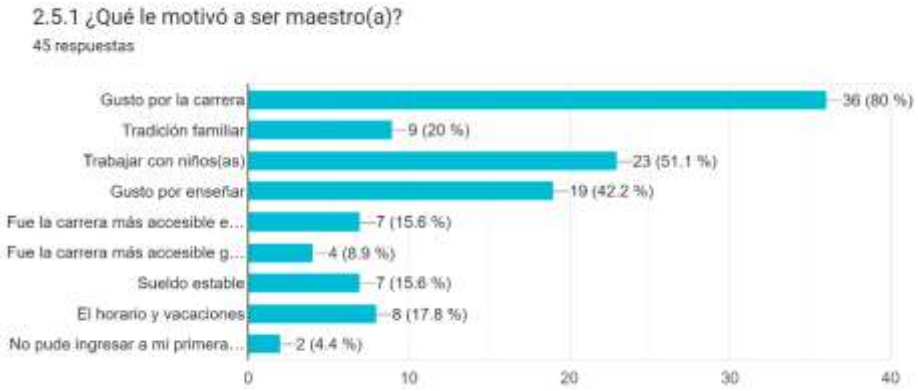
Figura 12

Qué consideran las y los enseñantes que hizo falta aprender durante su formación inicial

Acerca de lo que motivó a los maestros a dedicarse a la docencia (figura 13), se observa que el gusto por la carrera fue lo que más les llamó la atención, pues 36 de los 45 (80%) opinó eso, lo que denota que un 20% tuvo un motivo diferente a esta opción. El trabajo con los niños y niñas fue la segunda razón más importante, con 23 votos (51.11%), correspondiente a poco más de la mitad de los encuestados. El gusto por enseñar obtuvo poco más del doble que la tradición familiar, con 19 y nueve personas que lo eligieron, respectivamente. Las vacaciones fueron lo que motivó a ocho personas (17.77%) a elegir esta profesión, en tanto que el sueldo estable y ser la carrera más accesible económicamente tuvieron la misma cantidad, ambas con siete como frecuencia (15.55%).

Figura 13

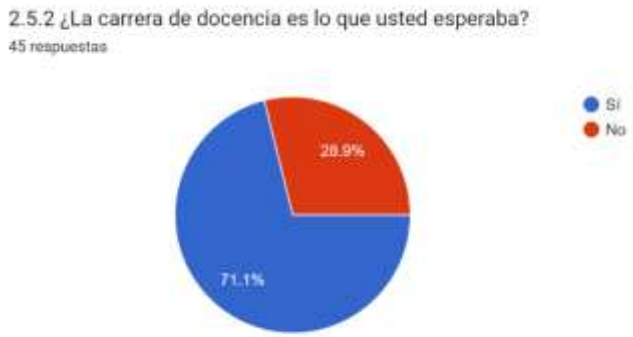
Qué motivo al personal a ser docentes



La figura 14 muestra la opinión de las y los maestros sobre si la carrera de docencia es lo que esperaban: 32 personas (71.11%) comentaron que sí; en contraparte, 13 (28.88%) dijo que no. Algunas de las razones que expone el profesorado para reforzar su gusto por la docencia refieren a que, por ejemplo, uno de ellos comenzó como instructor del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), lo que reforzó su deseo de ser maestro; una expresa que el ver a su madre ser maestra la motivó desde pequeña, por lo que ya sabía a lo que se enfrentaría en su trabajo diario; otro expresó que por un mal ejemplo que tuvo de un maestro, se formó el propósito de demostrarse que eso no es enseñar y que por el contrario, lograría muchas cosas con sus futuros educandos; una maestra afirmó que el trabajar en el área rural es lo que más le satisface porque es ahí "donde más le necesitan"; una más señaló que el ver cómo los niños aprenden es sin duda una razón por la querer seguir desempeñándose en esta profesión.

Figura 14

Respuesta a "¿La carrera de docencia es la que esperaba?"



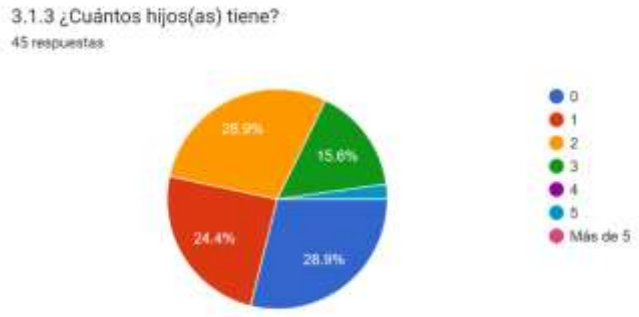
Sin embargo, algunas de las razones por las que afirmaron que ser maestro no es lo que corresponde a sus expectativas iniciales, hacen referencia a que es una carrera que poco a poco ha sido denigrada, en la que los padres y madres de familia han perdido el respeto hacia la figura que el maestro representa; hay también quienes comentan que el salario no es bajo, pero tampoco es el idóneo, aunado al aumento de precios, lo que hace que sea más difícil solventar gastos familiares y de otras necesidades; otro motivo se refiere a que el exceso de carga administrativa hace que muchas veces se inviertan muchas horas de trabajo en casa, restando tiempo para otras actividades.

Información Sobre la Familia.

Acerca de los hijos e hijas (figura 15), 13 personas no tienen hijos, equivalente al 28.88%. El resto, es decir, 32 docentes, tienen al menos un hijo o hija: 11 tienen uno (24.44%), 13 (la misma cantidad que quienes no tienen descendencia) tienen dos hijos; 7 (15.55%) tienen tres hijos y una persona (2.22%) tiene cinco. El 11.11% del profesorado (5) informó que tienen otro empleo, entre los cuales se encuentran las clases en nivel bachillerato, galopador de caballos de carreras, labores de agricultura, repartidor y mesero.

Figura 15

Cuántos hijos(as) tienen las y los docentes



Proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para realizar sus planeaciones didácticas (figura 16), el 40% de los docentes (18) afirmó dedicar tres horas semanales en promedio; ocho (17.77%) aseveraron dedicar dos horas; las opciones correspondientes a 4 y 5 horas tienen una frecuencia igual, de seis personas (13.33%) en cada caso; uno de cada nueve (11.11%) expresó que se dedica más de cinco horas y, en cambio, dos (4.44%) informaron que se dedican solamente una hora cada siete días. Derivado de ello, se

obtiene que el 80.9% (36) planea semanalmente; cuatro (8.88%) lo hacen diariamente y cuatro, quincenalmente; en tanto que uno (2.22%) indicó que lo hace mensualmente. Esta temática cobra especial relevancia porque constituye uno de los ejes de lo que se pretende desarrollar y fortalecer, por lo que será necesario transformar ciertas actitudes que atañen a diseñar sus propios planes de clase, lo que redundará en evitar el plagio o descarga.

Figura 16

Horas semanales dedicadas a planear

Para atender las necesidades de formación del profesorado (figura 17), se les solicitó identificar aquellas áreas concernientes a la planeación en las cuales detectan áreas de oportunidad. El elemento que ocupa el primer lugar para los maestros y maestras corresponde a las estrategias didácticas, pues el 44.44%, equivalente a 20 personas, lo eligió. Le siguen las estrategias de evaluación y los temas comunes para el caso de las escuelas multigrado, en ambos casos con una elección de 17 compañeros (37.77%); al analizar lo que seleccionaron como temas que hizo falta adquirir en su formación inicial, se observa que son los mismos que los que seleccionaron en este ítem, lo que denota congruencia entre lo que detectan que hizo falta aprender cuando eran estudiantes y lo que se requiere mejorar ahora que están en servicio activo.

Como temas con menor número de elecciones, pero igualmente importantes, se encuentra que la retroalimentación (15) y los elementos curriculares (13) son los que continúan en la escala de importancia para el personal (33.33% y 28.88%, respectivamente). La inclusión y atención a la diversidad (tema detectado también en el ítem sobre necesidades desde la formación inicial), la vinculación con la comunidad y los enfoques didácticos representan otra preocupación, siendo elegida por 11 en los tres casos, es decir, el 24.44%.

Figura 17

Elementos de la planeación en las que se centran las áreas de oportunidad

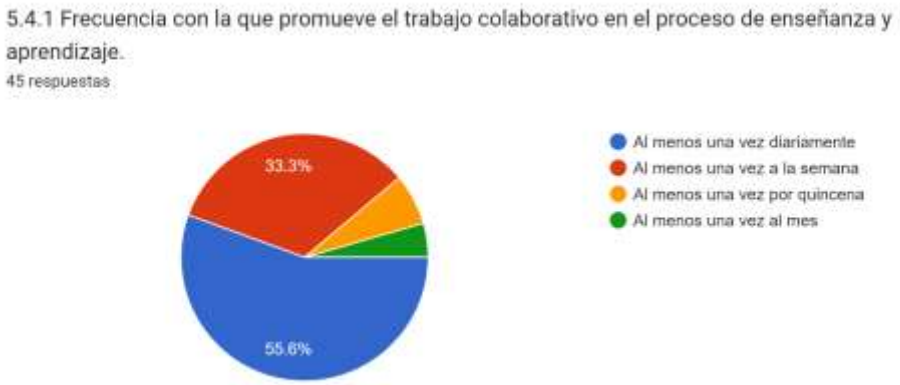
Los recursos y materiales didácticos que más utilizan son los proporcionados por el gobierno, es decir, los libros de texto gratuitos (LTG) pues el 51.11% (23) lo eligió en primer lugar; en segundo puesto de frecuencia se encuentran los de origen natural proporcionados por el contexto, correspondiente a un 26.66% (12 personas). El tercer lugar de importancia (28.88%) que dieron los docentes corresponde a los medios didácticos que son propiedad de la escuela, con 13 como número representativo; los solicitados a los padres de familia se ubican en cuarto lugar y, por último, los realizados por cuenta propia.

El 91.11% de las y los docentes (41) tiene acceso a libros de la biblioteca, ya sea de aula o de la escuela; el 88.88% (40) cuenta con posibilidades de utilizar el proyector en el plantel y, con una diferencia más notoria, 18 discentes (40%) disponen de una computadora en su centro de trabajo; el 20% (9) está en condiciones de usar el comedor escolar como área para abordar contenidos de los programas de estudios.

En lo que concierne al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (figura 18), se detecta que 25 docentes (55.55%) implementa actividades sustentadas en el trabajo colaborativo al menos una vez diariamente; seguido por uno de cada tres (33.33%), quienes organizan de manera colaborativa a su grupo al menos una vez a la semana; tres (6.66%) aseguraron utilizarlo al menos una vez quincenalmente y, finalmente, dos (4.44%) afirmaron utilizar esta modalidad de trabajo como mínimo una vez al mes.

Figura 18

Frecuencia con la que se promueve el trabajo colaborativo en el aula



Inclusión y Equidad.

La figura 19 expresa que los ajustes razonables representarán, sin duda, un asunto del que se necesitará prestar atención y ocuparse, dado que tres docentes (6.66%) afirmaron no realizarlos para el desarrollo de su planeación, intervención y evaluación. El 22.22% (10) indicó que realizan dichos ajustes de manera empírica, es decir, sin un sustento teórico o pedagógico. Por su parte, poco más de la mitad (51.11%), es decir, 23 personas, informaron que aplican esos ajustes considerando aspectos curriculares (propósitos, métodos, contenidos y evaluación) o aspectos no curriculares (espacio, recursos, materiales), en tanto que nueve, igual a una quinta parte, confirmaron que su trabajo cotidiano se realiza con base en la adecuación de ambos aspectos anteriormente mencionados. Esta información resulta de gran importancia porque habrá que corroborar cómo implementan los ajustes razonables y en qué medida.

Figura 19

Cómo son diseñados los ajustes razonables

Participación de Padres y Madres de Familia.

La figura 20 describe que el 42.22% (9) señaló que casi siempre promueven la participación de los padres y madres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, seguido por 18 (40%) que indicaron que lo hacen a veces. El resto corresponde a siete (15.66%) que aseveraron que lo hacen siempre, a diferencia de una persona, quien señaló que casi nunca lo hace. No hubo alguien que dijera que nunca promueve que padres y madres formen parte del trabajo en la escuela.

Figura 20

Frecuencia con la que las y los dicentes promueven la participación de padres y madres de familia

De manera relacionada con lo anterior (figura 21), el 37.77% (17) indicó que al menos una vez al mes mantienen información con el padre o madre, respecto al desempeño de su hijo(a) y, muy cerca de ello, 15 personas (33.33%), aseveraron que esa interacción se produce al menos una vez a la semana; en tercer lugar se obtiene que siete (15.66%) lo hacen al menos una vez por quincena y, con menor frecuencia, se determina que cuatro (8.88%) y dos (4.44%) mantienen comunicación al menos una vez por bimestre y cada vez que se entregan boletas, respectivamente.

Figura 21

Frecuencia con la que se mantiene comunicación con la madre o padre de familia

Evaluación.

En lo que respecta a cómo las y los discentes efectúan la retroalimentación para con sus alumnos y alumnas (figura 22), destaca que tanto las opciones “Pongo <Revisado> o una palabra, frase o signo similar” y “Plasmo una paloma o signo de aprobación” tienen una frecuencia de 46.66%, que corresponde a 21 personas. Cabe mencionar que ambas formas son la manera más sencilla de informar a los estudiantes acerca de su desempeño, por lo que se requerirá dar un giro a la concepción que el personal tiene acerca de esta importante actividad de evaluación formativa. Por otra parte, 13 docentes (28.88%) señalaron que se enfocan en informarles a sus estudiantes las fortalezas y áreas de oportunidades, en tanto que 11 (24.44%) se enfocaron en comunicarles alguno de estos dos elementos, y la opción “Suelo redactar frases de reforzamiento positivo, relacionadas con su desempeño en el trabajo” también cuenta con 11 como frecuencia. Finalmente, 9 (20%) dijo llevar a cabo seguimiento.

Figura 22

Cómo se efectúa la retroalimentación a los educandos

Entrevista

Entrevistas Realizadas al Personal Focalizado

Entrevista 1. Maestro Alberto.

El viernes, 13 de enero de 2023, a las 9:34 a.m., se llevó a cabo la entrevista de tipo semiestructurada al maestro en servicio Alberto C.P., maestro de los seis grados (unitario), quien luego de informársele que su participación iba a ser grabada, notificarle el propósito de la actividad y establecer un clima de empatía y confianza, se dispuso a participar.

Como parte de la categoría de “Formación inicial”, el docente estudió en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 321 Guadalupe Zacatecas, bajo la modalidad semiescolarizada con sede en Salinas de Hidalgo, Salinas, S.L.P. El maestro comentó que iba a estudiar los sábados, mientras que trabaja entre semana. Egresó en 2014, para luego presentar ese mismo año examen de admisión al servicio público.

El docente afirmó que trabajar cerca de la capital lo hizo ser maestro, además de que en esos lugares la vida y forma de trabajo se viven más rápido, además de que percibe que hay más carga administrativa y más responsabilidad como docente. La comunicación entre docentes y autoridades es muy diferente.

Como parte de la categoría “El docente como parte de la comunidad”, el maestro explicó que llegó a la presente comunidad después de haber trabajado en una localidad de Villa de Ramos por tres años, pero contó una mala experiencia acerca de que la directiva era muy técnica y se cambió por motivos personales, con lo cual logró llegar a su escuela actual. A la fecha, tiene cuatro años en la comunidad, misma que se encuentra a una hora 10 minutos en motocicleta, hecho que lo expone a las inclemencias del tiempo.

Asegura que los padres y madres de familia son atentos y apoyan a sus hijos; también hay padres que no se preocupan y no asisten a la escuela. Sin embargo, hay quienes son atentos, lo cual se refleja en el apoyo que brindan. El docente afirmó que quienes no se preocupan por sus niños o niñas causan que vayan van más atrasados, pero que también influye el interés del docente para que lograr que aprendan, por lo que él trabaja a la par con los padres de familia.

El contexto social influye en los educandos, pues hay quienes sólo piensan terminar la primaria, por lo cual resulta difícil cambiar esas idiosincrasias, aunque se ha logrado en algunos casos. La comunidad tiene 200 habitantes y solamente hay una tienda con productos básicos y medicamento, en tanto que por otro tipo de mercancía se tienen que trasladar hasta la cabecera municipal.

La cultura influye en los niños y niñas, a quienes describió como “muy religiosos”, y añadió que la gente está comprometida con los festejos relacionados con alguna advocación mariana, dado que los infantes participan en estas actividades. Agregó que la religión influye en el valor del

respeto y, con voz de orgullo, aseveró que tiene un grupo donde no existe la violencia ni discriminación, reconociendo que la religión ha influido.

En cuanto a la categoría “El docente como parte de la sociedad”, el maestro afirmó que ya no se tiene el mismo respeto por parte de la comunidad, ya no es tan fuerte, no se le ve con la misma figura que antes. Calificó esto como “algo injusto”, pues que el maestro se equivoca en algo pequeño y lo evidencian rápidamente. De manera coloquial dijo sobre la situación anterior lo siguiente: “Lo queman en las redes sociales”.

En cuanto a la categoría de “Desarrollo profesional”, su último proceso de formación continua tuvo lugar después de la pandemia acaecida por Covid-19, a través del curso “Retorno Seguro”, el cual le ha servido para aplicar lo que ha aprendido, como el filtro casa-escuela, el detector de niños con síntomas de COVID y el trabajo con los niños que se han quedado en su hogar.

En relación con las competencias didácticas adquiridas debido a la pandemia antes mencionada, aseguró usar las tecnologías para investigar, revisar para el proceso de enseñanza. Mejoró en el manejo de plataformas, las conoció a raíz de la necesidad. Dado que el profesor vive en un rancho, dijo que ponía saldo a su celular y por exigencia del medio aprendió a manejar las tecnologías.

Como aspectos a fortalecer, con voz firme y sin dudar comunicó que sería la planeación, pues como es unitario, afirmó que esto demanda mucha atención, lo que se relaciona con el tema en común, atender a los 6 grados y darle seguimiento. Otros temas mencionados fueron la evaluación y aprovechó para expresar que en la zona 161 sólo se ha trabajado de manera personal.

En lo concerniente a la “Reflexión sobre la práctica”, afirmó que un método utilizado para planear, cuando hay fechas importantes, es el trabajo por “proyecto”, ya que despierta el interés del niño por aprender, además de utilizar el “tema en común”. Afirmó que no lo hace constantemente, sino cuando ve contenidos que se pueden relacionar, porque la mayor parte del tiempo planea por grado. Como ejemplo, mencionó el “Proyecto de Navidad”, surgido a partir del interés del alumnado: se investigaron en internet, pero adecuado al contexto, comidas, vestimenta, árbol de navidad, tarjetas navideñas, etcétera. El proyecto fue un éxito y culminó con el “Regalo de Santa Claus”, en el que dentro de un presente grande se tenía un detalle para cada niño y niña.

El profesor considera que aprende de manera más eficaz y eficiente realizando la práctica y autoevaluándose; si lee un texto, lo comprende mejor obteniendo palabras clave y contextualizarlo en su grupo; en segundo plano, aterrizar lo que leyó. Como procedimiento e instrumento para la reflexión de su práctica, se remite a utilizar un audio donde después con calma lo estudia, además de autoevaluación constante preguntándose en qué puede mejorar. Se considera a sí mismo como un maestro comprometido. Agregó que la ventaja de ser unitario es que "si te equivocas, solo eres tú", en tanto que una desventaja es cuando se tiene que salir antes para actividades de administración. Finalizó diciendo que el trabajo unitario es bonito para quien es comprometido y tiene vocación.

En la categoría "Expectativas", el maestro indicó que, dentro de 5 años, se visualiza cansado o enfermo, porque se estresa mucho, pero con las mismas ganas y compromiso de trabajar. En la parte de "Identidad profesional y ética", lo que le agrada más de ser maestro es trabajar con los niños que salen del preescolar y no saben ni agarrar un lápiz, la satisfacción cuando ve que el niño ya lee o el que aprende a multiplicar. Aseguró que el docente aprende con ellos, que ser maestro es ir aprendiendo día a día. Le agrada que los padres de familia dicen "Gracias", lo cual para él engloba muchas cosas. Lo que cambiaría es el pago, que se valorara más lo económico; además, que el docente pone de su bolsa para sacar el trabajo adelante, pero le toca presenciar que niños ya no estudian y se meten a trabajar al "lado equivocado" por la falta de valores.

En esta parte de la entrevista y hasta el final de la misma, al preguntarle sobre su trabajo como maestro de CONAFE, el maestro comenzó a sollozar y luego a hablar entre lágrimas, lo cual no afectó el desarrollo de la entrevista, sino que, por el contrario, creó un mayor ambiente de empatía, respeto y cercanía con el entrevistado, a quien el término de la actividad se le agradeció por el apoyo y apertura de sus sentimientos.

La trayectoria del maestro, narrada por él mismo es la siguiente: proviene de una familia machista, donde no se estudia y le fue difícil enfrentar esta situación; sus papás no querían mandarlo a la secundaria, hasta que su maestro de 6º de primaria fue a hablar con ellos. Fue entonces cuando su mamá reflexionó y lo mandó a estudiar a la secundaria. Su compromiso fue echarle ganas. Siempre fue el primer lugar en la secundaria, pero no tenía posibilidades para un bachiller; entró a trabajar a CONAFE y ahí encontró la oportunidad. Estudió bachillerato abierto, trabajaba y

estudiaba, después logró entrar a la universidad con el apoyo que le daban. Su práctica y aprendizaje fue CONAFE, por lo cual valora el trabajo que hace el instructor comunitario.

El momento más emotivo fue cuando le agradeció al maestro de primaria que lo impulsó a que siguiera estudiando. Por ello, busca influir en los padres de familia para que alienten a sus hijos a seguir estudiando. El maestro Alberto fue instructor de preescolar y luego de primaria, y después fue capacitador, maestro de secundaria y posteriormente, Asesor Pedagógico Itinerante (API). Años después se reencuentra con su maestro de primaria al hacer examen de admisión para la maestría.

Le satisface que lo vean los padres de familia como un integrante más de ellos y sentir su apoyo, jugar con los niños, platicar con ellos, darles confianza. Cree en el poder de las palabras y la motivación. Finalmente, considera a la docencia como carrera de vida porque siente que es una profesión muy bonita en la que jamás se deja de aprender, pero sólo para el docente que tiene vocación. Afirma aprender de todos (alumnos, padres de familia, contexto, comunidad). Mencionó que se entra con mucho miedo de cómo enseñar y cómo trabajar con padres de familia. “La práctica te hace cada día mejor”, puntualizó.

Entrevista 2. Maestro Sergio.

El viernes, 13 de enero de 2023, a las 12:35 p.m. se llevó a cabo en una escuela bidocente, en una localidad perteneciente al municipio de Villa de Ramos, S.L.P., una estructura semiestructurada al maestro Sergio L.R.C., titular de 1°, 2° y 3° grados, quien luego de informársele que su participación iba a ser grabada, comunicarle el propósito de la actividad y establecer un clima de empatía y confianza, aceptó cooperar.

Como contextualización, es la escuela más alejada del municipio antes referido, en la que lleva laborando nueve años y medio como maestro multigrado. Su compañera docente es también su esposa y tienen a un hijo estudiando ahí, atiende 4º, 5º, y 6º. El maestro destacó el hecho de que el traslado a la comunidad se realiza diariamente, el cual es un recorrido de 55 km de ida y 55 de regreso.

Respecto a la “Formación inicial”, el maestro realizó sus estudios de licenciatura en la Normal General “Matías Ramos Santos”, generación 2003-2007, en San Marcos, Zacatecas, así

como un posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 321, ubicada en Guadalupe, Zacatecas, entre los años 2012 y 2014. Desde que egresó, se encontró frente a grupo siete años en otra escuela de la zona escolar, de organización completa. Ha tenido la comisión de dirección durante ocho años y medio, lo cual considera como un proceso de conjuntar lo pedagógico con lo administrativo, ya que las escuelas formadoras no preparan para la realidad y destaca que cuando fue secretario general (representante del sindicato) le implicó ausentarse en ocasiones del grupo.

Respecto a su percepción sobre la familia, sí hay apoyo, pero necesitan quién los motive, quién los mueva. Con el Programa de Escuelas de Tiempo Completo se hacían faenas, unieron a la gente, trabajaron tiempo extraclase con los alumnos y con eso "se ganó" a la gente. Un hecho que recuerda bien es que hace años tuvieron problemas con una parte del terreno de la escuela; solicitaron entonces al ejido un espacio para la escuela, después apareció una dueña y ella demandó al maestro, pero finalmente se logró el espacio para la institución. Este acontecimiento unió a la comunidad con la institución educativa.

El maestro reconoció que hay mucha creatividad en los padres de familia, pero que hace falta el apoyo pedagógico necesario. De un total de 26 papás, son dos o tres (hombres) que se presentan a la escuela. La vida no se les cierra a las madres de familia, ya que de marzo a diciembre los esposos se van a trabajar a los Estados Unidos y ellas se hacen cargo de todo.

Sobre la relación del contexto social y el aprendizaje de los educandos, informó que se le ha dado seguimiento al trabajo con la comunidad, sólo que no se valora el que se hace dentro del plantel. Luego, el docente externó que hace falta buscar a exalumnos que nos cuenten sus experiencias, y además amplía su intervención diciendo que no hay mucho dónde desarrollar lo aprendido en la escuela y que una forma de mantenerse en la vida en la comunidad es sembrar y tener animales. Indicó que hay alumnos que salen a estudiar a San Luis Potosí capital a los internados, en tanto que hay alumnos que están por concluir el nivel de preparatoria.

Acorde con profesor, la cultura está muy marcada, de entre lo que destaca que las madres de familia son las que se hacen cargo de la educación de sus infantes, asisten ellas ante algún asunto o algún familiar de manera menos frecuente. Existe o impera el machismo, aunado a que los padres de familia son ajenos al proceso educativo y sólo asisten como espectadores en los eventos

culturales o apoyan en trabajos rudos (escombrar, desmontar, echar una banqueta). Por ello, se realizan actividades para erradicar esta situación, fortalecer la convivencia, la equidad, donde los educandos también limpian, cocinan, etcétera. Se trabajó con casos y se han ido viendo estos temas desde primer grado, tratando de anular estas formas de ser con ejemplos y con trabajos, reeducando poco a poco.

Sobre la categoría "El docente como parte de la sociedad", la opinión del entrevistado respecto a la transformación de la imagen del maestro en la sociedad actualmente, es que de cada quien depende la percepción que uno quiere que tengan de él o ella, uno mismo proyecta su imagen (llegar tarde, no trabajar etc.).

En cuanto al "Desarrollo profesional" un proceso de formación continua que destaca es la maestría, pero cuestiones personales lo han detenido para participar en promoción vertical. Asimismo, cuenta con constancias sobre la función en escuelas multigrado. Le gusta superarse, pero las cuestiones personales no le han permitido seguir actualizándose. Lo apremiante es el tiempo que lo ha detenido a continuar y agregó que, si se tienen todas las herramientas, pero no se aplican, servirán para cuando se tenga una situación en particular. La dirección le ha ayudado mucho, le ha servido resolver situaciones. Agregó que la familia y los hijos hacen madurar, añadiendo la siguiente frase: "Tenemos que ser el maestro que quisiéramos que tuvieran nuestros hijos", además de que la experiencia como director o en el salón de clases dan cierta posición.

Respecto a las competencias didácticas que aprendió con la pandemia, destacó que se trabajó con hojas impresas, dado que en la comunidad se cuenta con internet. De su práctica diaria, considera que lo que requiere fortalecer es la planeación sistemática, pues hay contenidos que se trabajan juntos y otros no los adapta. Enfatizó la importancia de revisar libros, explorar contenidos y adoptar el contenido al desarrollo de cada discente.

Como siguiente categoría, dentro de la "Reflexión sobre la práctica", el maestro señaló como métodos para planear el basarse en los aprendizajes del grado de los libros de texto, el uso de las tecnologías -especialmente con los estudiantes de primero. Reconoció el hecho de conocer a su alumnado, pero por ser un poco estricto le era difícil ganarse su confianza, razón por la que empezaron a jugar, no ser del todo rudo, trabajando con actividades lúdicas, video, audios. Afirmó que los recursos le han dado el "plus", como el caso del "Karaoke para lectura y escritura".

Concluyó esta parte exaltando, con voz contenta, sobre ser niño otra vez, el cantar y jugar con ellos, el tiempo que uno debe dedicarle a hacer el trabajo.

Con base en su experiencia, el docente piensa que aprende más eficaz y eficientemente viendo, y que se le complica más documentarse que ver el trabajo de alguien más. Asimismo, para reflexionar preparaban antes dinámicas de integración, evaluación, pero ahora su compañera es quien le ayuda a realizar una valoración del trabajo realizado, pero le cambió la voz al maestro cuando dijo que el autocriticarse lo está dejando un poquito de lado.

Como parte de las "Expectativas" al preguntársele cómo se visualiza dentro de cinco años, afirmó que la familia es quien le estará marcando el rumbo, estar con él para apoyarlo. En lo profesional, se visualiza como maestro, estando al nivel de lo que surja para no quedarse estancado en cuanto a la parte de las tecnologías. Asevera que se requiere mucha preparación, no quedarse detenido, ir a la vanguardia, ir al paso de los tiempos.

En la categoría de "Identidad profesional y ética", algo que le agrada de ser maestro es que nadie de su familia figuraba serlo, pero su historia de vida le ha permitido ser responsable. El entrevistado agregó querer ser mejor cada día, contribuir a formar una mejor sociedad, tratando de cuidar muchos aspectos y aseguró que se están olvidando los cimientos, obedecer, la disciplina, etc. "La tarea será más difícil para nosotros", concluyó.

El participante considera a la docencia como una carrera de vida, en lo personal. Tiene muchas satisfacciones, y con voz animosa dijo que uno puede ver que es "una piedrita para algo grande", que no tiene precio. Sin embargo, considera como un pendiente que se le valore a la carrera, pues no es bien remunerada, en especial cuando se está en las comunidades más alejadas. Finalizó diciendo que no se puede tener todo en la vida; se tiene estabilidad emocional, pero no se puede tener todo en la vida, reiteró.

Entrevista 3. Maestra Victoria.

A las 11:35 de la mañana del jueves, 19 de enero de 2023, en una escuela tridocente de Salinas, S.L.P., se llevó a cabo la entrevista de tipo semiestructurada a la docente de nuevo ingreso María Victoria L.S, titular de 5° y 6° grado, quien luego de informársele que su participación iba

a ser grabada, notificarle el propósito de la actividad y establecer un clima de empatía y confianza, se dispuso a participar.

En la categoría de “Formación inicial”, comentó que estudió la Licenciatura en Educación Primaria, y en el 2021 egresó de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO), por lo que actualmente cuenta con dos años y cuatro meses de servicio, aunque con su plaza definitiva lleva cuatro meses; por norma, deberá estar al menos dos ciclos escolares en el plantel educativo. Comentó que el traslado es algo complicado, pero le gusta laborar aquí.

En lo que concierne al rol de las familias para que los educandos logren aprendizajes, la maestra considera que los hábitos son primordiales para lograr la integración, pues uno de los problemas recae en los conflictos entre las familias. Ella estima que hay un 60% de apoyo, expresado, por ejemplo, en cumplir con los materiales solicitados. Reitera que hay división entre familias y ello a veces provoca conflictos dentro del plantel, pero aun así la convivencia es buena.

Sobre el papel del contexto social para el aprendizaje de sus niños y niñas, ella asevera que hay tranquilidad y el comportamiento en general es bueno, aunque con cierta expresión de pasmo, mencionó que los altos índices de delincuencia que hay en la comunidad y otras aledañas representan una amenaza para el desarrollo de valores, pues esto se refleja en los juegos simbólicos que hacen los discentes, como jugar a los soldados, y a los “buenos” y “malos”.

Acerca de la cultura y su relación con el aprendizaje, la docente indica que la religión católica está arraigada entre la población; incluso, le piden el día cuando hay fiestas patronales y festividades propias de la localidad. Este aspecto cultural es una de las más grandes causas que originan inasistencias en la población escolar, pues incluso se van a Real de Catorce a diversas peregrinaciones.

Con base en la categoría “El docente como parte de la sociedad”, la profesora opinó que antes el maestro tenía mayor valor en las escuelas, los padres tenían más autoridad, pero que ahora eso juega en contra del profesorado. Sin embargo, como punto a su favor, expresó que ella y las maestras que trabajan con ella se han ganado el afecto de las madres de familia.

En cuanto a la categoría “Desarrollo profesional”, con un notable cambio en el estado de ánimo, informó que el último curso al que se inscribió fue la asistencia a un Congreso de

Matemáticas, impartido por la Normal de Toluca. Ella buscaba aprender acerca de la innovación, ya que esa asignatura es de su preferencia. Se retroalimentó su comentario informando que también es la asignatura favorita del entrevistador, llegando por ello a ser Asesor Técnico Pedagógico (ATP) hace casi ocho años.

Las competencias didácticas que desarrolló como producto del trabajo a distancia originado por la pandemia de Covid-19, fueron el manejo de las plataformas virtuales, por lo que el compromiso radica en seguir usando estos dispositivos y no descarta utilizar las Tecnologías para la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, dado que en la comunidad se complica su uso por la ausencia de red de internet.

La planeación multigrado sería uno de los aspectos que considera que debería fortalecer, puesto que considera que hay cierto desconocimiento en la materia. Asimismo, discurre que de la mano con ello es importante usar recursos variados y la biblioteca, ya que reconoce que esto es aliciente para mantener la motivación en niveles superiores a lo que se acostumbra.

En cuanto a la reflexión sobre la práctica, la maestra expresó que aprende mejor sola y practicando lo necesario. Como procedimientos y herramientas que utiliza, se encuentran las fichas descriptivas en las que se incluyen fortalezas, áreas de mejora y la descripción de los educandos, también el uso de ejercicios y exámenes, y el informe de lo que se requiere mejorar.

La docente visualiza que dentro de cinco años estará en un lugar más cercano o lejano, pero ya no en la escuela donde se encuentra actualmente, ante lo cual movía la cabeza para reafirmar que ya no se ve en el plantel. Le agrada el trabajo multigrado y, con notable cambio en sus expresiones y un cambio de voz, espera en el futuro ser líder para innovar, atendiendo las necesidades del maestro y educandos.

Dentro de la categoría “Identidad profesional y ética”, la maestra aseveró que le gusta apoyar a sus niños y niñas a mejorar, tener expectativas y aprender de ellos, motivarlos. Le gustaría que hubiera más trabajo colaborativo, que no se cierren las oportunidades de auxilio, además de que espera que haya un ambiente de trabajo favorable para desempeñarse en la escuela. La entrevistada contempla a la docencia como carrera de vida, ya que le gusta y sabe que su tarea es formar humanos, además de incidir en su grupo en su sentido ético desde que son pequeños.

Entrevista 4. Maestra Daniela.

El miércoles, 18 de enero de 2023, a las 12:30 p.m., en una escuela de organización completa de Villa de Ramos, S.L.P., se llevó a cabo la entrevista de tipo semiestructurada a la maestra de nuevo ingreso Daniela L.M., titular de 5° grado, quien luego de informársele que su participación iba a ser grabada, comunicarle el propósito de la actividad y establecer un clima de empatía y confianza, se dispuso a continuar.

Respecto a su historial profesional, ella narra que antes de obtener su plaza definitiva estuvo laborando en escuelas de la capital. Su plaza base fue obtenida en una escuela de otra zona de Villa de Ramos el ciclo escolar pasado, y su reubicación fue en la escuela actual. Está cursando su segundo año de servicio y en enero cumplió un año con la plaza que ya es de su propiedad. Egresó de la Escuela Normal Camilo Arriaga.

En cuanto al trato que las madres y padres brindan a sus hijos y cómo esto impacta en el aprendizaje, la maestra comentó que han mostrado interés, en el sentido de que hacen rápidamente las cosas que se les encargan. En cuestión de tareas también están muy al pendiente, agregando que quizá hay una que otra señora que se "queda atrás". Asimismo, hay educandos cuya madre es muy aplicada y muchas veces ellos también lo son; en tanto que discentes que reciben menor ayuda se ausentan con más frecuencia. Agregó la importancia de contar con registros.

En cuanto a la relación entre el contexto social y el aprendizaje de los educandos, la profesora respondió que en cuestión de los contenidos siempre intenta relacionar y ellos -los niños y niñas- también siempre intentan vincular todo con lo que pasa al entorno de la escuela (por ejemplo, el circo y las Matemáticas). Ella aseveró que hay cosas que a veces vienen en el libro, que están fuera de lugar y por ello siempre busca con su grupo la forma de que lo puedan comprender y trasladar a su vida.

Ante la pregunta que hacía referencia entre la relación de los elementos culturales de la comunidad y el aprendizaje, ella afirmó que va mucho de la mano. Mencionó que, por ejemplo, tiempo antes de la entrevista estaban viendo en Ciencias Naturales los ecosistemas, específicamente el pastizal. Entonces, ellos lo veían y lo relacionaban con el campo y con el cultivo. Incluso en el primer bloque vieron el Plato del Bien Comer, relacionado con cómo se cultivan los alimentos y la tumba del frijol.

Al preguntarle su opinión sobre la transformación de la imagen del docente como parte de la sociedad, rememoró cuando estaba en primaria y veía que antes era diferente; por ejemplo, veía que al maestro se le respetaba más, se le tenía una consideración mayor y, por ejemplo, en el contexto anterior donde ella trabajaba, ella notaba que los papás y hasta los niños eran como desafiantes, con frases como "Dijo mi mamá que no puedes hacer esto". Ella lo vincula con el contexto, pues ahora que está en el área rural el respeto aún forma parte de la relación con el personal escolar. Con base en lo que decía, se decidió cuestionarla sobre la figura del maestro cuando ella era alumna, a lo que contestó que sí veía que ser profesor implicaba ser una efigie de respeto, amén de creer que el maestro lo sabía todo, pero ahora se da cuenta de que no es así.

En la categoría "Desarrollo profesional", el último proceso de formación continua en el que participó fue en el diplomado autogestivo de Vida saludable. Concluyó otro en el mes de diciembre de 2022, acerca de las emociones, impartido por el IPMP, además de que por su antigüedad se encuentra en el proceso de Tutoría, el cual ya concluye en este ciclo.

Por ser entrevista semiestructurada, se le preguntó si le había tocado laborar durante la época de la pandemia por COVID-19, a lo que respondió que sí, aunque con contratos por no tener plaza definitiva en aquel momento. Al indagar qué competencias considera que desarrolló debido a esa modalidad de trabajo, ella indicó que fueron las digitales y herramientas tecnológicas que, si bien no las dominaba, en su primera escuela había un maestro que brindaba capacitación a todo el colectivo. Considero que se fortaleció en el manejo de las plataformas, en parte por gusto, pero también por necesidad, y citó como ejemplo elaborar presentaciones y tarjetas para no aburrir a los educandos, y evitar que únicamente escucharan y escucharan.

La pregunta relacionada con los aspectos que podría fortalecer de su práctica y de qué manera lograrlo, comentó que sería lo relacionado con la evaluación de su grupo, porque siente que en ocasiones hay aspectos que "quedan volando", que a veces no sabe cómo terminar la clase, por los tiempos y todas las cuestiones y organización del grupo, que hay momentos en que se pone a hacer otras cosas y por ello siente que no avanza.

En la categoría de "Reflexión sobre la práctica", la docente no entendía a cabalidad la pregunta sobre los métodos que utiliza para su planeación, intervención y evaluación, debido a que la repetía y denotaba cierto nerviosismo. No muy convencida externó que los métodos que utiliza

para planear, intervenir y evaluar son revisar los contenidos del programa y, a partir de ello, empieza a relacionar actividades que podemos hacer con el alumnado; a veces los puede relacionar con otras asignaturas y, en otras, se le complica. Agregó que les da importancia a los juegos, lo que aumenta la motivación, a diferencia de pasar el tiempo hablando; por ello, mencionó que lo lúdico ha funcionado, y después retomó la idea de sus dificultades para evaluar, para lo cual siempre intenta que los educandos obtengan sus propias conclusiones, y aunque puede pasar que no le alcance a cerrar la sesión, trata de que respondan qué aprendieron.

Acto seguido, mencionó que hay dos alumnos que no saben leer y una alumna con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quien tiene un tumor en la cabeza y a veces se comporta de manera agresiva hacia sus compañeros de grupo. Adujo que atender a estos alumnos y dar instrucciones a los demás le resta tiempo, por lo que estas situaciones le complican su desempeño. Una pregunta que surgió fue cómo se comportaban los educandos después del recreo, a lo que comentó que les gusta Educación Artística, pero hay veces en que las actividades se empiezan a prolongar y se alcanza a ver una asignatura o una y media.

La siguiente interrogante fue indagar, con base en la experiencia de la profesora, de qué manera aprende de manera más eficaz y eficiente, es decir cómo asimila la información con mayor facilidad. Ella aseveró que desde que era estudiante y en la normal procesaba la información de forma auditiva, además de que siente que a veces alguien puede estar hablando, pero lo puede estar escuchando y a la vez puede ir comprendiendo más. Algo que catalogó como no tan factible a estas alturas es la memorización, pues tendía mucho a aprender las cosas de memoria, pero cuando aprendió sobre los canales de aprendizaje se dio cuenta que es a través de la lectura, memorización y a través de preguntas (la interrumpen algunos educandos).

Respecto a los procedimientos e instrumentos utilizados para la reflexión de su práctica, la maestra externó que son los cuadernos, el registro de sus tareas, el portafolio y el diario de los niños, este último le sirve para darse cuenta si le entendieron, constituyéndose como un referente y dilucidar si fue como ella pensó; cada día un educando se lleva el diario, e incluso le sirve para saber lo que pasa en el recreo, pues hay confianza.

Dentro de cinco años, ella se visualiza más cerca de su casa (ríe) y le gustaría estudiar una maestría más adelante. Se percibe a sí misma con mayor experiencia frente a su grupo, pues está

consciente de que tiene áreas de oportunidad que el alumnado detecta, a la vez que busca mejorar la forma de hacer llegar los contenidos a su estudiantado. Comentó que tiene que repasar porque siente que no ha cimentado aún diversos contenidos. Con base en lo que ella iba contestando, se inquirió para saber si le interesa ser directora, y entre risas dijo que sí quería, pero luego vio lo que su directora hace (en alusión a que es muy trabajadora y la función le parece algo estresante), dijo que mejor ya no, aunado a que ascender es volver a empezar e irse lejos, por lo que hasta el momento se ve en grupo y al menos en cinco años no lo desea.

Dentro de la última categoría, que es "Identidad profesional y ética", lo que le agrada de ser profesora es que sus discentes adquieren los aprendizajes, que logran leer, y como ejemplo citó a un grupo de tercer grado del ciclo pasado, en el que la mitad del grupo no consolidaba la lectura, producto de la pandemia; esto le parecía frustrante, pero ver que lograban la alfabetización la llenaba de satisfacción. Saber que se impacta en la infancia también le parece positivo. Algo que le gustaría cambiar es que los padres de familia apoyaran más, además de las actitudes que los hijos demuestran. Le gustaría que hubiera maestros de educación especial, pues sería algo que representaría un apoyo. La profesora considera a la docencia como carrera de vida, a lo cual dijo que dedica su tiempo a los niños, y son tantos años que se vuelven parte de ella.

Nota: la persona focalizada número 5 obtuvo cambio de zona, por lo que se trabajó con otro docente. Por ello, se omitió la información referente a esta entrevista.

Entrevista 5. Maestra Eréndyra.

El martes, 28 de marzo de 2023, a las 17:53 hrs., en la oficina de la supervisión escolar 161, ubicada en Salinas de Hidalgo, Salinas, S.L.P., se efectuó la entrevista semiestructurada a la maestra de grupo Eréndyra I.G.M., titular de 4° a 6° grado en una escuela bidocente de Villa de Ramos, S.L.P. Luego de informársele que su participación iba a ser grabada, comunicarle el propósito de la actividad y establecer un clima de empatía y confianza, se dispuso a participar.

Egresó de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321, con sede en Guadalupe, Zacatecas, el año 2014. Actualmente tiene 12 años de servicio; reportó que empezó en 2009 con contratos en el estado anteriormente referido. En nuestro estado inició en Salinas; siempre ha pertenecido a la zona 161.

En la categoría “El docente como parte de la comunidad”, la profesora llegó la escuela hace nueve años, al igual que su compañero de trabajo, quien es su esposo; por estabilidad familiar decidieron laborar juntos. La ventaja que considera al laborar con su pareja es que se pueden apoyar mutuamente, sugerirse y decirse los errores. Afirmó que han sabido hacer la separación entre la familia y su empleo, resultando ser una decisión acertada para ambos. Le gustaría seguir trabajando con su cónyuge, pero lo ve difícil, aunque ya han empezado a contemplar a cambiarse de centro escolar debido al crecimiento de sus niños. Sin embargo, manifestó el deseo de continuar en la zona.

En cuanto a la vinculación de la familia con el aprendizaje del alumnado, la maestra afirmó que sí hay apoyo, aunque hay uno que otro que no, por cuestiones personales, incluso porque a veces los esposos no dejan a las esposas participar. En cuestiones académicas tienen dificultades, pero se involucran en lo que pueden y preguntan cómo le pueden hacer. Al preguntársele si los hijos mayores juegan un rol activo, ella dijo que en algunos casos sí. En general, sí hay interés por involucrarse en lo que la escuela implementa y, con el paso del tiempo, ha notado que hay más disposición, especialmente porque las madres son jóvenes, a diferencia de las mayores, que a su parecer no tienen la misma energía.

Respecto a la relación entre el contexto social y el aprendizaje de los estudiantes, aseveró que no hay tanta como en la pregunta anterior. Sin embargo, ella comentó que su labor como docente es relacionar la comunidad con los temas, como la migración y actividades económicas, con lo que resaltó la importancia de lo externo al plantel. Refirió como ejemplo las actividades culturales de la escuela, las cuales se realizan por las tardes porque los padres trabajan en las mañanas y así se logra una mayor asistencia. Al indagar sobre la delincuencia e inseguridad, mencionó que sí hay cierto temor de los habitantes, pero dijo que no queda más que seguir. Indicó que los educandos se informan de la situación, pero se encuentran tranquilos; incluso le comentan cuando llegan “los malos”. Ante esto, ambos docentes tratan de que los infantes mantengan la calma. No se han presentado réplicas de conductas violentas y dijo que aún son inocentes.

Al cuestionar sobre la cultura y su vínculo con el aprendizaje, al principio titubeó un poco al no tener muy claro qué se le solicitaba, pero al explicarle que era sobre las formas de vida, comenzó a disertar diciendo que los alumnos son respetuosos, y agregó que la gente profesa el catolicismo, lo que ayuda a que todos realicen diversas actividades. Profundizó respecto a la

presencia del machismo, ejemplificando que las señoras van acompañadas por alguien porque no pueden salir solas, o se van antes del término de las actividades porque el esposo las requiere en casa. Otro ejemplo es cuando una señora comentó que el marido mandó decir que la hija no debería participar en un bailable porque es la que siempre se involucra en ello. Enfatizó que, pese a estar muchos en Estados Unidos, desde allá "ejercen el control". Aseveró también que al principio los varones no querían limpiar el aula al finalizar la jornada, pero esas actitudes ya no están presentes.

Mencionó posteriormente un ejemplo del caso de una discente cuyos padres se encuentran con problemas entre ellos, lo que la motivó a acercársele para platicarle la situación. El padre es machista y se hace lo que él dice. Algo que sorprendió al entrevistador es que la maestra comentó que esta estudiante le dijo que hasta había pensado lanzarse de la azotea, por lo cual un día que el señor asistió habló con la profesora, ante lo cual él mostró cierta resistencia, diciendo "que lo quieren terapiar", pero al final aceptó sus errores. La alumna le confió a la docente, el día anterior al diálogo con el señor, que "ya estaba harta". La entrevistada mostró cierto pesar porque afirmó que de quien habla es "buena niña", pero se sintió bien por haber sido una fuente de desahogo.

En la categoría "El docente como parte de la sociedad", respecto a la transformación de nuestra imagen ante la sociedad, la profesora comentó que cada vez nos exigen más, pero a la vez nos frenan, pues le han quitado mucha autoridad a la figura del maestro. Por ejemplo, en la forma de evaluar y la imposibilidad para reprobar, aunque el alumno lo amerite o se sepa que batallará en grados posteriores, por lo que siente que el trabajo no es valorado. Declaró que cada vez hay nuevas exigencias., y que cambiar sociedades y formas de pensar cuesta mucho, en especial cuando se trabaja solo.

Además, percibe que antes la gente era más respetuosa, incluso saludaban; por ejemplo, se les recuerda de manera indirecta el decir "por favor", principalmente entre los padres jóvenes, pues los más grandes sí lo hacen todavía. Mencionó que los hijos de padres mayores sí muestran un mayor nivel de educación, en comparación con quienes tienen menos edad. Por tal motivo, se le recuerda al alumnado la importancia de respetar las reglas

En cuanto al rubro "Desarrollo profesional", la maestra relató que la última oportunidad para su formación continua fue un diplomado sobre el trabajo en las aulas multigrado, siendo motivada por las dificultades que tiene al trabajar bajo esta forma de organización, ya que como se

mencionó, atiende tres grados simultáneamente. Contempló que lo relacionado con la planeación y contenidos fueron temas que le ayudaron a tomar la decisión de cursarlo. Al preguntarle si en su formación inicial adquirió herramientas para planear en multigrado, ella dijo que no, que lo ha ido aprendiendo con el paso de los años y de forma empírica, a diferencia de su compañero que trae más nociones por ser normalista, ya que en la UPN no se profundizó en esa temática. Lanzó también una crítica a los Consejos Técnicos Escolares, en los que no se piensa en la modalidad multigrado.

Debido al trabajo a distancia por la contingencia sanitaria, al cuestionarla sobre las competencias adquiridas en dicho periodo, la maestra dijo que se le hizo difícil atender al alumnado debido a que en la comunidad no hay señal, por lo que ambos docentes realizaron cuadernillos que llevaban y recogían de manera periódica. Agregó que se dieron cuenta que los padres a veces les hacían las tareas a sus hijos e hijas. La profesora indicó que más que una oportunidad para desarrollarse profesionalmente, esta situación fue una pausa. Se le preguntó si por lo menos diseñar actividades fue un asunto que les ayudó a mejorar, a lo cual asintió. Le incomodaba saber que por estar a distancia habría actividades que no iban a poder realizar y, si se empeñaban en que los respondieran, era “engañarse sola”.

En cuanto a los aspectos que podría fortalecer, la docente no dudó en decir que la planeación, aunque reconoció que en parte se debe a la falta de tiempo y la dedicación de otras actividades, principalmente de índole familiar. Asimismo, siente que no tiene control de tiempo, amén de no contar con horario de clase, por el mismo motivo. Enfatizó que a veces es raro que pueda abordar tres asignaturas en una sola jornada. Mencionó que ingresa a una página donde se presentan las planeaciones por proyectos y bajo la forma de trabajo multigrado, y afirmó contextualizarlas. Reconoció no llevar una estructura de lo planeado. Se le informó que sería un punto para considerar. Posteriormente, mencionó que no le gusta organizar al grupo en filas, ya que siente que no hay espacio y así siente que los educandos cuentan con más libertad.

En la categoría “Reflexión sobre la práctica”, los métodos que utiliza para su planeación, intervención y evaluación, son la adaptación y reestructuración del orden de los contenidos. Para evaluar, utiliza las producciones y la observación. Reconoció no llevar un diario, y el proceso se limita a los trabajos y los exámenes que aplica en el grupo.

Considera que aprende más y mejor de manera práctica a través de escuchar y platicar, especialmente que compartan experiencias. Aunque dijo no participar mucho, aseguró que pone atención a lo que los demás dicen y ello le ayuda a aprender y a tomar lo que le sirve. Los procedimientos e instrumentos que utiliza para reflexionar sobre su práctica radican en los comentarios de sus estudiantes, así como los resultados de sus evaluaciones. Para complementar esto, confirmó que a veces no sabe cómo hacer que las Matemáticas sean entendibles, pero reconoció que debe buscar maneras de explicar y lograr que sus educandos comprendan.

Ella se visualiza, dentro de cinco años, como alguien con más experiencia, mayor actualización, frente a un grupo, tal vez en la misma escuela o quizá no. No se interesa por lo pronto en ser directora, por su familia, pero está consciente de que, en función del crecimiento de sus hijos, tomará decisiones. Se percibe como alguien hogareña y por ello no los dejaría para perseguir un ascenso. Al preguntarle sobre su esposo, comentó que a él le llamaba la atención cuando se podía transitar de docente a supervisor, pero es un asunto que no descartan, más bien está en pausa.

En la categoría "Identidad profesional y ética", lo que le agrada de ser maestra es la satisfacción que se siente cuando se generan conocimientos en los niños; verlos contentos, felices; contribuir y ser parte en ello. Le gustaría que el trabajo estuviera "a la vuelta de la esquina", pues sabe que trasladarse implica riesgos; sin embargo, por ser algo que escogió no le agobia. Manifestó la necesidad de adaptarse a las nuevas exigencias.

Finalmente, al preguntarle si considera a la docencia como carrera de vida, pensó varios segundos en su respuesta. Lo que comentó fue lo referente a la pérdida de autoridad del docente, el cansancio emocional, pero aun con ello, sí la considera como tal, se ve como docente toda su vida. Siente que tiene la vocación para desempeñar la función, aunque a veces le resulte una actividad extenuante.

Entrevista 6. Maestro Flim.

El 13 de septiembre de 2023, aproximadamente a las 12:45 hrs., se llevó a cabo la entrevista semiestructurada al maestro Flim R.V.R., encargado de dirección a cargo de los grupos de cuarto a sexto en un plantel de organización bidocente, en una comunidad de Villa de Ramos, S.L.P. Se le informó de manera previa que esta actividad iba a ser grabada para fines de investigación y se le comunicó el propósito de dicha técnica de recopilación de información. Cabe mencionar que él

aceptó participar en sustitución de la maestra Wendy, quien obtuvo cambio de zona por necesidades del servicio.

El maestro egresó de la Escuela Normal particular “Camilo Arriaga”, ubicada en el municipio de San Luis Potosí, capital del estado del mismo nombre, generación 2011-2015. Del 1 al 10, calificó a su formación con un 8. Afirmó que su formación inicial no se parece a lo que son las condiciones reales de trabajo, especialmente porque siente que en la normal la formación fue muy teórica.

Hasta la fecha en que se realizó la entrevista, el profesor contaba con alrededor un año y dos meses de antigüedad en el servicio con plaza propia, y desde el 2016 empezó a cubrir contratos, desde licencias por gravidez hasta de seis meses por asuntos particulares. Incluso con una de sus plazas temporales laboró en 2017 en la escuela donde actualmente trabaja, pero ahora ya cuenta con su base. Como parte de la primera categoría de “El docente como parte de la comunidad, explicó que llegó a la zona por cambio de centro de trabajo, proveniente de la capital; sin embargo, fue asignado a otra comunidad, pero por reajuste (era un excedente) fue adscrito entonces a la escuela actual.

Respecto a la relación entre el apoyo de la familia y el aprendizaje de sus educandos, manifestó que a veces es difícil que se dé un buen soporte en las comunidades, reflejado en inasistencias, bajas calificaciones, bajo nivel en el cumplimiento de tareas, incluso a veces los infantes ni llevan lonche a la escuela. Se ha topado con respuestas negativas, o les dicen que sí, pero no cumplen, lo que hace que la población escolar sea quien viva esas consecuencias.

En cuanto a la relación del contexto social con el aprendizaje, el profesor mencionó que los alumnos viven en ambientes donde se presenta la inseguridad y el alcoholismo; asimismo, es una comunidad donde la gente se dedica principalmente a la ganadería, pero también la emigración a Estados Unidos -principalmente por el padre, quedando la madre a cargo de la familia-, es un fenómeno presente en la forma de pensar de los habitantes, y todo esto afecta proceso educativo, ya que se vuelve la meta y aspiración de los jóvenes. Hay casos en los que ya no vuelven de dicho país.

En lo que concierne a la relación entre cultura y aprendizaje, el docente reiteró que es notable el poco interés de los padres y madres hacia la escuela, y afirmó que hay quienes ven a la

institución más como una instancia que como un lugar donde se suscitan aprendizajes, como un lugar donde sus hijos son cuidados, aunque hay progenitores que sí se toman más en serio el proceso educativo y se refleja en el interés que le imprimen. Al ampliar la pregunta y cuestionarlo si los jóvenes asisten a preparatoria, comentó que son pocos y tienen que acudir a la cabecera municipal, que está alrededor de 10 km de distancia, mediante un traslado en motocicleta.

En la categoría del docente como parte de la sociedad, adujo que la percepción social fue siendo transformada tanto por responsabilidad del propio magisterio como de los medios de comunicación, Al preguntársele sobre qué representaba esta profesión cuando él era niño, dijo que el educador era visto como un ejemplo, una figura de respeto, que se tenía que hacer lo que indicaba. Añadió que se ha encontrado con educandos que cuestionan lo que se les dice.

En la categoría "Desarrollo profesional", aseveró que, por su antigüedad, se encuentra en proceso de tutoría en línea (como se mencionó en los apartados iniciales de esta tesis), actividad profesionalizante que le ha sido de utilidad para conocer y mejorar. Al solicitarle que mencionara algunos temas que le han ayudado para su desempeño, mencionó el ámbito legal (artículos y apartados). El modo de trabajo es realizar trabajos y enviar al tutor, pero no es retroalimentado ni comparte experiencias con sus demás compañeros.

Durante el periodo de confinamiento por Covid-19, no le correspondió desempeñarse como maestro, dado que, como se mencionó con anterioridad, aún no tenía plaza definitiva, pero por testimonios de compañeros, pudo darse cuenta de que los comentarios coincidían en que el aprendizaje no era el mismo. Expresó que supo que era común que en casa les hicieran la tarea.

En cuanto a qué aspectos podría fortalecer y de qué manera, el profesor dijo que era consciente de que necesitaba mejorar en la elaboración e inclusión de material didáctico, aunque también mencionó como un factor de ello la falta de recursos de la escuela; otra cuestión fue la mejora en aspectos de la evaluación, específicamente en cómo concretar lo que se quiere obtener como evidencia, en poder determinar qué tanto aprendió de lo efectuado.

En la categoría "Reflexión sobre la práctica", al solicitarle información sobre los métodos que implementa para su planeación, intervención y evaluación, dijo que planifica quincenalmente conforme a los proyectos que el nuevo Plan 2022 solicita, ante lo cual obtiene productos variados, como maquetas, escritos o carteles, según lo que se solicita en los libros. Al pedirle extender su

discurso sobre este recurso, consideró que los encuentra algo confusos, con adecuados contenidos, pero por ser muchos, los ve algo inviables.

Con base en su experiencia, para aprender de manera más eficaz y eficiente, se detiene a analizar la problemática para saber en qué debe mejorar, trata de buscar algo que pueda comprender y, una vez que lo logra, planea cómo enfocarlo para aplicarlo; a veces lo hace con su compañera de trabajo (quien es su esposa), para analizar sus áreas de mejora. Al ampliar la pregunta, se le pidió que mencionara ventajas de estar en una escuela bidocente, mencionando el apoyo más cercano que puede efectuarse.

Dentro de cinco años, se visualiza como alguien con más experiencia, ante lo cual reiteró que trata de seguir aprendiendo, en especial porque en la Normal no se alcanza a visualizar todo aquello que se vive en la práctica cotidiana. En cuanto a la planeación multigrado, dijo que antes se le dificultaba más, sobre todo porque en su formación inicial no se le enseñó al respecto y no le tocó practicar en planteles con este tipo de organización.

En la categoría final, de "Identidad profesional y ética", lo que más le agrada de esta profesión es el trabajo con sus educandos, pues afirmó que le alegran el día por su forma de ser, aparte de que por herencia familiar se animó a dedicarse a esto. Le gustaría que a veces se les apoyara más a los colegas, que hubiera mayor capacitación en temas multigrado. Finalmente, al preguntarle si la docencia es para para él una carrera de vida, comentó que sí, que luego de haber ejercido diversas ocupaciones previas, está convencido que es lo que más le ha gustado desempeñar, aunque no ahondó mucho en su respuesta.

Entrevista 7. Maestra Érika.

El martes, 19 de septiembre de 2023, aproximadamente a las 11:05 hrs., se llevó a cabo la entrevista semiestructurada a la maestra F. Érika G.M., docente titular de primer grado en una escuela de organización completa de Salinas, S.L.P. Se le informó de manera previa que esta actividad iba a ser grabada para fines de investigación y se le comunicó el propósito de la actividad de la que estaba formando parte.

Para conocer más de su historia, ella comentó que estudió en la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", localizada en Cañada Honda, Aguascalientes. Una de las razones que la motivaron

a ser alumna de esta institución fue que continúa siendo un internado y los gastos eran menores en comparación con otros planteles, por lo que sus padres tomaron la decisión de inscribirla ahí. Actualmente, cuenta con 18 años de servicio, y entre risas comentó que el tiempo se ha "ido corriendo", pues recuerda de manera vívida el día que egresó de su formación inicial.

Como parte de la categoría "El docente como parte de la comunidad", afirmó que llegó a la localidad actual por decisión propia al pedir cambio de centro de trabajo, y la escogió por la cercanía con la cabecera municipal; ha laborado en dicho sitio siete años, y cabe mencionar que su esposo también labora ahí, hecho que le ha dado estabilidad incluso en casa, pues aseguró que, a diferencia de otros casos que conoce, han sabido comunicarse y hacer distinción de ambos ámbitos de su vida.

Sobre la relación hay en su comunidad entre el rol de la familia y el aprendizaje, declaró que el apoyo de las familias se manifiesta en un 80% en la cuestión académica, complementado con actividades extraescolares, aunque dijo que siempre habrá casos de gente que llevará a sus hijos solamente para que se los cuiden, para pasar el rato, olvidando la verdadera función por la que la escuela existe.

Acerca de la relación hay entre el contexto social y el logro de los propósitos educativos, la docente manifestó que hay una influencia negativa en el aprendizaje del estudiantado, ya que en la comunidad predomina la carencia de valores, principalmente en la juventud. A lo largo de los años en que ha trabajado ahí se ha dado cuenta de una clase de descomposición social, manifestada por aumento de consumo de alcohol, pérdida de la escuela como agente y escenario de cambio, le es más frecuente escuchar de hijos -principalmente adolescentes y varones- que les gritan o agreden a sus progenitores. Para ella, era obvio que los más pequeños, por lo menos, escuchan o presencian este tipo de situaciones, caso que le resulta preocupante, ya que cada vez a más temprana edad comienzan a comportarse de esa manera e incluso normalizarla.

Sobre la relación que hay entre la cultura y el aprendizaje, ella declaró sobre la presencia de varias religiones, tradiciones y costumbres en la localidad, que son muy marcadas en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Al solicitar ampliar su respuesta, informó que no se han presentado casos de conflictos a causa de sus creencias, especialmente porque le son temas sensibles en los que prefiere no adentrarse precisamente para evitar algún problema. Una situación

que le preocupa es que la migración a Estados Unidos es la aspiración de gran proporción de la población, y la gente adolescente y adultos jóvenes que logran irse, difícilmente vuelven. Añadió que esta situación le resta valor social y cultural a la escuela.

En la siguiente categoría, “El docente como parte de la sociedad”, al opinar sobre la transformación que ha tenido la imagen del maestro en la sociedad actual, aseguró que en la actualidad se ha perdido el valor que anteriormente se le daba a la profesión. La influencia de los medios de comunicación y el uso indebido de redes sociales ha perjudicado gravemente su prestigio ante una sociedad carente de valores, pero también la apatía, indisposición y conformismo de un sector del propio magisterio ha atizado esta debacle en el reconocimiento social.

En la categoría “Desarrollo profesional”, el último proceso de formación continua en el que participó fue fungir como tutora. Para ella, esta función ha sido un proceso que le ha dejado múltiples aprendizajes. Los cursos y el diplomado que tomó le permitieron desarrollar de manera eficaz el acompañamiento a los docentes, por lo que cuenta con cierta experiencia en el trabajo con personas adultas y en el seguimiento de la mejora de competencias profesionales.

Derivado del confinamiento por Covid-19, ella aseguró que ese periodo le ayudó a adquirir habilidades relacionadas con la búsqueda de información, manejo de plataformas, distribución de tiempo. Dijo también que fue un periodo de tensión y miedo, pero trataba siempre de hacer que los alumnos tuvieran una actitud positiva pues, aunque no los veía, cuando les entregaba los trabajos les ponía mensajes alentadores.

Con base en su práctica docente, expuso que aquello que podría fortalecer de su práctica cotidiana es lo que tiene que ver con el análisis de los materiales que nos ofrece la Nueva Escuela Mexicana, ya que, para ella, la información ha sido dada a cuentagotas, llegando incluso a veces a confundir y hacer que uno se pierda del camino correcto, o al menos interpretar cosas diferentes a lo que el gobierno pretende dar a entender.

En el apartado de “Reflexión sobre la práctica”, el método que utiliza para planear, intervenir y evaluar se relaciona con la consulta en diversas fuentes y el uso de materiales tecnológicos. Asimismo, estima que aprende más y de mejor manera tomando cursos y talleres de manera presencial, apropiándose de las experiencias que comparten sus pares. Agregó que, si bien no se define como alguien que hable mucho, más bien le gusta escuchar y tomar lo que le ayuda a

su propio crecimiento. Para la reflexión de su práctica, indicó que usa con mayor frecuencia la lista de cotejo y la bitácora, ya que le han servido para contar con evidencias ante situaciones o explicaciones.

Al preguntarle cómo se visualiza dentro de cinco años, con algo de duda, pero también con una pequeña sonrisa, manifestó que le gustaría ser directora de una escuela primaria, pero también está consciente que no será una tarea fácil porque el proceso es demandante, hay que estudiar mucho y, sobre todo, tener la disponibilidad para irse lejos de casa, especialmente por sus hijos que no son tal vez muy chicos, pero están aún en una edad en que la necesitan mucho.

En la categoría final de "Identidad profesional y ética", lo que más le agrada de ser educadora es la interacción con sus discentes, la enseñanza que les brinda, buscar actividades que les resulten significativas y en especial la enseñanza de la Ciencias Naturales. Le gustaría que fuera diferente la actitud de los padres de familia, quisiera que se interesaran en la educación de sus hijos y que no consideraran la escuela como un lugar donde se les "entretiene". Al solicitar ampliar sus respuestas, reveló que también le habría gustado ser veterinaria, pues convivir con los animales le llegó a despertar ese deseo, pero como su papá era maestro y esta otra carrera era muy cara, se decantó por irse a una escuela Normal.

Finalmente, sobre su idea de la docencia como su ocupación de vida, afirmó con tono firme que ser profesora fue su proyecto desde la infancia y que afortunadamente logró que se consolidara, hecho que le ha permitido elevar su bienestar al percibir un salario seguro y contar con prestaciones que le permiten disfrutar de beneficios económicos. Saber que a causa de ella sus niños y niñas saben más, aprenden a hacer algo o distinguen lo bueno de lo malo, la llena de satisfacción y es algo que, para ella, jamás dependerá de la edad.

Entrevista 8. Maestra Yolanda.

El viernes, 22 de septiembre de 2023, aproximadamente a las 11:52 hrs., se llevó a cabo la entrevista semiestructurada a la maestra Yolanda R.L., docente titular de primero y segundo grado en un centro educativo de organización bidocente, de una comunidad de Villa de Ramos, S.L.P. Se le informó de manera previa que esta actividad iba a ser grabada, ante lo cual aceptó sin algún inconveniente.

La docente egresó de la Escuela Normal Particular “Camilo Arriaga”, ubicada en la ciudad capital del estado. Actualmente, cuenta con casi cuatro años de servicio, pero con su plaza base desde hace año y medio. En la categoría “El docente como parte de la comunidad”, la maestra llegó a la localidad cubriendo un contrato por un poco más de cinco meses, pero cuando le dieron su base definitiva se dio la coincidencia de volver a la comunidad, por lo que ya cuenta con cerca de dos años en la institución hasta la fecha de elaboración de la entrevista. Empero, una situación que contó con cierto pesar fue que algo que no ha cambiado con el paso del tiempo, al menos como a ella le gustaría, es el exiguo apoyo que recibe por parte de los padres y las madres de familia, pues no suelen involucrarse en las actividades a las que se les convoca ni están al pendiente del aprovechamiento general de sus vástagos.

En cuanto a la relación del contexto social con las vivencias y aprendizaje, la entrevistada aseguró que en la localidad hay cierta pérdida de valores, que va desde el respeto a las personas mayores hasta la merma de valores en general, dado que las expectativas hacia lo que con la escuela se puede lograr no son tan altas. Incluso, por comentarios del estudiantado, muchos tienen el deseo de irse a Estados Unidos a trabajar una vez concluida la secundaria, ya que algunos de sus familiares se encuentran allá viviendo.

Respecto a la influencia de la cultura sobre el desempeño del estudiantado y el rol de los progenitores, declaró que aún existe el machismo, caracterizado por madres que solicitan preguntarle primero al esposo antes de tomar una decisión e, incluso a veces, aunque ya con menor frecuencia, hay división en las actividades escolares o deportivas al juntarse solamente niños o niñas.

Como parte de la categoría “El docente como parte de la sociedad”, estima que a lo largo de los años la imagen del maestro se ha transformado, pues en la actualidad se le ha quitado ese valor tan importante que tiene ante la sociedad, ya que no se le reconoce, se le ha perdido el respeto y ya no se le toma tanto en cuenta como antes. Al preguntársele si ha vivido alguna situación sobre lo que acababa de comentar, hubo un cambio de voz al expresar que esa situación se limita a la indiferencia de las madres y padres al trabajar con sus hijos e hijas, y lo nota por la manera como le contestan cuando ella les explica la situación de la que espera apoyo.

En el área “Desarrollo profesional”, al responder cuál fue su último proceso de formación continua, su tono de voz fue diferente, levantando además las cejas y viendo hacia arriba; respondió que actualmente se encuentra en proceso de tutoría, ya que, como se mencionó previamente, por su antigüedad con la plaza base debe concluir esta actividad. Al preguntarle el porqué de su reacción, adujo que espera ya terminar con ello, pues a la par de su trabajo, familia y esta focalización, su tutor le encarga tareas y trabajos que debe cumplir en determinado día y hora.

Cuando fue el proceso de pandemia ocasionada por COVID-19, la profesora no se encontraba en servicio, por lo que prefirió no dar alguna respuesta. Sobre su propio desempeño, consideró que requiere fortalecer aspectos relacionados con la didáctica, especialmente de lectura y Matemáticas, para lo cual está consciente de que hay cursos que ofrece el propio gobierno, instituciones educativas o asociaciones civiles, además de lo que puede aprender por la práctica diaria y las aportaciones de los demás compañeros de la zona.

Respecto a los métodos que utiliza para planear, intervenir y evaluar, comentó que primero busca estrategias en internet, actividades y demás actividades lúdicas, siempre tratando de involucrar a todos los educandos. Considera que aprende más y de mejor manera cuando interactúa con sus colegas, ya sea en cursos, talleres, reuniones de Consejo Técnico Escolar o cualquier otra oportunidad en la que pueda intercambiar, además de que las cosas se le facilitan cuando se le proveen ejemplos sobre cómo hacer las cosas o los procedimientos para una exitosa consecución de lo que se busca.

Al preguntarle qué instrumentos y procedimientos utiliza para la reflexión de su práctica, aceptó que es una actividad que no acostumbra hacer, al menos por escrito, y también reconoció que lo que sabe de su grupo y de ella misma lo retiene en su mente mas no en un diario, instrumento o soporte digital. Esto provocó una sonrisa nerviosa y comentó que algo que esperaba ir haciendo sería ser más ordenada y registrar, pues son cosas que en la Normal fomentan pero que, desde su opinión, en el día a día se va olvidando.

Dentro de cinco años en el terreno profesional, externó que se visualiza en otra escuela, pues si bien dijo que se siente a gusto y hasta el momento no se ha suscitado un asunto de gravedad que haga que quiera irse, lo cierto para ella es que siente que necesita una escuela donde los padres y alumnos respondan de una mejor manera a lo que cotidianamente se trabaja, pues siente que

puede dar más. Adicionalmente, la distancia puede acortarse si se ubica en otras escuelas, a lo que agregó que le gustaría que fuera de la misma zona escolar. Se le preguntó si le interesaría ser directora, ante lo cual respondió que no por el momento, tanto porque no se siente preparada para asumir un puesto de esa responsabilidad como por sus hijos que están pequeños, razón por la que no se iría de donde reside.

En la categoría final, denominada "Identidad profesional y ética", lo que más le agrada de ser docente es poder ser testigo de cómo paulatinamente sus discentes se van haciendo mejores personas, que saben y pueden hacer más. Le gusta escuchar sus pláticas, sus ocurrencias y afirmó que le alegran el día. Concluimos con la pregunta relacionada con la docencia como carrera de vida, a lo que manifestó que sí considera a esta profesión como un medio para desarrollarse tanto laboral como personalmente, que le gusta mucho ser maestra y no se arrepiente en absoluto haber elegido esta ocupación. Se asume como alguien que espera ser mejor progresivamente, que hará su trabajo con mejores resultados y, con una sonrisa, finalizó diciendo que esta focalización es uno de sus primeros pasos para conseguirlo.

Análisis de los Informes de Entrevistas Mediante Atlas.ti, Versión 25 para Windows.

Enraizamiento y Densidad de las Entrevistas.

La figura 23 expone que el código que más enraizamiento tuvo en el documento fue el relacionado con la reflexión sobre la práctica (12-3), dado que, en efecto, uno de los términos clave de esta investigación corresponde a que los docentes discurran sobre su desempeño, en el que analizar, pensar y repensar lo que hacen es de vital importancia. Su densidad es de 3, ya que se vinculó con los conceptos de autoconocimiento profesional, compromiso y métodos de enseñanza, ya que la mejora se sustenta en ser más eficiente en cuanto a los procesos pedagógicos, una mayor motivación y, en consecuencia, un concepto cada vez más positivo de sí mismo.

De la mano de lo anterior, la figura 24 demuestra que el código cuya densidad fue mayor corresponde al de "Autoconocimiento profesional" (9-8), ya que fue el concepto considerado como central para vincularlo con otros, tales como: compromiso, dificultades, métodos de enseñanza, historia personal, formación inicial y formación continua. Este tema fue el centro de la red, como se muestra en la figura 25, porque una de las dimensiones de esta obra es la valoral, de la que la autorregulación cognitiva y emocional son pieza clave, y por ello en el informe de entrevistas algunas de las preguntas hacen referencia a la identidad profesional y ética, la reflexión sobre lo

que hacen y su vínculo con la sociedad, familias y cultura. Un código incluido en dicha red es el de vocación, ya que dos docentes lo mencionaron explícitamente en sus respuestas.

El código denominado “Contexto” (8-5) es uno de los que tienen más enraizamiento, con ocho apariciones, pero también es el segundo lugar en densidad, ya que cuenta con un índice de 5. Esta categoría tiene lógica en aparecer con mayor frecuencia y relacionarse con más etiquetas porque varias preguntas de la entrevista semiestructurada se relacionaban con lo mencionado en el párrafo precedente, y como parte del objetivo era conocer las vivencias y experiencias del personal focalizado, el contexto es un elemento esencial porque es el área física, social, cultural y geográfica donde la comunidad escolar cotidianamente. En la red (figura 25) se puede observar que este código mantiene una interrelación con términos como la planeación, estrategias didácticas y evaluación, ya que la base de la práctica educativa es contextualizar y dotar de sentido lo que los educandos aprenden.

La identidad profesional y ética tiene un alto de índice de enraizamiento (8), aunque menor densidad (3); no obstante, forma parte de la dimensión valoral y, como se ha reiterado, la entrevista contenía un fundamento axiológico por el hecho de buscar conocer expectativas de los participantes en cuanto a lo que hacen y han logrado. Sus principales vínculos se relacionan con la formación continua y la vocación, ya que el primero de éstos se relaciona con una de las categorías de la entrevista, en tanto que el segundo de éstos es un término que las y los profesores utilizaron en sus respuestas, al preguntarles sobre la docencia como carrera de vida y sus expectativas.

Un concepto que tuvo una mayor diferencia entre su enraizamiento (9) y densidad (1) es el de la formación inicial. Lo anterior, debido a que las y los entrevistados informaban dónde estudiaron y algunos profundizaron en lo que aprendieron, manteniendo como relación el código clave, es decir, el autoconocimiento profesional.

Figura 23

Orden descendente de los códigos con mayor enraizamiento, generados mediante el análisis de las entrevistas, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

Nombre	Enraizamien...	Densidad	Grupos
Reflexión sobre la práctica	12	3	
Influencia del contexto s...	11	0	
Competencias derivadas...	9	0	
Apoyo de padres	9	0	
Expectativas a mediano...	9	0	
Opinión sobre el rol act...	9	0	
Formación inicial	9	1	
Autoconocimiento prof...	9	8	
Métodos de enseñanza	8	3	
Identidad profesional y...	8	2	
Aspectos por fortalecer	8	0	
Contexto	8	5	

Figura 24

Orden descendente de los códigos con mayor densidad, generados mediante el análisis de las entrevistas, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

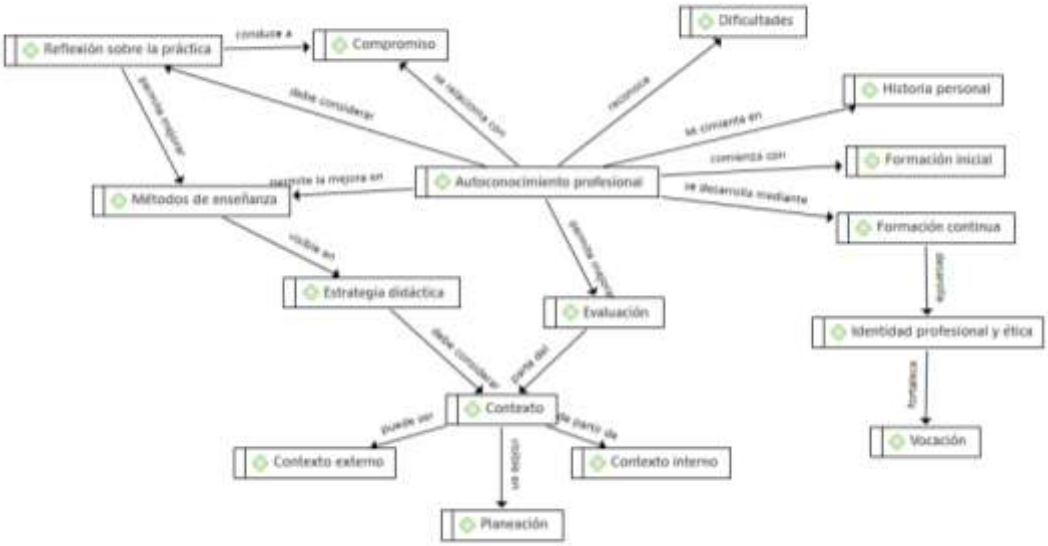
Buscar entidades

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
Autoconocimiento prof...	9	8	
Contexto	8	5	
Métodos de enseñanza	8	3	
Reflexión sobre la práctica	12	3	
Identidad profesional y...	8	2	
Evaluación	3	2	
Estrategia didáctica	1	2	
Compromiso	2	2	
Formación continua	8	2	
Vocación	2	1	
Dificultades	1	1	

Red de Conceptos Derivada de las Entrevistas.

Figura 25

Red de conceptos generada mediante el análisis de las entrevistas, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



La categoría “Autoconocimiento profesional” se encuentra en el centro del diagrama porque representa un concepto general que engloba diversos aspectos didácticos, valorales y personales, mismos que están relacionados con las tres dimensiones que forman parte de esta investigación.

En congruencia con la dimensión didáctica, se localiza lo concerniente a reflexionar sobre la práctica, que conlleva a mejorar en los métodos de enseñanza, lo que apoya a que las estrategias didácticas sean más congruentes con los enfoques y principios pedagógicos, al partir de un contexto (interno y/o externo) y, por ende, reflejarse en la planeación didáctica a través de la relación de actividades que permitan el logro de los aprendizajes previstos y culmine con una evaluación acorde con las necesidades del grupo, que permita retroalimentación y coadyuve a reiniciar el ciclo.

Como parte de la dimensión personal, el autoconocimiento profesional reconoce el compromiso que cada docente imprime en su labor, en la participación de la motivación intrínseca y extrínseca, que lleva también a reconocer dificultades en el camino, pero con la capacidad de ser resilientes y asertivos para hacer frente a ellos, en los que la historia personal es un factor relevante porque influye en gran medida en las decisiones que se tomen.

Finalmente, en la dimensión valoral entran en juego los aspectos relacionados con la formación inicial y continua, dado que la primera es el cimiento que permite identificarnos como un profesional de la educación que es el resultado de sus vivencias y experiencias, lo cual llevará a forjar una identidad profesional y ética, que a su vez lleva a moldear la vocación como concepto que se transforma en función del conglomerado de las tres dimensiones ya referidas.

Nube de Conceptos y Mapa de Árbol de Conceptos Derivados de las Entrevistas

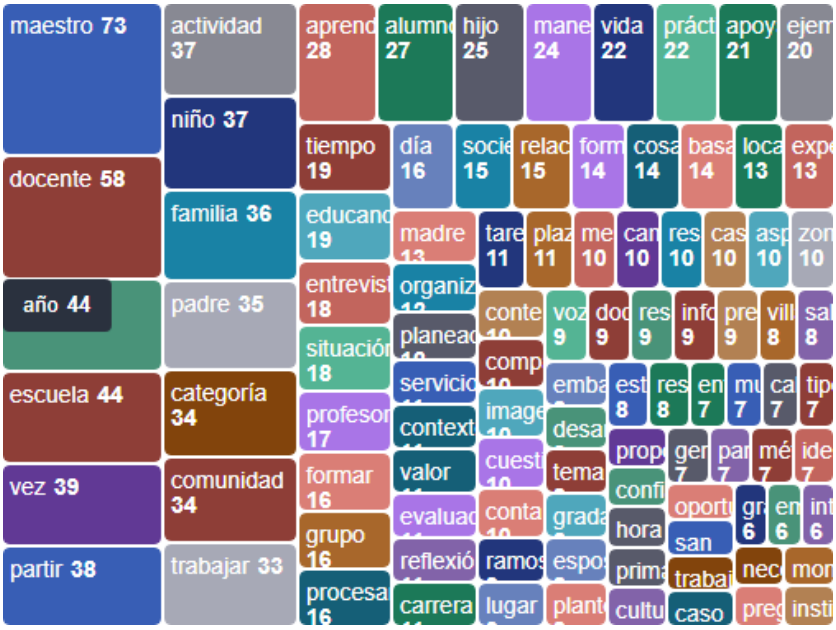
Dado que el propósito de la entrevista semiestructurada fue "Conocer las opiniones, experiencias, expectativas y fundamentos de la práctica de las y los docentes para obtener un diagnóstico que permita conocer las necesidades individuales y colectivas, con miras a brindar un proceso de seguimiento objetivo, contextualizado, y con una visión humanista que promueva el desarrollo e identidad profesional", el término que más aparece es el de "maestro" y "docente", términos que fueron empleados como sinónimos y que sin duda es lógico que se mencione uno u otro 131 veces en el anterior informe de entrevistas, aunado a que el tema central y sujetos de estudio fueron precisamente los profesores. Las figuras 26 y 27 muestran este hecho, a través de la nube de conceptos y mapa de árbol de conceptos, respectivamente, que genera el software Atlas.ti, Versión 25 para Windows.

Figura 26

Nube de conceptos, generado mediante el análisis de las entrevistas, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

Figura 27

Mapa de árbol de conceptos, generado mediante el análisis de las entrevistas, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



Los términos “año” y “escuela” se presentan 44 veces cada uno, lo cual tiene relación con el propósito de la entrevista, pues con base en el archivo Excel, sobre lista de códigos, que genera el programa Atlas,ti, Versión 25 para Windows, algunas preguntas y dentro de las respuestas de los compañeros se abordaron temas como la antigüedad en servicio y en el centro de trabajo, además de sus expectativas dentro de cinco años. En cuanto al segundo concepto, también se habló de cultura, sociedad y padres de familia en los centros educativos.

En 23 de las 39 ocasiones, “a veces” fue dicho por los docentes entrevistados, ya que al expresar lo que hacían, se apoyaban de esta locución adverbial. Términos relacionados con el objeto o sujetos de estudio, que siguen en la lista generada por el archivo de Excel, son “actividad” y “niño”, con 37 veces en el texto. Era común que mencionaran la primera palabra para explicar qué hacían en sus aulas o al abordar aspectos relacionados con su desarrollo profesional. El segundo concepto es eje porque no se podía hablar de su quehacer docente sin mencionar a los niños.

Los dos siguientes conceptos de la lista que se relacionan con el objeto y sujeto de estudio son “familia” y “padre”, con 36 y 35 veces, respectivamente, utilizando este último para referirse de manera genérica tanto al papá como a la mamá, además de que parte de conocer a los docentes

era saber dónde trabajaban, el entorno en el que se encontraban y su desempeño, por lo que se guarda relación con los conceptos mencionados en el párrafo precedente, pues se les pedía expresar sus concepciones sobre el papel de la familia y cómo influían en el aprendizaje.

Dos conceptos que siguen en la lista, pero que no están relacionados con el objeto ni sujeto de estudio es "categoría" y "manera", con 34 y 24 apariciones, respectivamente. En cuanto al primero, todas las veces que se incluye se deben a que en el informe se especifica cuál categoría está siendo analizada. Sobre la segunda, al ser un texto que combina descripción y palabras utilizadas por los maestros y maestras entrevistados, se expresa el modo de hacer algo; en el Excel se incluyen ejemplos como "de manera presencial", "de manera práctica" o "de una mejor manera".

Al principio se pudo pensar que "aprendizaje" iba a aparecer en los primeros puestos, y si bien no está muy lejano de los vocablos más utilizados, el conteo indica que se mencionó en el informe 28 veces. Se relaciona principalmente porque, como parte del propósito de la entrevista, al conocer concepciones y vivencias docentes, y buscar su desarrollo profesional, era fundamental conocer cómo lograban que sus estudiantes aprendieran, para lo cual se necesitaba conocer cómo éste se relacionaba con el contexto, la familia y la cultura, y el modo como ellos lo propiciaban.

Análisis de Co-ocurrencias Derivado de las Entrevistas.

Stewart (2025), menciona en la página oficial de Atlas.ti que la co-ocurrencia se refiere a los casos en los que dos o más códigos aparecen juntos en un mismo contexto de datos. Los resultados se presentan a través de una matriz que incluye a todos los segmentos codificados en un proyecto, destacando todos los casos en los que dos o más códigos aparecen juntos (solapados), hecho que demuestra una conexión. Es preciso resaltar que este procedimiento puede revelar temas o patrones en los datos, lo que ayuda a comprender las complejas relaciones entre los distintos elementos de estudio.

La figura 28 permite demostrar que la mayor co-ocurrencia sucedió entre los métodos de enseñanza y la reflexión sobre la práctica, con un enraizamiento de 8 y 12, respectivamente. Son dos de los códigos con mayor enraizamiento y ambos poseen densidad, ya que son términos que forman parte de las dimensiones de este trabajo de investigación, específicamente la didáctica, pues parte de lo que se espera lograr es la transformación de la práctica docente con sustento en la Investigación-acción. De hecho, la red de códigos se establece entre ellos porque una mejora en las

metodologías son consecuencia de procesos reflexivos sobre la práctica. El archivo Excel generado marca conexión entre estos códigos con una frecuencia de 7.

Una co-ocurrencia que tiene mucha lógica y que arroja una conclusión fehaciente es de los códigos “Planeación” y “Aspectos por fortalecer”, con un enraizamiento de 5 y 8, respectivamente. La razón de ello es que están estrechamente vinculados porque uno de los elementos que las y los docentes manifestaron como una necesidad de mejora es la planeación didáctica, aduciendo en algunos casos que durante su formación inicial no se les dotó de las herramientas básicas para esta parte toral del ser y quehacer docente; en otros casos, aseveraron que se ha producido un desfase entre esta competencia y su aprendizaje a lo largo de los años.

Otros códigos entretejidos son “Competencias derivadas de COVID-19” y “TICCAD”. Al igual que en el caso anterior, se concluye que el manejo de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital fueron competencias relacionadas con el confinamiento por la pandemia, siendo una necesidad por la que varios de los miembros focalizados mencionaron que tuvieron que pasar para poder hacerle frente a la contingencia sanitaria del año 2020.

Con un enraizamiento de 8, el código “Aspectos por fortalecer” mantiene una co-ocurrencia con “Evaluación”, que tiene un enraizamiento de 3. La conclusión que se deriva al respecto es que cuando se les interrogaba a los compañeros acerca de aquellos elementos en los que consideraban que era necesario mejorar, una de las respuestas que más dijeron fue precisamente el de las habilidades para evaluar. Esto me permite fundamentar que los sujetos de estudio sostienen que planear y evaluar son procesos que representan un punto que les genera preocupación, pero también emprendimiento para ser más eficientes en su labor diaria.

Una co-ocurrencia interesante y que también permite fundamentar con mayor certeza la correlación de hechos, es que tanto el código “Influencia de la cultura” como “Machismo”, ambos con enraizamiento de 6, están entretejidos. Esto se relaciona con lo que las y los profesores comentaron acerca de cómo parte de la cultura de la localidad se sostiene en el machismo, y ello se comprueba con las afirmaciones referentes al papel de los esposos y las esposas en la familia y en la localidad, sobre cómo aún piden permiso o consultan al varón para tomar decisiones.

Figura 28

Análisis de co-ocurrencias, generado mediante el análisis de las entrevistas, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

	Autocorrección Gr=2	Autoconocimiento profesional Gr=9	Biblioteca Gr=1	Colaboración con padres y madres Gr=2	Competencias derivadas de Covid-19 Gr=9	Compromiso Gr=2	Conflictos entre familias Gr=1	Contexto Gr=8	Contexto externo Gr=1	Contexto interno Gr=1	Dificultades Gr=1	Distracción Gr=3	Docencia como carrera de vida Gr=8
Gr=1													
Antigüedad en el servicio Gr=5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Antigüedad en la escuela Gr=4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Apoyo de padres Gr=9	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Aspectos por fortalecer Gr=8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aula y recursos Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autocorrección Gr=2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autoconocimiento profesional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Focus Group o Grupo Focal Inicial

Esta técnica de recopilación de información tuvo lugar el viernes, 20 de enero de 2023, a las 13:03 hrs., en la oficina la oficina de la supervisión escolar 161, en Salinas de Hidalgo, Salinas, San Luis Potosí. El *focus group* estuvo dirigido los ocho integrantes focalizados, es decir, los cuatro maestros de nuevo ingreso y los cuatro maestros con más experiencia; sin embargo, una de las docentes noveles no se pudo presentar debido a un problema familiar. Luego de citarlos, platicar con ellos, informarles sobre lo que pretendía hacer con la actividad y la importancia de establecer un clima de diálogo y cordialidad, se dio inicio formal, para lo cual se les informó que iba a haber grabación de audio, ante la cual todos aceptaron.

El propósito fue “Conocer las opiniones, experiencias, expectativas y fundamentos de la práctica de las y los docentes para obtener un diagnóstico que permita conocer las necesidades individuales y colectivas, con miras a brindar un proceso de seguimiento objetivo, contextualizado, y con una visión humanista que promueva el desarrollo e identidad profesional”.

El investigador será también nombrado “moderador”. Los maestros participantes, para efectos de evitar repetición de nombres, se identificarán con las siguientes literales:

A. Alberto

E. Eréndyra

S. Sergio

É. Érika

D. Daniela

M. Marcela

W. Wendy

Como primera categoría, en lo concerniente a las “Expectativas de desarrollo profesional”, el maestro S. comentó que es importante saber hacia dónde va el futuro, es decir, que debemos tener siempre la expectativa de actualización, superación, que el trabajo sea innovador, ser mejor cada día, además de ser un ejemplo de maestro, pensando en cómo nos gustaría que a nuestros hijos les den clase. La maestra M. coincidió porque afirma que la actualización en el docente es como les sucede a los celulares, ya que constantemente están cambiando, por mínima que sea la nueva función, y pone como ejemplo el Modelo 2022 (NEM). Al cuestionarlos sobre si sienten “yugo” por parte de Secretaría, el maestro S. aseveró que se trata de conocer lo nuevo y encaminarse a estar actualizado.

Con base en lo que los docentes comentaron anteriormente, de manera relacionada surgió el cuestionamiento sobre algún aspecto en el que de manera urgente necesiten actualizarse, a lo que la maestra É. expresó que la cuestión tecnológica, y expresó que nos estamos quedando estancados, además de que la sociedad es cada vez más exigente. La profesora W., al contrario de la participante É., expresó que en su caso no le preocupa la temática tecnológica, pues por ser de nuevo ingreso ha tenido un contacto con dispositivos desde temprana edad, sino que el contenido que le preocupa es el trabajo en una escuela unitaria, ya que se desempeña en un plantel con esta organización, y planteó que le interesa platicar con maestros que laboran como ella para saber de qué manera se evalúa, cómo evalúan; terminó afirmando que esto le representa un reto.

Al maestro A., quien también es maestro de plantel unitario, se le cuestionó directamente para averiguar si coincide con W. en cuanto a los desafíos que planteó. En efecto, indicó que con

base en la experiencia uno va decidiendo cómo organizar al grupo, ya sea por grados o ciclos, por temas. Aseguró que no hubo alguien que lo capacitara para trabajar una planeación unitaria, por lo cual la diseñó con base en sus resultados y como iba haciendo el trabajo, para lo cual el ingenio es importante para poder brindar atención a todos los grados. Al preguntarle si durante su formación inicial hubo preparación para trabajar en escuelas con estas características, determinó, entre risas, que no, que nadie le ayudó en ello; no obstante, la experiencia de trabajar en escuela unitaria la obtuvo de CONAFE.

Al preguntárseles si consideraban que fueron preparados para trabajar en escuelas multigrado, el maestro S. levantó la mano. Él afirmó que, por estudiar en una normal rural, se les dotó de nociones sobre cómo iban a sintetizar contenidos, trabajar con base en temas en común, pero eso se redujo a aproximadamente 15 días, cuando la realidad es que en servicio hay que hacerlo diariamente.

La siguiente categoría fue “Rol docente”, con la primera pregunta que hacía referencia al papel del maestro(a) frente a la descomposición del tejido social. Se les pidió la opinión acerca de la función que ahora al desempeñarse con niños, padres y la sociedad en general, y qué podían hacer ante esos cambios. El maestro A. dijo que el papel del maestro cada vez se deteriora y que es común ver en redes sociales cómo se habla del magisterio, por mínima que sea, por lo que nos toca es tenernos respeto por ser colegas y pertenecer a un mismo gremio. Agregó que muchas veces se trata de chismes, para lo cual propuso que debería haber un reglamento para regular este tipo de casos. El Profesor S. aseveró que todo esto se deriva desde que al docente se le restó autoridad, que ahora se les tiene miedo a los hijos; sugirió que es deseable que haya mayor rectoría en cuanto a esta situación.

La maestra D. puso como ejemplo su desempeño en contexto urbano y cómo al educador se le ha menguado su función, por lo que es necesario que se tengan las herramientas; después manifestó que en el contexto rural actual se observa un mayor reconocimiento. El moderador complementó que, con base en su experiencia por trabajar en SEGE, fue testigo de cómo los padres de familia acuden a quejarse de cosas que a veces están infundadas. Posteriormente, la docente E. dijo que estamos frente a una nueva sociedad, en la que el respeto a nuestra figura se está perdiendo, además de que falta respaldo de las autoridades ante los nuevos tiempos y retos.

En cuanto al rol del docente ante los retos de la mejora continua, se les cuestionó que pueden aportar (rol y compromisos) para su aprendizaje autónomo, individual y colectivo. El maestro A. dijo que todo parte del interés, de las ganas de actualizarse y ser mejores cada día; la profesora W. agregó que además del interés se debe tener compromiso, pues sin uno, no se da el otro. La docente E. agregó que su situación no es falta de interés, sino que ha invertido tiempo en su familia, además de que reconoció que le falta estar al día. El maestro S. indicó que también hay que ser autogestivos, saber ser autónomos, buscar maneras de actualizarse.

Respecto a la autonomía del docente ante situaciones emergentes como la pandemia por COVID-19, se inquirió sobre el rol o importancia de que el educador pueda decidir qué es lo mejor para su grupo, más allá de lo que otros actores o el mismo programa de estudios dicten. El maestro A. comentó que el enseñante es quien conoce su contexto, y es el que decide para sacar adelante a sus educandos. La profesora E. expresó que su escuela está alejada y no tiene señal, pero en el periodo de contingencia llevaron cuadernillos, aunque fue una actividad pesada por el traslado y sacar copias, siendo algo extenuante tanto para los padres de familia como para ellos. Se retroalimentó la participación por parte del moderador al complementar con los asuntos económicos.

La maestra M. dijo que pese a elaborar una planeación, en casa les hacían tareas, mermando así la autonomía del discente. Al buscar ampliar su respuesta, informó que sí tuvo el caso de un niño en situación de “inexistente” porque no contaba con celular ni medio de comunicación. El profesor S. agregó que, si yendo a la escuela se batalla para que se logre el aprendizaje, trabajar a distancia evidenció que hay desinterés de los padres y madres, y que por cumplir les pedían a los hermanos mayores que respondieran las tareas, y lo reafirmó al poner como ejemplo su rol de tutor y las dificultades de escritura que observó en niños y niñas de cuarto grado. La maestra D. contó el caso de un educando que tenía estatus de “inexistente”, quien pasó a tercer grado, pero no conocía vocales.

Al preguntarles a los siete presentes quién estaba a favor de que la SEP estipulara la imposibilidad de las y los docentes para determinar la repetición de los estudiantes, nadie estuvo de acuerdo. La maestra E. lo ve como una disminución de la autoridad a la figura, ya que le parece injusto, especialmente para el caso de quienes se esforzaron. El moderador complementó esto al aducir que en su desempeño en SEGE vio cómo iban mamás y papás a decir que inscribieran a sus

hijos después de año y medio de no llevarlos a la escuela, dando argumentos o excusas de que salieron de la ciudad, no tenían celular, etcétera.

En la categoría “Rol de la familia” se abordó el tema de la importancia de ésta en la educación, específicamente en el vínculo que hay con los logros de aprendizaje. Al solicitárseles que reflexionaran en ello, para que encontraran una correlación entre apoyo y aprovechamiento, la maestra E. abordó el tema del sostén socioemocional, pues sus resultados académicos serán mejores, Afirmó ser testigo de observar cómo los alumnos y alumnas llegan motivados porque fueron apoyados en su hogar.

Al ampliar la extensión de la pregunta, cuestionando sobre la escolaridad de las mamás y los papás, afirmaron que ésta es primaria o secundaria, y nadie mencionó que hubiera alguno con carrera concluida. Algunos hermanos mayores están estudiando en el nivel medio superior o en proceso de carrera. El profesor S. expresó que, en la localidad donde labora, hay jóvenes que actualmente están estudiando en la capital del estado, y para ello rentan en casas de asistencia o internados, por lo que sí hay una visión de salir adelante a través de la escuela y el apoyo familiar es indiscutible. A través de sus testimonios, sobre a qué se dedican los jóvenes que ya no estudian, la maestra W. dijo que en su comunidad se van al campo, además de que la migración es un fenómeno muy frecuente. La participante M. coincidió con los comentarios, al expresar lo mismo, es decir, emigrar o labores agrícolas.

Con relación a lo anterior, se les preguntó acerca del embarazo en adolescentes, ante lo cual nadie dijo conocer algún caso. No obstante, W. mencionó el caso de un alumno que presenta poca retención, que llega a la escuela desaseado, manifestado en su ropa, cabello y uñas; en suma, el apoyo y atención paternal son escasos, aunado a que sus progenitores se encuentran en situaciones higiénicas similares. Ella añadió que ese niño tiene una hermana de 14 años que ya no estudia, pero que es mamá de un niño y se encuentra en gestación por segunda vez; las condiciones de salubridad en ella son semejantes también.

El docente S. mencionó que en la comunidad donde laboró hace algunos años, se ha encontrado con mujeres adolescentes, de no más de 17 años, que comentan con cierta naturalidad que estaban casadas pero que ya se separaron; él mencionó que esto se vuelve una clase de “bola de nieve”. La maestra D. expresó que ha sido testigo de estudiantes féminas que ya estaban

viviendo con algún hombre, pero que “afortunadamente” estaban estudiando porque se les daba el permiso, con la condición de que solamente van a estudiar hasta ese nivel educativo.

Antes lo comentarios externados hasta ese momento, el moderador mencionó aspectos de la influencia de la cultura y la complejidad del docente. Derivado de este comentario, la maestra W. complementó agregando que el machismo es una costumbre arraigada, en el que la madre no hace algo sin previa autorización de su pareja y, en su particular caso, se refleja en actitudes de los niños, especialmente a la hora de jugar y asumir roles. Ejemplificó a dos mamás a quienes considera más independientes, quienes sin pedir opiniones deciden, pero no son bien vistas por las demás madres, porque las consideran “rebeldes”, pero señaló que la forma de actuar de los hijos de esas dos señoras es distinta en comparación con el resto, por lo que se observa la influencia en el pensamiento y forma de conducirse.

La profesora E. dijo que, para ella, la lejanía de su comunidad y la falta de señal de internet y telefonía han ayudado en cierta forma a que los educandos no estén expuestos a vicios o contenidos perniciosos, pues para poder ver contenido virtual deben ir a ciertas lomas o cerros de la localidad, aunque reiteró que sí está presente el machismo. El maestro S. ejemplificó a las comunidades con mayor población y para él es más común que los problemas sociales se den con mayor frecuencia y profundidad en lugares con más habitantes, aunque poco a poco estas conductas se están dando en todos los lugares, sin importar la marginación o lejanía. El investigador complementó lo que los participantes comentaron a través de la relación de estas situaciones familiares y sociales con lo que se espera que el Plan 2022 introduzca como temas importantes para hacer frente a las diversas problemáticas.

El siguiente rubro fue “Aprendizaje colaborativo”, mediante el tema “Estrategias para la actualización mediante el trabajo colaborativo”. Se les pidió proponer actividades o estrategias para aprender unos de otros, tanto como grupo focalizado, como en el trabajo en la zona escolar. La maestra É. propuso los círculos de estudio, ya fuera como escuelas multigrado o toda la zona escolar; al preguntarles cómo les gustaría aprender, la docente W. mencionó que a través de capacitaciones para brindar soluciones y saber cómo resolver. La integrante E. mencionó que los talleres, en los que se trabajen desafíos matemáticos, estrategias de lectura y escritura, comprensión lectora, y agregó que compartir estrategias entre los propios compañeros, como medio para apoyarse entre sí. Finalmente, M. expresó que en su escuela anterior se elaboraban

exámenes por zona, al reunirse las y los docentes de cada grado, con una clara diferenciación de los educadores de escuela multigrado.

Se continuó con el tema “Experiencias exitosas en la práctica diaria”, con énfasis en actividades que les hayan resultado como parte del trabajo con sus pares. El profesor S. mencionó que lo lúdico en los primeros años es algo esencial y les invitó a perder el miedo, a mejor ser “yo”, amén de que al enfocarse más lo tecnológico (lo que está al alcance), le ha producido buenos resultados, pues se motivan; además, mencionó el valor de los cantos, las competencias y hacer divertidas estas actividades. Reveló que al principio le daba pena y se encerraba, pero descubrió que trabajando como él propone los niños van con gusto, más felices a la escuela.

La maestra D. amplía lo comentado por su compañera, al mencionar que para ella sí es buena estrategia que se les premie con billetitos. Ella utilizó el ciclo escolar pasado en un grupo de tercero, con niños y niñas que no sabían leer, y ante su desesperación, les decía que a medida que leyeran más, se les darían más billetitos, lo que generaba que quisieran leer más. Si bien no todos lograron leer como se esperaba, fue algo que impactó favorablemente en la mayoría. Cada uno tenía su “cartera”, en la que guardaban lo que iban acumulando.

Como penúltimo punto, se abordó la categoría de “El papel de las autoridades escolares”. El moderador solicitó que calificaran el apoyo gubernamental en la profesionalización de las y los docentes, en lo general. La maestra É. mencionó que el rol del gobierno ha ido en decadencia, dado que antes se dotaba de recursos para que se asistiera a los talleres y cursos; siente que había motivación por la disponibilidad de material para trabajar, además de que personas venían a capacitar y, aunque es cierto que ya hay mucho trabajo en línea, ella ve que se prefiere estar en presencial, así como les sucede a los alumnos.

El moderador se dirigió a quienes cuentan con más años de servicio para preguntarles cómo ha sido ese cambio a través de los años. El profesor A. añadió que debería invertirse más en material manipulable, destinarse dinero para tener personas capacitadas para ofrecer los talles de diversas temáticas, como lectura, escritura y fracciones; él mencionó que el patrón nos está dejando ahora ser muy autónomos, pidiendo resultados, pero sin brindar los elementos necesarios para que los resultados sean más favorables. Se refirió al aspecto económico también, en cuanto a lo que perciben en la quincena y lo que se gasta en el traslado al centro de trabajo, e incluso cuando de

su propio sueldo se pagan útiles, como lápices para los niños y tinta para la impresora. Causó risa entre los presentes cuando dijo que debería haber un aumento salarial para tener al personal más motivado.

El investigador les preguntó a las maestras de nuevo ingreso cómo valoran los apoyos que han recibido del gobierno en la materia de profesionalización docente, con base en sus experiencias y vivencias. La maestra M. mencionó que, pese al poco tiempo frente a grupo, coincidía con lo que comentaron sus compañeros que previamente habían aportado. Declaró que todo tiene costo, desde el pegamento hasta una estrellita para pegarles en la frente, el día del niño. La docente W. agregó que debería considerarse el tema salarial y deberían tomar en cuenta a dónde envían a cada trabajador, y agregó que hay padres y madres que dicen que, como uno es de gobierno, no tienen obligación de apoyar en absolutamente nada porque todo nos lo dan.

La maestra E. dijo que sí es bueno llevarles y darles a los educandos, pero tampoco hay que acostumbrarlos, pues lo mejor para ella es hablar con las señoras e invitarlas a cooperar, de modo que se evite que caigan en una zona de confort. Retomó lo mencionado por sus colegas, respecto a que ahora ya los cursos son en línea, se paga poco, pero aun con ello, cada quien busca cómo sacar las cosas adelante. Mencionó como ejemplo su escuela, la que gracias a diversos programas ha tenido apoyos en infraestructura y materiales, pero es algo que no llega a todos los planteles. El moderador complementó mediante testimonios de escuelas con carencias y docentes a quienes no les pagan en meses.

Como siguiente aspecto de la misma categoría, se les pidió sugerencias para que la supervisión escolar brinde asesoría, acompañamiento y seguimiento, tanto al grupo de focalizados como al personal de la zona. La maestra E. aportó que le gustaría que se recibiera apoyo en la planeación, pues pese a que llevaba trabajando nueve años en multigrado, es algo que siente que aún no domina; mencionó también que cuando escucha la palabra “supervisor” le viene a la mente un verdugo o fiscalizador, por lo que espera que se le oriente, se le acompañe, se le den pautas. El investigador le reafirmó que ella obtendrá apoyo y no sucederá lo que menciona que teme.

El maestro A. mencionó que espera un acompañamiento muy enriquecedor de propuestas. Instó a que se le diga qué le hace falta y cómo puede hacerle, de modo que no quede como observación, sino como un problema que pueda ser resuelto. Él añadió que lleva pocos años

trabajando en escuela unitaria, aunque contaba con cierta experiencia por trabajar en CONAFE. Afirmó contar con la mejor actitud para aprender y salir adelante. Ante ello, el moderador mencionó que lo dicho por las y los profesores será tomado en cuenta, no nada más para el proceso, sino para la zona en general.

Al solicitar aportaciones de docentes de nuevo ingreso, M. mencionó un ejemplo sobre un curso de primer grado que brindó su directora, y ello les sirve para pensar cómo trabajarlo con el grupo, siempre y cuando sea funcional y le hallen utilidad. La maestra D. expresó que ella espera retroalimentación al hacer las visitas y, al reconocer que cuenta con áreas de oportunidad, le gustaría recibir observaciones sobre su planeación y evaluación. La profesora W. expresó que esperaría mucho de la supervisión y calificó de suma importancia el acompañamiento y, como es la primera vez que trabaja en escuela unitaria, espera ese acompañamiento, con recomendaciones para mejorar y no se le diga que lo que hace está mal, aunado a que a veces se siente insegura por no saber qué tan correcto es lo que hace. El investigador afirmó que el trabajo se basaría en la asertividad, al decir las cosas con respeto y tacto.

Al abordar la última categoría, titulada “Identidad profesional y ética”, se les cuestionó sobre cuál sería la relevancia de que el docente tenga una identidad propia para poder trabajar con sus alumnos y generar aprendizajes, es decir, la importancia de conocerse primero a uno mismo. Ante dicho cuestionamiento, la docente M. aseveró que es importante porque si uno va contento a la escuela, el alumnado irá contento, lo que depende nuestras emociones y actitudes. El profesor A. dijo que, si algo nos gusta, hay que sacarle provecho a ello, tratar de rendir lo más que se pueda en lo que como uno, como persona, es bueno. La participante E. expresó que la identidad es tener claro quién es uno, ir con seguridad, confianza, es decir, no ir con temor a trabajar, a lo que le ha ayudado el paso de los años. Nuevamente, A. amplió mencionando la importancia de plantearse metas como medio para conocerse y mostrar la capacidad para lograrlo, y mencionó como ejemplo el propósito de lograr que sus educandos lean y escriban para determinada fecha. La maestra D. mencionó que cuando el docente se conoce puede manejar mejor sus fortalezas y áreas de oportunidad, reflejado en que los educandos son en parte como el maestro es.

Para finalizar, se les solicitó definir con una, dos o tres palabras el trabajo efectuado por cada participante, con miras al trabajo que se buscaba realizar. La maestra D. mencionó la reflexión de la práctica docente; la docente M. aportó sobre el análisis de los contextos, pues aun siendo la

misma zona, se trabaja en lugares distintos; el profesor A. habló sobre compartir experiencias exitosas; la enseñante É. expresó sobre el compromiso y apoyo entre pares; la educadora W. habló sobre el interés, en tanto que la maestra E. añadió el interés del investigador por mejorar la zona.

Se les agradeció a las y los participantes por el interés, apoyo y aportaciones durante la hora con nueve minutos que duró la actividad (14:12 hrs.) de grupo focal. Se les recordó el propósito de dicha actividad, con la expectativa de que, en efecto, se haya constituido como un espacio para conocer sus experiencias, pensamientos y expectativas sobre el trabajo que sen aquel momento estaba planeado realizar.

Análisis del Grupo Focal Inicial, Mediante Atlas.ti, Versión 25 para Windows.

Enraizamiento y Densidad del Grupo Focal.

Una vez concluido el análisis de datos cualitativos, se genera el archivo Excel con la administración de todos los códigos utilizados. La figura 29, que se muestra a continuación, ilustra lo ya mencionado. Es importante clarificar que cada etiqueta tiene una literal antes del nombre: si es una E, significa que la categoría pertenece a lo citado por un docente experimentado; si es una N, significa que corresponde a un fragmento mencionado por un maestro novel.

Figura 29

Enraizamiento y densidad de los códigos derivados, generado mediante el análisis del grupo focal, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

1	Código	Enraizamiento	Densidad
2	APRENDIZAJE COLABORATIVO	1	5
3	AUTONOMÍA ANTE COVID 19	1	4
4	E-Actualización	2	0
5	autogestión	1	1
6	tecnologías	1	1
7	E-Actualización (2)	0	0
8	E-Actualización: mejora	2	4
9	E-Apoyo de supervisión	3	0
10	acompañamiento	1	1
11	planeación	1	1
12	retroalimentación	1	1
13	E-Apoyos mediante programas gubernammental	1	0
14	E-Autonomía del docente	1	3
15	E-Autoridades superiores	3	0
16	descuido institucional	1	0
17	poca inversión	1	0
18	poca remuneración al docente	1	0
19	E-Colaboración	2	0
20	círculos de estudio	1	1
21	talleres	1	1
22	E-Deterioro de la imagen del magisterio	2	4
23	pérdida de autoridad	1	1
24	chismes	1	0
26	E-Dificultades	6	0
27	falta de enseñanza en multigrado	3	0
28	falta de interés de padres	1	0
29	pérdida de autoridad	1	0
30	tiempo	1	0
31	E-Estrategia	1	0
32	actividades lúdicas	1	3
33	E-Familia	6	0
34	descuido de sus hijos	2	1
35	embarazo adolescente	1	1
36	escolaridad secundaria	1	1
37	falta de apoyo socioemocional	1	1
38	hermanos mayores que estudian	1	1
39	machismo	1	1
40	E-Identidad: planteamiento de metas	1	0
41	E-Identidad: potencialidades individuales	1	0
42	E-Identidad: seguridad en el trabajo	1	0
43	E-Motivación	1	0
44	E-Papel de la experiencia	1	0
45	E-Rol tradicional del supervisor	1	0

1	Código	Enraizamiento	Densidad
46	• EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN	1	5
47	• EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA PRÁCTICA	1	3
48	• GRUPO FOCAL INICIAL	1	6
49	• IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA	1	0
50	○ N-Actualización	2	0
51	• escuela multigrado	2	0
52	• N-Actualización: mejora	1	2
53	○ N-Apoyo de supervisión	3	0
54	• acompañamiento	1	1
55	• cursos y talleres	1	1
56	• retroalimentación	1	1
57	○ N-Autoridades superiores	2	0
58	• poca inversión	1	0
59	• poca remuneración al docente	1	0
60	○ N-Colaboración	2	0
61	• capacitaciones	1	1
62	• instrumentos de evaluación	1	1
63	• N-Compromiso	1	0
64	○ N-Deterioro de la imagen del magisterio	2	5
65	• falta de apoyo de autoridades	1	1
66	• menor reconocimiento	1	1
67	○ N-Dificultad	0	0
68	○ N-Dificultades	2	0
69	• aprobación automática de educandos	1	0
70	• padres que hacen tareas	1	0
71	○ N-Estrategia	2	0
72	• actividades lúdicas	2	4
73	○ N-Familia	5	0
74	• embarazo adolescente	1	1
75	• machismo	1	1
76	• migración	2	1
77	• opresión a la mujer	1	1
78	○ N-Identidad	2	0
79	• autoconocimiento	1	0
80	• autoevaluación	1	0
81	• N-Identidad: actitudes positivas durante el trabaj	1	0
82	• N-Retos	1	0
83	• N-Trabajo mediante copias	1	0
84	• PAPEL DE LA SUPERVISIÓN	1	7
85	• ROL DE LA FAMILIA	1	12
86	• ROL DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES	1	0
87	• ROL DOCENTE	2	2

El mayor enraizamiento fue 6, a cargo de quienes tienen más años de servicio. Uno de sus códigos fue “E-Dificultades” (6-0). Al respecto, las y los maestros del primer bloque expresaron con mayor frecuencia temáticas, como la falta de preparación en la formación inicial para desempeñarse en escuelas multigrado (3-0), la falta de interés de padres (1-0), pérdida de autoridad (1-0) y uso del tiempo (1-0). Respecto al grupo de noveles, en “N-Dificultades” (2-0), se abordaron la aprobación automática de educandos (1-0) y padres que les hacen las tareas (1-0). Se observa que lo externado por aquellos colegas que tienen más experiencia expresaron temas más profundos que se van construyendo con el paso del tiempo, como el hecho de reconocer y aceptar que se tienen carencias para desenvolverse en una escuela multigrado o que ha habido un deterioro de la imagen del educador y, como se mencionó, se requiere de vivencias que refuten o confirmen los pensamientos expresados. En cambio, las y los docentes de más reciente ingreso mencionaron aspectos que no dependen del paso de mucho tiempo para conocer, ya que la normativa y el contexto influyen en ese conocimiento más inmediato. La figura 30 ilustra esta información.

Figura 30

Códigos con mayor enraizamiento, generado mediante el análisis del grupo focal, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

1	Código	Enraizamiento	Densidad
26	○ E-Dificultades	6	0
27	• falta de enseñanza en multigrado	3	0
28	• falta de interés de padres	1	0
29	• pérdida de autoridad	1	0
30	• tiempo	1	0
68	○ N-Dificultades	2	0
69	• aprobación automática de educandos	1	0
70	• padres que hacen tareas	1	0

Otra etiqueta con el mayor enraizamiento fue “E-Familia” (6-0); de hecho, en el grupo de docentes con menos años de servicio, “N-Familia” (5-0), fue el más alto. Para el primer bloque, se abordaron asuntos, como el descuido de los hijos (2-1), escolaridad secundaria (1-1), falta de apoyo socioemocional (1-1), hermanos mayores que estudian (1-1), embarazo adolescente (1-1) y machismo (1-1). Para el segundo grupo, estos dos últimos subcódigos coincidieron, con la misma frecuencia y densidad, y los que agregaron fueron el de migración (2-1) y opresión a la mujer (1-1). En este rubro (familia) hubo más concordancia en lo que se expresó, pues las temáticas fueron afines y en función del contexto en el que se desenvuelven, por lo que queda de manifiesto que el espacio temporal, social y geográfico va perfilando lenta pero sólidamente la identidad e idiosincrasia de cada profesional de la educación. La figura 31 corrobora lo ya explicado.

Figura 31

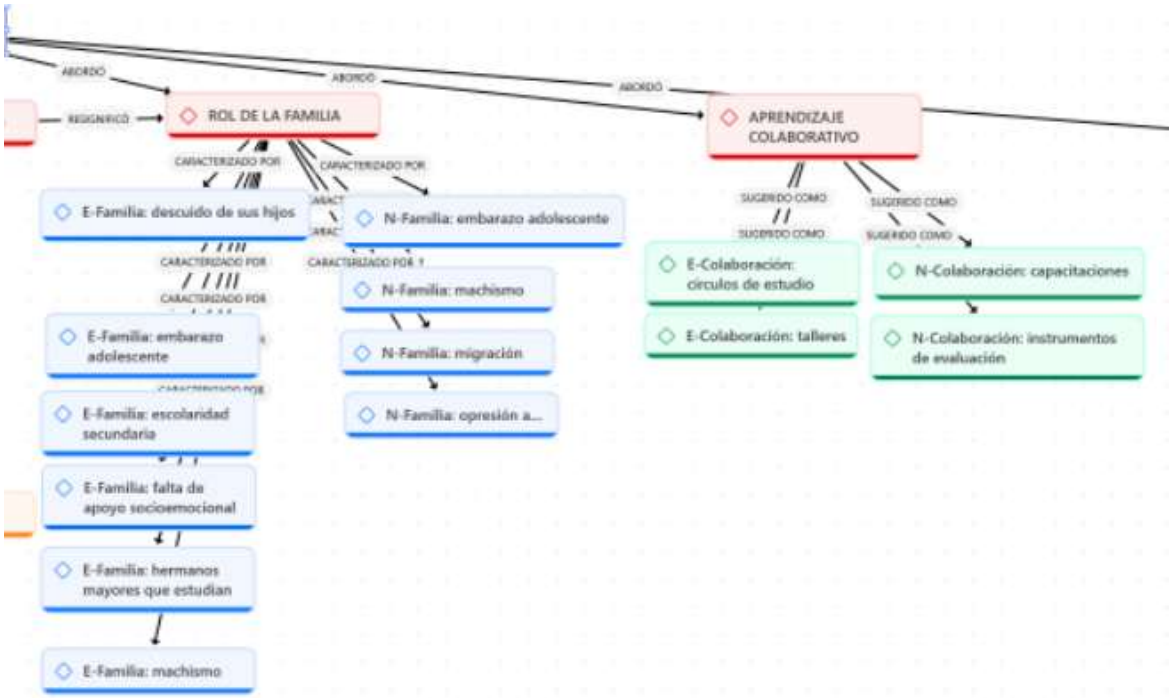
Comparativo del código “Familia”, por parte de ambos grupos de participantes focalizados, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

1	Código	Enraizamiento	Densidad
33	○ E-Familia	6	0
34	• descuido de sus hijos	2	1
35	• embarazo adolescente	1	1
36	• escolaridad secundaria	1	1
37	• falta de apoyo socioemocional	1	1
38	• hermanos mayores que estudian	1	1
39	• machismo	1	1
73	○ N-Familia	5	0
74	• embarazo adolescente	1	1
75	• machismo	1	1
76	• migración	2	1
77	• opresión a la mujer	1	1

Por otra parte, “Rol de la familia” (1-12) y “Aprendizaje colaborativo” (1-5) fueron los códigos con mayor densidad. Ninguno tiene literal inicial porque fueron temas que concernían a ambos grupos, por lo que no se consideró pertinente hacer distinción. La figura 29 expone esta conclusión. La figura 32 señala los vínculos entre los conceptos sobre la familia, extraídos de la unidad hermenéutica (archivo) sobre el grupo focal inicial.

Figura 32

Redes de códigos de un fragmento de la unidad hermenéutica "Grupo focal inicial", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



En cuanto a su identidad y la percepción que contemplan que tiene el magisterio ante la sociedad, la etiqueta fue "Deterioro de la imagen del magisterio", con (2-4) para el primer bloque y (2-5), para el segundo. Las y los docentes experimentados mencionaron, como asuntos derivados, la pérdida de autoridad (1-1) y los chismes (1-0). Por otro lado, los más recientes en el sistema ahondaron en lo concerniente a la falta de apoyo de las autoridades y poco reconocimiento a la labor.

Finalmente, las expectativas que tenían hacia la supervisión eran favorables. Mediante el código "E-Apoyo de supervisión" (3-0) y "N-Apoyo de supervisión" (3-0), ambos bloques coincidieron en dos términos; acompañamiento y retroalimentación, y el diferente por los experimentados fue "planeación", en tanto que los noveles dijeron "cursos y talleres". Esto permite deducir que esperaban que la efigie del supervisor fuera cercana y encaminada a promover la mejora del desempeño. Resalta que quienes cuentan con más años de servicio les preocupaba lo

concerniente a la planeación, evento que se refuerza con lo comentado sobre la poca preparación que tuvieron en su formación inicial.

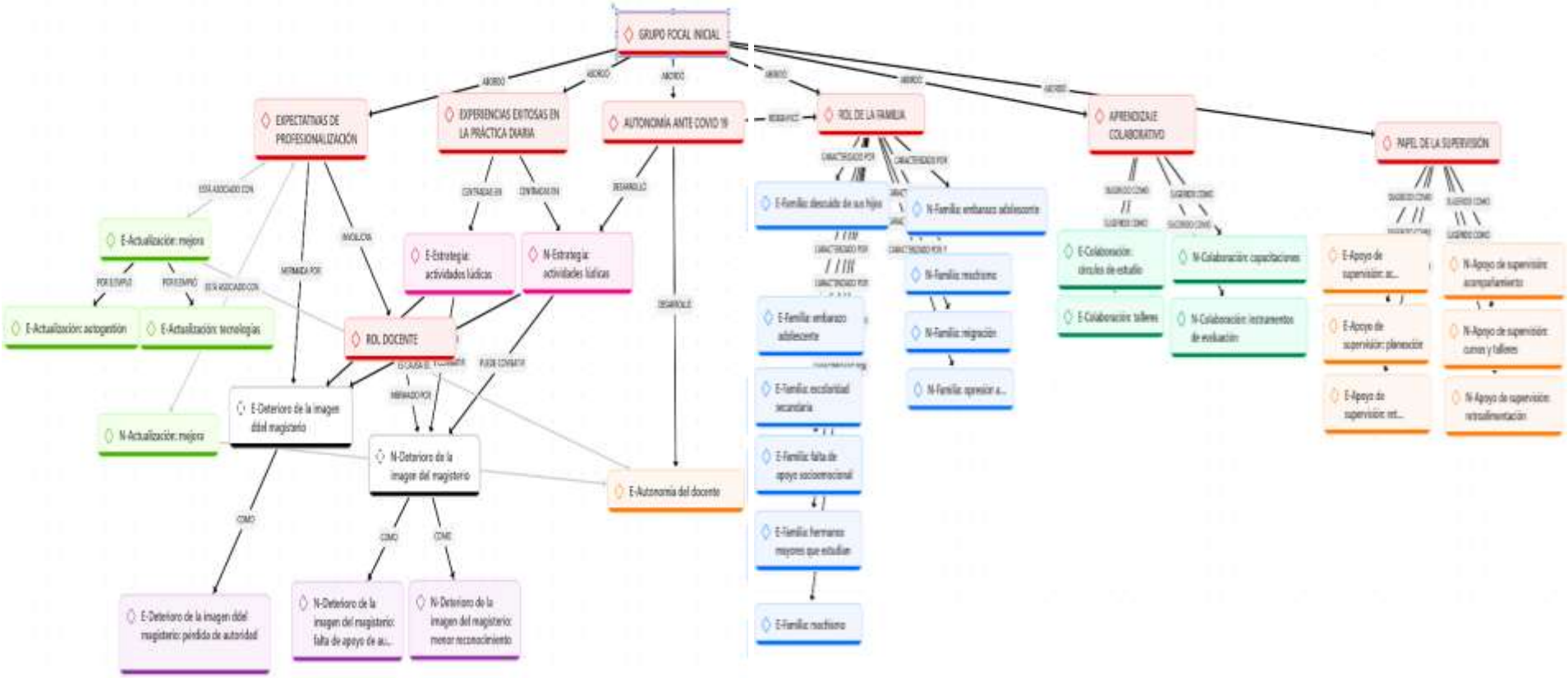
Se concluye este aspecto mencionando que los integrantes del grupo 1 expusieron mayores preocupaciones sobre su situación laboral, la imagen social del magisterio e incluso, asuntos económicos, como lo es el pago. Los integrantes del segundo grupo comenzaron a mencionar algunos temas relacionados con ello, aunque conviene mencionar que se derivó de lo que comentaron primero quienes cuentan con más años de servicio, lo que comprueba que se aprende a partir de comentado en plenaria.

Redes de códigos.

La figura 33 expone las conexiones o redes entre todas las etiquetas utilizadas. Las relaciones establecidas entre fechas dan cuenta de la densidad señalada en tablas anteriores.

Figura 33

Sistema de redes de códigos generados por el análisis del grupo focal inicial, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows


GRUPO FOCAL INICIAL
ABORDO
EXPECTATIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN
EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA PRÁCTICA DIARIA
AUTONOMÍA ANTE COVID 19
ROL DE LA FAMILIA
APRENDIZAJE COLABORATIVO
PAPEL DE LA SUPERVISIÓN
ESTA ASOCIADO CON
E-Actualización: mejora
POR EJEMPLO
E-Actualización: autogestión
E-Actualización: tecnologías
N-Actualización: mejora
MEDIADA POR
INVOLUCRA
ROL DOCENTE
CENTRADA EN
CONTINUA EN
E-Estrategia: actividades lúdicas
N-Estrategia: actividades lúdicas
DESARROLLO
DESARROLLO
E-Deterioro de la imagen del magisterio
N-Deterioro de la imagen del magisterio
E-Autonomía del docente
COMO
COMO
COMO
E-Deterioro de la imagen del magisterio: pérdida de autoridad
N-Deterioro de la imagen del magisterio: falta de apoyo de au...
N-Deterioro de la imagen del magisterio: menor reconocimiento
CARACTERIZADO POR
E-Familia: descuido de sus hijos
N-Familia: embarazo adolescente
E-Familia: embarazo adolescente
N-Familia: machismo
N-Familia: migración
N-Familia: opresión a...
E-Familia: escolaridad secundaria
E-Familia: falta de apoyo socioemocional
E-Familia: hermanos mayores que estudian
E-Familia: machismo
SUGERIDO COMO
E-Colaboración: círculos de estudio
E-Colaboración: talleres
N-Colaboración: capacitaciones
N-Colaboración: instrumentos de evaluación
E-Apoyo de supervisión: ac...
E-Apoyo de supervisión: planeación
E-Apoyo de supervisión: ret...
N-Apoyo de supervisión: acompañamiento
N-Apoyo de supervisión: cursos y talleres
N-Apoyo de supervisión: retroalimentación

Análisis de Co-ocurrencias.

En el análisis cualitativo de este grupo focal, el Excel generado presenta todos los códigos de forma vertical (filas) y horizontal (columnas). En cada intersección aparece el número de relaciones establecidas mediante la consabida co-ocurrencia. La figura 34 ejemplifica cómo se presentan estos resultados y sus respectivas conexiones, mismas que se establecen cuando un fragmento de información abarca más de un código.

Figura 34

Análisis de co-ocurrencias, generado por el análisis del grupo focal inicial, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

	A	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD
1		E-Colaboración: círculos de estudio Gr=1	E-Colaboración: talleres Gr=1	E-Deterioro de la imagen ddel magisterio Gr=1	E-Deterioro de la imagen ddel magisterio: pérdida de autoridad Gr=1	E-Deterioro de la imagen del magisterio Gr=1	E-Deterioro de la imagen del magisterio: chismes Gr=1	E-Dificultades Gr=6	E-Dificultades: falta de enseñanza en multigrado Gr=3	E-Dificultades: falta de interés de padres Gr=1	E-Dificultades: pérdida de autoridad Gr=1	E-Dificultades: tiempo Gr=1
24	E-Deterioro de la imagen del magisterio Gr=1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
25	E-Deterioro de la imagen del magisterio: chismes Gr=1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
26	E-Dificultades Gr=6	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1
27	E-Dificultades: falta de enseñanza en multigrado Gr=3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
28	E-Dificultades: falta de interés de padres Gr=1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

La mayor co-ocurrencia fue de 3, y ocurrió entre los las categorías “E-Dificultades” y “E-Dificultades: falta de enseñanza en multigrado”. Esto significa que resalta la visión que tienen los maestros con más años de servicio, concerniente a reconocer que no se sienten con la preparación suficiente para expresar que realizan su práctica de acuerdo con el perfil solicitado. Esta situación se refuerza con lo comentado en más de una ocasión, sobre que desde su formación inicial no hubo la suficiente preparación, pues ésta se limitaba a cursos breves e intensivos. Las y los integrantes con menos experiencia no se enfocaron en este asunto, y una razón podría ser que, por contar con uno o dos años efectivos en aquel momento, se puede suponer que aún no dimensionaban las implicaciones del desenvolvimiento en multigrado.

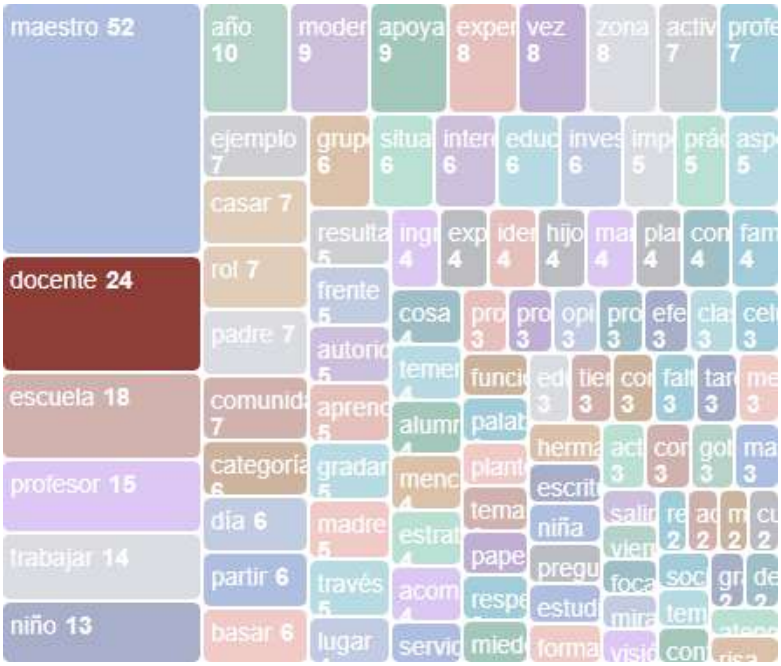
Otras conexiones con 2 como co-ocurrencia son: “E-Familia” y “E-Familia: descuido de sus hijos”, “N-Actualización” y “N: Actualización: escuela multigrado”, y “N: estrategia” y “N: Estrategia: actividades lúdicas”. Estas relaciones ayudan a razonar y obtener que, mientras para las y los docentes con más antigüedad el trabajo multigrado les representa una dificultad, para los de nuevo ingreso significa una oportunidad de aprender, pues dicho meollo fue mencionado cuando se dialogó acerca de la actualización, a diferencia los más experimentados, que lo hicieron cuando se ahondó en las peripecias del trabajo. Además, lo lúdico fue mencionado con más frecuencia por el grupo de educadores con menos experiencia. Las figuras 35 y 36 ilustran con detalle los conceptos, según la frecuencia con que fueron mencionados.

Figura 35

Nube de conceptos, generada por el análisis del grupo focal inicial, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

Figura 36

Mapa de árbol de conceptos, generada por el análisis del grupo focal inicial, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



Al analizar las figuras 35 y 36, la nube de conceptos y el mapa de árbol de conceptos, respectivamente, se concluye que “maestro” (52 veces) y “docente” (24 veces) fueron las palabras que se encuentran en el pináculo de las más empleadas. Esto es lógico por tratarse de una reunión centrada en la labor del profesorado. Le siguen “escuela” (18) y “profesor” (15), cuya frecuencia tampoco provoca extrañeza. El vocablo “experiencia” apareció en ocho ocasiones, y se debe a que parte del propósito de la reunión fue conocer a las y los participantes, aunado a que se relacionó con categorías, como la de estrategias.

Términos no análogos o que se refieren propiamente a las temáticas manejadas fueron, por ejemplo, “padre” y “comunidad” (ambos con 7 como frecuencia), ya que las y los maestros mencionaron su labor desde el entretejido que se forma con los padres (“madre” tuvo frecuencia de 5), y la comunidad, tanto en un sentido edificante como pernicioso, según las posturas, vivencias y expectativas de su propio trabajo.

Otros vocablos fueron “autoridad” (5) y “aprendizaje” (5), dado que, como parte de las temáticas tratadas en el grupo focal, tanto docentes de nuevo ingreso como con más años de experiencia, mencionaron lo que esperaban lograr, pero también lo que obstaculiza el logro de los propósitos educativos, además de que las expectativas hacia el trabajo y la figura del investigador (que en la práctica fuera de este trabajo es supervisor) también influyó para que dijeran cómo esperaban ser tratados y acompañados durante los trayectos formativos.

Plan de acción para la intervención

El siguiente plan de acción tiene la función de prever lo que se va a hacer a lo largo de la intervención con el personal docente focalizado para actuar de manera intencionada y consciente, a través de la definición de las actividades que formarán parte de los trayectos formativos, mismas que mantienen congruencia con el objetivo general y los específicos, dado que forman parte del diseño y aplicación encaminada a contribuir a solucionar alguna necesidad específica de cada participante, pero a la par, identificando puntos comunes que representan una necesidad de formación para todos los sujetos de estudio.

La secuencia de acciones, en conjunción con el plan de trabajo, es la siguiente:

1. Con base en el diagnóstico y en las sesiones previas, se elegirá el área que será la temática del trayecto formativo, a través del diálogo, ejercicios de identidad docente e instrumentos de diagnóstico.

2. El docente, con apoyo del investigador, definirá los objetivos, realizará el diagnóstico de su grupo y analizará fichas descriptivas para elaborar el perfil grupal.

3. Se promoverá que el profesor identifique a los educandos en situación de rezago para contestar un instrumento sobre ajustes razonables significativos y no significativos.

4. Se realizará observación in situ, con la previa reunión e información con cada docente, de modo que sepa qué se le evaluará y bajo qué niveles de desempeño, considerando el derecho de la persona a conocer los criterios, indicadores y niveles de desempeño.

5. Se efectuará el proceso de observación, según lo que vaya a ser objeto de estudio y análisis, por ejemplo, puede ser la aplicación del enfoque didáctico, el ambiente de aprendizaje generado, los cuadernos de los educandos, el diario de trabajo o bitácora del profesor, entre otros.

6. Se dialogará con el profesor o profesora respecto a su desempeño, a partir de las rúbricas o instrumento de evaluación en cuestión.

7. La retroalimentación iniciará con la asignación de una puntuación porque el participante se autoevaluará al analizar las rúbricas, expresando sus argumentos sobre el porqué de la elección de tal o cual nivel de logro. Acto seguido, la parte investigadora dará su percepción, dando las razones de ello. Esto será motivo de comparación y establecimiento de acuerdos y compromisos. El seguimiento se dará mediante la comparación de las puntuaciones en cada sesión, con el objeto de saber si se avanza, retrocede o se permanece en cierto nivel.

8. Inmediatamente posterior a ello, la retroalimentación será cualitativa. A partir de las puntuaciones del paso anterior, ahora se analizará y se llegará a consenso sobre las fortalezas, áreas de oportunidad y sugerencias, dependiendo del nivel de desempeño mostrado.

9. Se establecerán compromisos, pero con la condición de que será el o la docente quien los establezca, con el fin de promover la autorregulación de la que se explicó en qué consiste.

10. Se analizarán los avances, retrocesos y permanencias de nivel en cuanto a lo mencionado en los puntos anteriores: perfil grupal, atención a estudiantes en situación de rezago o riesgo, aprendizaje de todo el alumnado, mejora de la práctica docente, reflexión sobre la práctica.

Asimismo, la descripción de las acciones del siguiente Plan de Intervención sirve para delimitar y aclarar de manera general en qué consiste lo que se va a efectuar, con algunas palabras clave para una mayor especificación. La fecha indicada estará sujeta a cambios en función de los posibles imprevistos que puedan surgir debido a actividades propias de las escuelas o de la supervisión; sin embargo, serán realizadas y para ello se tomará consenso con los participantes, siempre y cuando no se trate de una visita *in situ* sorpresa. Los recursos constituyen el “con qué” se van a realizar las actividades y aquellos materiales que representarán un apoyo para el trabajo y mayor movilización de saberes, habilidades y reflexiones. Se incluyen algunas fuentes que sustentan las acciones, de manera ilustrativa mas no exhaustiva.

A manera de sumario, como se observa en el Plan de Intervención, se iniciará con actividades sobre identidad y cultura docente, como primer paso para sensibilizar y promover reflexiones sobre el porqué se eligió a la docencia como carrera de vida. Posteriormente, dentro de las actividades que dejarán por escrito las razones del tema de elección para el seguimiento, destaca el FODA, como medio para que inquieran a sí mismos y logren determinar el alcance de lo que esperan. Cada docente tendrá su propio plan de trabajo, el cual servirá para la definición de su trayecto formativo que, por ser un plan, será flexible. Las visitas *in situ* y la retroalimentación serán parte sustantiva y permanente, además de asistencia a la supervisión para asuntos de apoyo individual o colectivo. La visita final de observación y el *focus group* son hasta ahora dos actividades previstas para comenzar a establecer resultados y conclusiones, lo que servirá para iniciar el análisis y cavilar sobre el alcance real de la intervención con cada participante.

Tabla 2

Planeación del Proyecto de Intervención

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO ESPECÍFICO	FECHA ESTIMADA	RECURSOS	REFERENCIA
Cultura e identidad docente: quién soy, qué estoy haciendo y qué quiero hacer: Sesiones Colecticas de Desarrollo Profesional	Se realizarán actividades colectivas de sensibilización, desde biografía docente, preguntas sobre su identidad personal y docente, ciclo de vida del docente, autoevaluación con base en las dimensiones…	Sensibilizar al equipo focalizado de docentes, con base en las diversas dimensiones docentes, para promover la reflexión que fortalezca su identidad personal y profesional.	18 de septiembre de 2023 26 de septiembre de 2023 09 de octubre de 2023	*Hojas con actividades *Fuentes bibliográficas *Proyector y computadora *Dominios, criterios e indicadores del Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica	Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16 Fierro, C., Rosas, L., Fortoul, B. (1995). Analizando nuestra práctica. En *Más allá del salón de clases* (pp. 35-140). Centro de Estudios Educativos A.C. Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. y González Ortiz, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. Revista de investigación educativa de la Rediech, 11, 1-20. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150021/html/ Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021c). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. SEP (http://public-file-

					system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf)
Identificación de fortalezas y áreas de oportunidad (FODA)	Actividades de autoevaluación tendientes a identificar sus fortalezas, obstáculos, debilidades y amenazas, para consolidar la decisión del tema que será objeto de estudio y seguimiento.	Generar la reflexión de la práctica efectuada por los docentes focalizados, a través del FODA, para que reconozcan e interrelacionen sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.	09 de octubre de 2023	*Instrumento FODA *Dominios, criterios e indicadores del Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021c). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.* SEP. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf Matriz FODA. (2023). *¿Qué es la matriz FODA?* https://www.matrizfoda.com/dafo/
Definición de temas individuales y colectivos para ejecución de trayectos formativos	Cada docente expresará por escrito el tema que será abordado para el seguimiento, así como la actualización de la "Carta de consentimiento informado"	Promover en cada docente focalizado la definición del tema de desarrollo individual para efectuar la asesoría y acompañamiento tendientes a la mejora profesional del investigador y participantes.	09 de octubre de 2023	*Carta de consentimiento informado *Actividades de sensibilización y reflexión *Escrito sobre tema que se abordará para el seguimiento	Secretaría de Educación Pública. (2022). Estructura curricular. En Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. 2022", (pp.77-160). SEP.

Diseño de plan de trabajo por docente	Se mencionarán las actividades por realizar con cada docente, con los elementos de todo plan: diagnóstico, objetivos, acciones, recursos, evaluación, etcétera.	Colaborar en la definición del plan de trabajo individual, a través de la asesoría y acompañamiento, para guiar las acciones encaminadas a apoyar en la resolución de la problemática identificada.	A partir del 12 de octubre de 2023	*Insumos para el diagnóstico; por ejemplo: boletas, encuestas, entrevistas, información del contexto externo e interno…	Lombardi, G. y Abrile de Vollmer, M. (2021). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 59-66). Organización de Estados Americanos. Fundación Santillana. Nieto, José Miguel y Alfageme-González, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado*, 21(3), 63-81. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489004 Secretaría de Educación Pública. (2022). Estructura curricular. En Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. 2022", (pp.77-160). SEP.
Trabajo in situ	Acudir a las escuelas con el fin de realizar las observaciones de clase, acciones de reflexión y retroalimentación, establecimiento de nuevos compromisos y seguimiento de los ya establecidos.	Acudir a las escuelas de los docentes focalizados para efectuar las observaciones de clase, acciones de reflexión y retroalimentación, establecimiento de nuevos compromisos	A partir del 19 de octubre de 2023 Se realizará en promedio una visita cada 10 a 15 días a las escuelas donde se encuentran los docentes, y también se	Instrumentos de observación, análisis y seguimiento: planeación, enfoques, ambiente de aprendizaje, procesos cognitivos…	Lombardi, G. y Abrile de Vollmer, M. (2021). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 59-66). Organización de Estados Americanos. Fundación Santillana.

		y seguimiento de las ya establecidos.	acordará con ellos las asesorías en espacios extraclase cuando sea necesario.		Nieto, José Miguel y Alfageme-González, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado*, 21(3), 63-81. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489004 Secretaría de Educación Pública. (2022). Estructura curricular. En Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. 2022", (pp.77-160). SEP.
Retroalimentación cualitativa y cuantitativa	1. En cada criterio de evaluación, el docente autoevaluará su desempeño en clase o calidad de sus reflexiones y propuestas de trabajo. 2. El docente se asignará un nivel de desempeño con base en una rúbrica predeterminada. 3. El docente argumentará de manera cualitativa el porqué de la calificación autoasignada.	Diseñar instrumentos de evaluación y retroalimentación, de manera individual y en conjunto, para apoyar mediante asesoría y acompañamiento con base en el diálogo informado, escucha activa y asertividad.	A partir del 19 de octubre de 2023 Al final de las sesiones de observación.	*Rúbricas *Instrumento de retroalimentación	García Medina, A., Aguilera García, M., Pérez Martínez, M. y Muñoz Abundez, G. (2011). Capítulo 3. ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa. En Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México (pp. 59-82). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D410.pdf Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021c). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP. http://public-file-

	4. El investigador asignará la calificación numérica acorde con sus apreciaciones. 5. El investigador externará sus argumentos sobre el porqué de la calificación que asigna. 6. Investigador y docente dialogan y llegan a conclusiones.				system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
Seguimiento permanente	Identificación de avances y dificultades, así como ciclos de reflexión continua.	Generar ciclos de reflexión continua para establecer un seguimiento permanente sustentado en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de fortalezas y áreas por mejorar.	A partir del 19 de octubre de 2023	*Instrumentos de registro y seguimiento *Instrumentos sugeridos y construidos por los docentes *Productos de los docentes	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021c). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
Sesiones colectivas de desarrollo profesional	Atención a los temas comunes que formarán parte del trayecto formativo de cada docente.	Efectuar sesiones colectivas de desarrollo profesional docente con el personal	26 de septiembre de 2023 01 de diciembre de 2023 08 de marzo de 2024	*Actividades	Nieto, José Miguel y Alfageme-González, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado*, 21(3), 63-81.

		focalizado para establecer un espacio de comunicación y reflexión que coadyuven a la mejora permanente.	26 de abril de 2024		https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489004 Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Secretaría de Educación Pública Secretaría de Educación Pública. (2022). Estructura curricular. En Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. 2022", (pp.77-160). SEP.
Visitas de observación final	Se realizará el comparativo entre el estado inicial y final, así como el análisis de los avances y aspectos que seguirán siendo objeto de seguimiento en visitas posteriores.	Efectuar visitas finales de observación in situ para contrastar entre el estado inicial y final de cada docente focalizado, así como el análisis de los avances y aspectos que seguirán siendo objeto de seguimiento en visitas posteriores.	Finales de mayo de 2024	*Instrumentos de registro y seguimiento *Entrevista semiestructurada	Secretaría de Educación Pública. (2022). Estructura curricular. En Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. 2022", (pp.77-160). SEP.
Balance final *Focus group*	Evaluación de los trayectos formativos individuales y colectivos: qué se logró, en qué avanzó, qué hay que fortalecer, en qué persisten dificultades,	Considerar las apreciaciones, vivencias y aprendizajes obtenidos de cada participante a lo largo de su trayecto	Mediados de junio de 2024	*Preguntas guía *Producciones de los docentes *Instrumentos creados por los docentes	Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Secretaría de Educación Pública.

	qué compromisos surgen a partir del trabajo efectuado	formativo para reflexionar sobre lo logrado, lo que deberá seguir siendo atendido y los compromisos emanados de esta investigación.			

La segunda parte del conocimiento necesario para el diseño y aplicación del trayecto formativo que se realizó con cada profesor consistió en varias reuniones de desarrollo profesional de acuerdo con las dimensiones que Fierro et al. (2003) proponen. El primer bloque consistió en tres sesiones: la primera se tituló “Introducción al análisis de la práctica docente”, la segunda se nombró “Dimensión personal”, en tanto que “Dimensión didáctica” fue la tercera (se irá detallando en qué consiste cada una paso a paso). La mayoría de las actividades fueron tomadas o inspiradas del libro “Transformando la práctica docente”, de Fierro et al. (2003) y “La práctica reflexiva”, de Domingo Roget y Gómez (2014), así como algunas modificaciones o creaciones propias (ver Anexo C), en especial los propósitos, mismos que fueron transformados por cuenta propia para darle mayor profundidad a lo que se deseaba lograr.

Para fines de evitar repeticiones de los nombres de las y los docentes focalizados, cada uno será representado por la inicial de sus respectivos nombres, quedando de la siguiente manera.

A: Alberto

V.: Victoria

D.: Daniela

E.: Eréndyra

S.: Sergio

Y.: Yolanda

É.: Érika

F.: Flim

Con objeto de presentar las opiniones, resultados y análisis derivados de la sistematización, las aportaciones, participaciones e información de cada uno de los docentes se presentarán en el orden en que se enlistaron en la parte superior, con la aclaración de que de ninguna manera representan un orden jerárquico o algún otro criterio; esto significa que al azar se determinó organizarlos, alternando un docente de cada bloque.

Primera Sesión Colectiva: Introducción al Análisis de la Práctica Docente

> ***<u>Conceptos del marco teórico involucrados:</u>*** *trayecto formativo, identidad docente, practicum, profesionalización, profesionalidad, desarrollo profesional, profesionalismo práctico, profesionalismo expandido, auto-aprendizaje (modalidad tradicional de formación continua), resolución de problemas (modalidad contemporánea de formación continua), ambiente centrado en comunidades, reflexión fuera del impulso de la acción.*

Para evitar reiteraciones en diversos puntos del texto, se precisa que diversas evidencias de las tres sesiones colectivas se presentan en el Anexo C.

La primera sesión colectiva de desarrollo profesional docente, previa al diseño, estructuración y preparación del trayecto formativo individual, acaeció a partir de las 8:15 hrs. del 18 de septiembre de 2023. Nos congregamos el equipo focalizado -con quienes se realizará el seguimiento a través de los trayectos formativos - y el investigador (autor de esta obra). En dicha reunión convenimos que a partir de esa fecha tomaríamos acuerdos consensuados para las posteriores sesiones.

A partir del proyecto de intervención que se desglosa en páginas anteriores, la actividad se denomina “Cultura e identidad docente: quién soy, qué estoy haciendo y qué quiero hacer”, cuyo objetivo específico fue “Sensibilizar al equipo focalizado de maestras y maestros, con base en las diversas dimensiones docentes, para promover la reflexión que fortalezca su identidad personal y profesional”. Es así que la presente sistematización pretende dilucidar los primeros porqués sobre aquello que para los participantes significa el ser y quehacer del docente, sus luces y sombras, así como conocer qué representaciones tienen acerca de la profesión y cómo pueden contribuir a su propia mejora.

Las preguntas secundarias que se pretende responder son: ¿cuáles son las razones que motivaron a los docentes focalizados a desempeñar esta profesión?, ¿qué elementos positivos y cuáles aspectos por mejorar de la docencia identifican las y los profesores focalizados a través del trabajo individual y con sus pares en las reuniones de desarrollo profesional?, y ¿qué representaciones tiene el personal focalizado acerca de lo que implica ser maestro?

Con base en Fierro at al. (2003), la razón de ser de la “Introducción al análisis de la práctica docente” es tomar distancia respecto de la propia práctica y analizarla en cada una de sus dimensiones (para esta investigación, solamente la que forma parte del objeto del estudio y las que se relacionan), con el fin de descubrir su significado e interpretarla desde distintos ángulos. Este primer paso sirve para revalorar los aspectos de nuestra función que nos dan satisfacción y los que significan problemas no resueltos. Originado desde lo efectuado en este primer bloque, el diálogo fue un instrumento funcional para discurrir acerca de lo que cada uno es y hace, con base en experiencias propias.

Con el fin de movilizar experiencias y conocimientos previos, la primera actividad que se realizó fue preguntarles a los involucrados acerca de la importancia de repensar la práctica y las situaciones cotidianas del trabajo, lo que implicar el ser y quehacer del enseñante. Con base en las respuestas externadas, se les explicó el concepto de “transposición didáctica”, término que, a grandes rasgos, significa transformar el objeto de saber en un objeto de enseñanza, con la condición de que resulte asequible para los educandos, acorde con sus características de desarrollo y aprendizaje. Esto sirvió para solicitarles ejemplos de su aplicación en el día a día.

El instrumento de trabajo para el desarrollo de la sesión constó de diversas actividades, que comprendían preguntas de reflexión, escritura de vivencias y experiencias, resultados de discusiones e intercambios orales y escritos, creaciones plásticas, entre otras, con apoyo de la secuencia propuesta por los autores mencionados en párrafos precedentes. En cada una de las sesiones se dio inicio mediante una actividad denominada “Ficha reflexiva” y, como su nombre lo indica, se pretendía que fuera una especie de diagnóstico o apertura para despertar sus nociones previas y compartirlas con los demás para enriquecer las aportaciones.

Con apoyo de la andragogía y con base en lo anteriormente mencionado, Jack Mezirow (2000, cit. por Miranda, 2019), introdujo el concepto de aprendizaje transformacional, que consiste en cambiar los esquemas mentales predefinidos por los adultos (que, desde la visión personal de quien escribe, se ajustaría mejor el término “transformar”), de manera que, a partir de lo aprendido, conciban los conceptos desde otra perspectiva, especialmente una que les permita confrontarlos con sus creencias y concepciones previas. Ello impulsa a que el adulto no sólo adquiera nuevos conocimientos, sino también a reflexionar sobre él y compararlo con ideas preconcebidas. El reto

del investigador, en este caso, recae en poseer habilidades para despertar y mantener la curiosidad y motivación, así como reforzar el pensamiento crítico del equipo.

Este aprendizaje transformacional se relaciona con la primera actividad de esa ficha reflexiva (Domingo Roget y Gómez, 2014, p. 143), ya que se les presentó una imagen de dos niños que están platicando. Uno de ellos le comenta que le enseñó a su perro a silbar; el otro le pide al perro que silbe, pero al no encontrar respuesta, el primer niño le dice: “Dije que le había enseñado, no que había aprendido”. Es preciso aclarar que esta tarea les gustó mucho porque les pareció algo cómica y, como ellos mismos comentaron, muy fácil de vincularla con su trabajo cotidiano. Esta actividad se muestra a continuación, en la figura

Figura 37

Ficha reflexiva para el análisis de concepciones previas

Instrumentos para la Práctica Reflexiva 143

FICHA REFLEXIVA 2: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para la reflexión individual y grupal

1. ¿Aprender y enseñar es el resultado de una misma acción?
2. ¿Enseñar y aprender se producen siempre simultáneamente, a la vez?
3. ¿A quién se refiere el verbo enseñar? ¿Y el verbo aprender?
4. Si los alumnos no aprenden, ¿el profesor ha enseñado?
5. ¿El objetivo de un buen docente es enseñar bien o lograr aprendizaje?
6. “Si los alumnos no aprenden como les enseña, enséñeles como aprendan”.

Nota. Adaptado de *Ficha reflexiva 2: enseñanza-aprendizaje* (p. 143), por Ä. Domingo Roget, 2013, Narcea S.A. Ediciones

Posteriormente, se procedió a que participaran oralmente, de manera que escucharan lo que los demás pensaban y aportaban, para después contestar por escrito esas preguntas

individualmente, pero como resultado de la ampliación, confirmación o incluso transformación de ideas iniciales a tales cuestionamientos con apoyo de sus pares.

Luego de la discusión y enriquecimiento de ideas, la primera pregunta busca hacer reflexionar si enseñanza y aprendizaje son producto de una misma acción, a lo que tres de los participantes comentaron que no: A. argumentó que enseñar no siempre va unido a aprender, por lo que de entrada se trata de dos acciones diferentes, en tanto que Y. comentó que ambos conceptos no se encuentran sujetos, "pero sí van en la misma dirección", pues para aprender se consideran diferentes factores; por su parte, D. expresó que para aprender no se trata de solamente enseñar, sino de identificar qué es lo mejor para el grupo y cómo se puede lograr aquello que se persigue.

Dentro de las respuestas que apoyan que ambas partes del proceso (enseñanza y aprendizaje) sí van unidas, destaca la respuesta de la maestra E., quien pone como condición que se esté buscando el mismo objetivo, es decir, que los niños y niñas se logren apropiar del aprendizaje. La maestra V. es más enfática al comentar que "(…) realmente cuando se enseña, se aprende (…)", pero al igual que la docente anterior, pone como condición un proceso de validación de la práctica educativa.

Una pregunta por destacar y que también abrió el debate fue la que cuestiona si el profesor ha enseñado cuando los alumnos no aprenden. Al momento de tratar de brindar una respuesta, fue notorio el rostro de cada uno, pues miraban hacia arriba, hacían muecas y era perceptible una expresión meditabunda y dubitativa. Destaca la respuesta de la maestra Y., quien aseguró que, si uno de los dos no se cumple, entonces la función de este proceso no puede suscitarse; en contraste, E. dijo que sí hay enseñanza, misma que se logra en niveles, esto es, en sus palabras cuando se le pidió ampliar su respuesta: "Algo se les queda, aunque sea poquito, entonces algo aprendieron".

El último cuestionamiento del que se hará un análisis más desglosado es el número seis, que solicita cavilar y dar una postura en cuanto a la siguiente afirmación: "Si los alumnos no aprenden como les enseña, enséñeles como aprendan". Cuando se leyó esta frase a los compañeros, fue claro que les llamó la atención debido a que algunos asentaron e incluso A. comentó que era algo muy cierto. Algunas respuestas por escrito que proporcionaron fue que es vital saber cómo aprenden, que depende de las metodologías por implementar y resalta algo que aseveró el maestro S., ya que incluye en su respuesta el término "exigencia social".

A manera de un breve resumen y conclusión de lo trabajado en la ficha descriptiva, la impresión general del grupo focalizado es que se cumplió con el cometido de movilizar las concepciones previas, con el fin de sensibilizar y tratar de provocar conflictos cognitivos, a través de la confrontación de sus ideas con las situaciones planteadas, que en este caso se refieren a cuestionarse y reflexionar sobre lo que es enseñar y aprender, y cómo el docente tiene esa compleja responsabilidad, pero no es un camino recto ni firme, sino que se debe conocer dónde está situado uno para saber qué hacer. Las opiniones, pensamientos y argumentos emanados por los compañeros y compañeras demuestran que interiorizaron que su rol es importante, que sin una buena didáctica no se logran los resultados esperados y por ello es vital monitorear lo que se está haciendo para efectuar adecuaciones (hoy llamados ajustes razonables).

Acto seguido, contestaron preguntas introductorias (Fierro, et al., 2003, p. 68) que, como su nombre lo dice, se trataba de que continuaran externando sus nociones iniciales, pero con la diferencia de que esta vez las respuestas eran de corte personal. Por ejemplo, en cuanto a dilucidar qué les motivó a ser docentes, es destacable que sus respuestas se reducen a dos tipos: uno es que lo descubrieron por un contacto directo o indirecto con la profesión, como A., que tenía beca CONAFE y así fue como descubrió el gusto por la carrera; también V., que realizaba prácticas en preparatoria y ello detonó ese gusto; sin omitir a É. y E. (son hermanas), quienes se inspiraron por su padre, que era maestro de primaria; F., gracias a su familia, en la que hay docentes, y a D., que comentó que su hermana influyó en esta decisión.

La segunda categoría de respuesta es que fue por azar, es decir, no se deriva de un gusto de la infancia, sino que, por ejemplo, S. externó que se decantó por la imposibilidad de estudiar otra carrera, al igual que Y., cuya motivación principal fue ser el primer integrante de su familia en convertirse en una profesionista, para lo cual sus padres apoyaron en tomar esta seria decisión. En esta clasificación están dos compañeros.

En cuanto a la visión que tienen sobre la actividad profesional de ser educador, llama la atención que tres compañeros (A., F. y E.), utilizaron el adjetivo “bonita” para calificar a esta labor, aunque cabe mencionar que por tratarse de perspectivas personales no compartieron respuestas hasta que el cuestionario fue completado, por lo que se descarta que hayan tomado respuestas de los demás o hayan plasmado algún consenso. Dos profesoras (V. y D.) utilizaron el término “agente” para referirse a los docentes, indicando que son elementos para transformar y

cambiar sociedades y perspectivas. De los ocho compañeros, seis de ellos incluyó en sus ideas a los niños (o personas), en lo concerniente a poder interactuar con ellos y participar en su formación. Asimismo, tres (S., Y. y F.), correspondiente al acompañan su respuesta indicando que es una ocupación con retos y obstáculos.

El total de personas coincide, con unas u otras palabras, en que las posibilidades de esta profesión radican en ser una guía e influir positivamente para que los discentes aprendan, mejoren y lo puedan utilizar en su vida diaria. Por el contrario, dentro de las limitantes, seis de ellos (75%) mencionaron que se encuentra el detrimento de la autoridad del docente, a la que vinculan con un empoderamiento de los padres de familia, mismo que para ellos muchas veces es mal encauzado, lo que genera incertidumbre ante las decisiones que toman, e incluso dijeron que en ocasiones sienten miedo por lo que se enteran que les sucede a otros colegas a lo largo del municipio, entidad federativa o país. Resalta lo que A. comenta en cuanto a que esta carrera absorbe tiempo extraclase que impide mantener una convivencia familiar como él esperaría, a lo que oralmente nombró "carga administrativa" y llenado de plataformas "sin ton ni son",

En la pregunta final del apartado "Preguntas introductorias", se les pidió externar sus pensamientos acerca de los rasgos que perfilan la situación actual del magisterio, a escalas local, estatal y nacional. Los ocho coinciden en que estamos en una era de incertidumbre y escaso apoyo por parte de la SEP, ya que el Nuevo Modelo 2022 plantea retos para los cuales no se nos está preparando cabalmente, además del cambio constante de reformas que impiden un seguimiento a largo plazo. Dos mencionan como parte de su texto a los intereses o cuestiones de corte político. Destaca la respuesta de S., quien escribe que hay un énfasis en los procesos y no en los resultados.

La interpretación personal de esta primera parte de la sesión 1 estriba en que lo comentado oralmente y por escrito guarda relación con lo que declararon en las entrevistas, además de lo que se ha trabajado en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), ya que cuando se les pide aportar, a veces comentan sobre los cambios de modelos educativos, las dificultades de trabajo con algunos padres y madres de familia, la falta de autoridad a la cual los maestros están sujetos y, en menor medida, suelen incluir como elemento que influye en la situación actual al contexto externo, como el caso del poco apoyo en casa, la delincuencia o pocas expectativas hacia la escuela. Esto también explica por qué coinciden en muchas respuestas, ya que seis de los ocho participantes pertenecen al Consejo Técnico Multigrado (con excepción de D. y É.).

Esta visión sobre el ser y quehacer del docente se relaciona con lo que Martínez (2021) expresa respecto a que a pesar de que a los centros escolares se les “concede” autonomía y en el discurso se dice que se les respalda, la escuela se encuentra subordinada a una larga cadena de mandos y a intereses no siempre educativos. Esta parte se vincula con lo que mencionan los participantes focalizados sobre los intereses políticos a los que el sistema, y concretamente los maestros, está supeditado, además de que no consideran una verdadera revalorización del magisterio, como el gobierno en turno lo ha pregonado tanto en los discursos oficiales como en los documentos normativos.

La autora agrega que los planteles escolares siguen siendo objeto de demandas de autoridades medias y altas, a la par que con cada reforma se les suele exigir cada vez más a los educadores, que apliquen nuevas teorías o corrientes. Es así que Martínez (2021) enuncia tres exigencias a las que las instituciones educativas están sujetas: los fenómenos inéditos que emergen de la cotidianeidad, y en el texto del que se toma referencia se mencionan situaciones que coinciden plenamente con lo que los docentes focalizados: cambios en las estructuras familiares y pautas de crianza, pérdida de autoridad y respeto que se tenía en el imaginario de las personas; el segundo factor se refiere a la acumulación de tareas que son producto de los proyectos educativos que provienen de la superioridad; en tanto que el tercero se refiere a la carga administrativa que satura tiempo y fuerzas, de por sí escasas, de docentes y directivos.

La siguiente actividad fue nombrada “Luces y sombras de la profesión docente” (Fierro, et al. 2013, pp. 63-64), con el propósito “Favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del maestro que se viven como "luces y sombras" de la profesión para determinar en qué grado y de qué manera se puede actuar sobre cada una de ellas”, y el contenido “Percepción del maestro sobre su trabajo diario: ideales, alegrías, obstáculos, apoyos, satisfacciones, desilusiones, etcétera”.

La tarea consistió en que, por medio de papeletas de dos colores distintos, anotaran en cada una un aspecto que para ellos represente una “luz” o una “sombra”, es decir, puntos positivos que facilitan la labor, y otros no tan favorables o que significan un óbice para ellos. Al principio, los compañeros dudaron en qué poner o cómo ponerlo, pero poco a poco se fueron desenvolviendo y hasta mostrando mayor sinceridad.

Se concluye que los docentes perciben como “luces” de la profesión docente lo siguiente: alegrías, orgullo, ambiente de trabajo, generación de aprendizajes satisfactorios, espacio creativo, grandes experiencias y percepción salarial. Por otro lado, las “sombras” que identifican son: falta de recursos, influencia negativa de los medios de comunicación, desvalorización, carga administrativa, problemas sociales, trabajo generalizado y falta de compromiso de los padres de familia. Esta situación deja entrever que los profesores han reaccionado con gran indignación a los cambios que se les han impuesto por medio de expertos que no son del área de la educación. Cuando se inserta una reforma sin consultar al magisterio, los profesores pueden llegar a sentir que su experiencia y saber práctico no sirven ni tienen importancia.

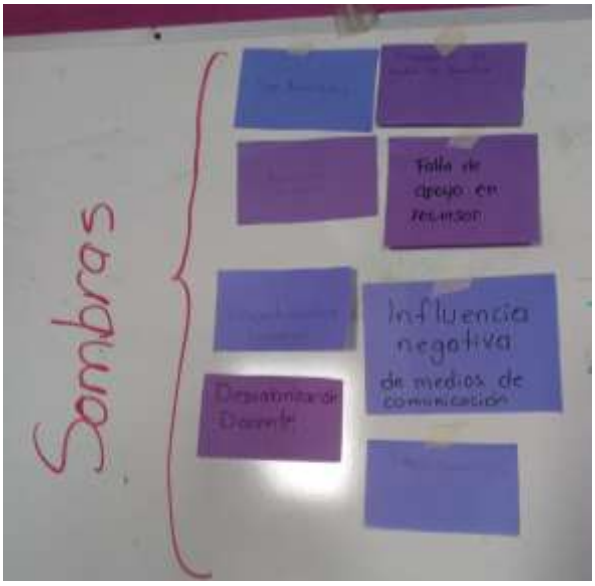
Las resistencias a los diversos cambios también tienen su origen en las políticas educativas fluctuantes, dado que es común que cada administración gubernamental establece nuevos lineamientos y principios según su ideología o lo que considera que es “lo correcto” o “lo mejor”. Es por ello que se crea paulatinamente cierto hartazgo y hastío que termina por hacer que se recurra la fórmula de “si me ha servido, no tengo necesidad de llevar a cabo algo distinto”.

Figura 38

Luces de la profesión docente, según el grupo focalizado

Figura 39

Sombras de la profesión docente, según el grupo focalizado



Posterior a la actividad, con el fin de dar cumplimiento al propósito de esta parte de la sesión, cada miembro explicó cómo podría fortalecer o actuar sobre lo que representa un obstáculo para contribuir a su solución. Por ejemplo, el maestro A. escribió "orgullo" como una luz, para lo cual comentó por escrito que su compromiso es seguir actuando con responsabilidad y resolver las situaciones que se presenten. El profesor S. escribió "alegrías", para la cual plasmó que buscará seguir fortaleciendo cada momento en el salón de clase la emoción de ver a la escuela como un lugar agradable. En cuanto a sombras, A. expresó que para combatir la desvalorización docente se desempeñará con profesionalismo para convencer a la comunidad sobre la importancia de la misión que esta carrera tiene.

La actividad siguiente se tituló "El maestro mexicano" (Fierro, et al., 2003, p. 65), con el propósito "Expresar una imagen de la situación actual del maestro para conocer las representaciones que tengo de mi profesión", con el contenido "Descripción y análisis de la situación que vive el maestro hoy día, en términos de quiénes, cómo es, cómo está hoy, cuál es la situación por la que está pasando". La instrucción fue la siguiente: "Modele con plastilina, con los ojos cerrados, una figura que represente la situación del maestro en su contexto local y nacional, en este momento histórico particular. Dicho producto deberá reflejar imágenes, experiencias y percepciones sobre la situación actual del maestro".

Esta actividad, fue, quizá, la que más les gustó, pues manipularon, crearon y expusieron. Cabe resaltar que se esforzaron mucho por crear una obra lo más apegada a la consigna, se observó que planearon antes de aventurarse a hacer algo con la plastilina, además de que pusieron en marcha su lado artístico y creativo, como se enuncia a continuación acerca de su obra y el significado detrás de la misma:

a) A.: indicó que es una maleta desde donde el gobierno se está encargando de saturarnos de información con nuevos modelos educativos sin llevar un rumbo fijo o bien planeado de lo que se quiere lograr sin invertir económicamente en las capacitaciones, sin materiales y sin invertir en el sueldo de los docentes para elevar la motivación (figura 40).

b) V.: su obra representó un foco, y agregó que se debe a que el profesor es una luz para los niños, un guía que brinda ideas, es una zona segura para los educandos, motivador y resplandeciente;

además, está en constante crecimiento para mejorar su práctica educativa, innovador, adaptable a las reformas (figura 41).

c) D.: hizo una cámara fotográfica, porque en la actualidad y por los cambios que se han tenido en la educación, la maestra considera que el profesorado se encuentra en la mira de la sociedad en todo lo educativo, desde cómo se desempeñará el docente y cómo van a recibir los educandos el nuevo modelo educativo (figura 42).

d) E.: expresó que a todos los docentes nos dejaron caer el nuevo programa de la Nueva Escuela Mexicana sobre nuestros hombros, y agrega que llenos de dudas "entramos al ruedo" con nuestros alumnos, pero con una sonrisa haciendo lo mejor posible nuestro trabajo. El sol representa que no podemos detener el tiempo para analizar bien los nuevos programas porque los días pasan y no se detienen, pero tenemos que sacar nuestro trabajo adelante por la gran responsabilidad que implica nuestra profesión (figura 43).

e) S.: aclaró que su producción es el maestro en esencia y presencia, siempre un paso adelante y uno atrás, pero su mente no coordina con su cuerpo, se ve como si no estuviera en él, aunque con la emoción que se debe mostrar día a día (figura 44).

f) Y.: expresó que el reloj simboliza el tiempo valioso que tiene el ser humano, y que, como docentes, se tiene que administrar de una manera adecuada, ya que por lo regular la documentación que se tiene que elaborar implica invertir más de lo acordado (figura 45).

g) É.: informó que con su trabajo representa las inquietudes que se tienen ante lo nuevo, sobe el rumbo que se debe tomar, si lo estamos haciendo bien o vamos por el camino equivocado. Asimismo, representa el compromiso de siempre buscar ideas que permitan aplicar los programas, de dar lo mejor y ser mejores cada día.

Figura 40

Producción de A.

Figura 41

Producción de V.

Figura 42

Producción de D.

Figura 43

Producción de E.

Figura 44

Producción de S.

Figura 45

Producción de Y.

Como se observa en las percepciones de los participantes, se puede identificar que el 50% se refirió al Nuevo Modelo 2022, pues desde enero de 2023 se ha trabajado a través de los Consejos Técnicos Escolares y las Semanas de Capacitación Intensiva, pero con la peculiaridad de que el gobierno federal, con la Secretaría de Educación Pública como puente, nunca ofreció profesionalización para que todo el personal del país se apropiara de lo que tanto han buscado que se conozca, domine y aplique de manera competente. Incluso, en sexenios anteriores por lo menos se les daba la información a jefes de sector, supervisores y asesores técnicos pedagógicos, pero esta vez no se llegó siquiera a eso, así que la libre interpretación era algo que iba a suceder por esa falta de seriedad y planeación. Por ello es que los integrantes del equipo focalizado muestran seria preocupación y temen no comprender cabalmente de lo que se trata la mencionada reforma.

Otra cuestión que destaca de lo que comentaron hace referencia a la labor del docente, en específico, ser resilientes, es decir, que a pesar de la zozobra, incertidumbre, dudas y no tener un rumbo claro, se constata que mantienen el ánimo y compromiso de hacer su trabajo lo mejor que pueden, con lo que se tiene y con lo que cada uno puede aportar. En sus participaciones orales, hubo quienes comentaron que reformas van y reformas vienen, que a fin de cuentas lo que tienen

que lograr es similar, que lo único que están cambiando es la manera como se va a hacer, pero las responsabilidades no cambiarán sustancialmente.

La última actividad de la sesión consistió en “Ensayo: ser y quehacer del maestro” (Fierro at al., 2003, p. 66), con el propósito “Reflexionar sobre las interpretaciones personales de la profesión docente para identificar qué puedo comenzar a transformar en lo personal y profesional” y el contenido “El magisterio como profesión, sus implicaciones y las distintas formas de concebir la docencia”. La consigna consistió en expresar opiniones, ideas y sentimientos sobre lo que significa ser docente.

A grandes rasgos, el participante A. menciona que ser docente es una gran responsabilidad, que se demuestra con valores como la puntualidad, solidaridad y socialización; concibe a la carrera como la oportunidad para forjar ciudadanos y aprender de los demás, incluidos el alumnado, aunque ello implica destinar tiempo extra que conllevará descuidar a la familia. La maestra V. concibe a la profesión como algo mucho más que impartir conocimientos, sino en fungir como guía, facilitador de aprendizaje y motivador y, al igual que A., considera que es una tarea de gran responsabilidad, que algunos consideran como vocación y otros como una profesión, pero a fin de cuentas, es un compromiso ético y de constante aprendizaje.

Continuando con la exploración de las ideas y pensamiento de los participantes, la maestra D. describe que las y los maestros son agentes de cambio y serlo significa un estilo de vida, además de mencionar que hay que crear las armas y herramientas necesarias para salir al frente de todos los desafíos que se presenten, concluyendo con que es una profesión muy bonita que deja satisfacciones. Por su parte la maestra E. coincidió con V, en cuanto a que parte de nuestras funciones es ser un guía, pero hace una crítica al sistema político y social porque expresa que uno egresa con metas y deseos, pero ante una sociedad complicada, nuevas formas de pensar y luchas gubernamentales por querer ser el mejor terminan afectando el aprendizaje y logro de los propósitos; agrega que ante lineamientos como no reprobar a ningún alumno, sea cual sea su nivel de aprendizaje, y la pérdida de autoridad del maestro, el panorama se vuelve un tanto más complicado.

En cuanto a lo manifestado por el maestro S., en su escrito coincidió con V. y E. al plasmar el calificativo de “guía”, pero él agrega el papel activo del estudiante y los conceptos de

construcción (del conocimiento) y conocimientos previos; continúa expresando que los grandes desafíos consisten en saber hacia dónde va, mostrar apertura para aprender, manejar las tecnologías de la información y trabajar en comunidad, para lo cual concluye con la idea de que el aprendizaje se trata de un proceso colectivo-evolutivo. La profesora Y. aseveró que la carrera es una de las más complejas y difíciles, ya que estar en la mira de la sociedad, sin dejar de lado las dificultades, como la falta de interés de los padres y madres, aunque es una profesión con grandes satisfacciones, en especial si se trabaja en un ambiente agradable; incluye también la idea de que podemos ser tradicionalistas o renovarnos por iniciativa.

El maestro F. fue más detallista en cuanto a su recorrido para llegar a donde está, pues explica que estudió primero una carrera universitaria pero desertó (él lo llama "fracaso escolar"), por lo que debido a la edad más avanzada tuvo que inscribirse a una escuela normal particular; fue sincero al contar que no obtuvo plaza en sus primeros intentos, hecho que lo llevó a probar suerte en Estados Unidos, pero no se dejó vencer y al intentar de nuevo logró obtener su basificación, por lo que expresa que valora su trabajo. Agrega que le gusta convivir con su grupo y se aprende de ellos, además de que la estabilidad laboral es un factor importante (no abordado por los demás integrantes).

Observaciones Finales de la Primera Sesión.

Comenzar con actividades de sensibilización, reflexión y escudriñamiento de lo que somos, pensamos y queremos es una parte imprescindible para coadyuvar en la construcción de una identidad, tanto como persona como profesional de la educación. Este proceso implica reconocer quiénes somos y por qué estamos en el aquí y el ahora, por qué hacemos las cosas de una u otra manera. Fuentes et al. (2020) plantean que la construcción de la identidad, en este caso de docentes, es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, que no se detiene y por ello, se vuelve continuo. En congruencia con lo que se plantea en el fragmento anterior, todo partió de experiencias sobre su práctica en la escuela y fuera de ella, en su forma de pensar, y lo que para ellos representa ejercer, enseñar y aprender.

De esta actividad y las anteriores se pueden interpretar diversas concepciones que los compañeros focalizados poseen respecto al ser y quehacer del docente. Con base en las preguntas secundarias enlistadas al inicio del análisis de intervención de la primera sesión, el balance de lo

realizado permite conocer que los integrantes del grupo se vieron motivados para elegir esta profesión, en su mayoría, por elementos externos, tales como un familiar que ya era maestro, o por alguna circunstancia en específico, como el tener una beca o prestar un servicio social; en tanto que en menor medida se debió a la falta de otras opciones por recursos económicos. En un caso se mencionó lo relativo a la estabilidad laboral de la que se goza.

Para los integrantes, pertenecer al magisterio tiene aspectos positivos, pues no fue una sino varias veces que oralmente o a través de sus productos manifestaron que es una profesión noble, con grandes satisfacciones tanto personales como laborales, especialmente saber que los educandos a su cargo aprenden, pueden seguir aprendiendo y además, aplicarlo en su vida diaria. Asimismo, reconocen la espontaneidad de los niños y niñas como algo que los revitaliza, la posibilidad de influir positivamente en las vidas de otros y la posibilidad de ser mejores cada día.

En contraparte, también varias veces se habló acerca de lo que les gustaría cambiar, mejorar o transformar de esta labor, para lo que fue muy frecuente que comentaran como “sombras” lo relacionado con los cambios sociales que han restado autoridad al docente y también han ido hasta cierto punto moldeando la forma de pensar de padres, madres y estudiantes; resalta una vez más la parte del salario, aunque con menor intensidad que en las entrevistas, pero tal vez por el periodo de transición en que nos encontramos, la tan llamada revalorización del magisterio y el poco apoyo del gobierno para que los docentes consigan apropiarse del modelo educativo conocido como Nueva Escuela Mexicana es que sienten a veces el estrés e impotencia.

Las representaciones que tienen los participantes en cuanto al ser y quehacer del maestro, también se puede dividir en aquello que les satisface o les agrada, y las cosas que les desagradan o les gustaría que fueran de otra forma. A grandes rasgos, consideran que esta carrera es compleja e implica una gran responsabilidad, pues reconocen que no es sencillo lograr el aprendizaje de un grupo de estudiantes, en especial quienes laboran en escuelas multigrado; reiteran sus concepciones en cuanto a la docencia como un trabajo que requiere un gran compromiso ético, e incluso algunos la describieron como “agente de cambio” o “guía”. Solamente un docente (S.) consideró la importancia de las tecnologías de la información.

Dentro de esta misma concepción de la docencia, corroboraron, aunque con menor vehemencia, en las actividades previas a la final, que ser maestro implica aceptar y reconocer que

estamos inmersos en tiempos complejos, en los que ni los alumnos ni los padres son como antes, a lo que se le agrega la desorganización gubernamental. AL respecto, la maestra E. expresó que nunca, en sus casi 15 años de servicio, le había tocado vivir lo que ahora se está experimentando en lo que concierne a “tanto cambio”.

La participación y nivel de involucramiento de los miembros del grupo fue positiva, en todo momento mostraron ímpetu y ganas de trabajar, por lo que no hubo periodos muertos o de inactividad, sino al contrario, faltó tiempo, por lo que un aspecto por mejorar por parte del investigador será prever con mayor precisión la duración de las actividades porque la sesión se prolongó alrededor de media hora. En cuanto a lo que los participantes pueden potenciar es en mayor eficiencia para organizar sus ideas, ya que hubo quienes tuvieron dificultades para redactar u organizar sus escritos, pues borraban lo que ya habían iniciado o meditaban durante largos lapsos qué poner.

Dos elementos que también se buscó fortalecer en las próximas sesiones y a lo largo del trayecto formativo de cada integrante focalizado fue que desarrollaran sus habilidades para redactar y expresar ideas, ya que en algunas partes de sus producciones hay ideas que pueden ser más detalladas y dar una idea más puntual de lo que piensan o quieren decir, principalmente en textos más complejos, como el ensayo final, pues hubo quienes redactaron ideas muy concisas, que si bien dan un panorama general de lo que piensan y quieren decir, se considera que podría haber mayor soltura para manifestar ideas.

Segunda Sesión Colectiva: Dimensión Personal

> ***Conceptos del marco teórico involucrados:*** *identidad docente y autoestima, practicum, desarrollo profesional, profesionalismo flexible, profesionalismo práctico, comunicación (modalidad tradicional de formación continua), revisión (modalidad contemporánea de formación continua), ambiente centrado en comunidades, reflexión fuera del impulso de la acción, desarrollo moral (estadios 5 y 6).*

Luego de acordar el día y la hora de la segunda reunión de desarrollo profesional colectivo, ésta tuvo lugar el jueves, 28 de septiembre de 2023, a partir de las 8:10 hrs., con el fin de continuar con las actividades de sensibilización, mismas que están enmarcadas en el Plan de intervención.

Al igual que con la primera sesión, la actividad se denomina “Cultura e identidad docente: quién soy, qué estoy haciendo y qué quiero hacer”, cuyo objetivo específico continúa siendo “Sensibilizar al equipo focalizado de maestros y maestras, con base en las diversas dimensiones docentes, para promover la reflexión que fortalezca su identidad personal y profesional”.

Para este caso, el tema central es la dimensión personal, que es una de las seis dimensiones que Fierro et al. (2003) proponen. En la que atañe a esta intervención, se busca que el profesor reflexione sobre su propio quehacer profesional desde la perspectiva que cada uno le imprime como sujeto histórico y, como las autoras mencionan: “(…) capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro” (p. 67). Esta misma dimensión busca enlazar la historia particular con la trayectoria profesional, la vida cotidiana con el trabajo en la escuela. Finalmente, parte de esta categoría es recordar las circunstancias que llevó a cada persona a elegir esta profesión, los ideales y proyectos que se han trazado en su vida personal y cómo éstos han cambiado con el transcurso del tiempo (Fierro et al., 2003).

Al igual que en la reunión 1, el propósito de la ficha reflexiva de inicio (Domingo y Gómez, 2014, p. 145) consistió en la movilización de concepciones previas acerca de lo que para los compañeros y compañeras representa el ser y quehacer del maestro (figura 46). Al observar las actitudes y reacciones de los presentes, es preciso comentar que fue de su agrado porque despertó la curiosidad, análisis e intercambio de opiniones y perspectivas, por lo que se trató en todo momento que lo enlazaran con su práctica diaria y de algún modo evocaran lo que hacen en la escuela.

Las preguntas secundarias que se buscó responder al final de la sesión se circunscriben a las siguientes: ¿qué significa para los docentes focalizados ser un buen maestro?, ¿qué motivó a cada docente del grupo focalizado a ser maestros o maestras?, ¿cuál es el autoconcepto que cada uno de los integrantes tiene de sí mismo? Las anteriores cuestiones hacen clara referencia al ámbito personal, lo que son y por qué lo son.

Figura 46

Ficha reflexiva de la segunda sesión

Instrumentos para la Práctica Reflexiva 145

FICHA REFLEXIVA 4: ESTILOS DOCENTES

Para la reflexión individual y grupal

1. Valoren intuitivamente si estamos delante de un buen profesor o de un mal profesor.
2. ¿Qué detalles observados le llevan a valorarlo así?
3. ¿Se trata de una situación de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo se percibe esa situación?
4. Observen la indumentaria del docente, su postura y rostro. ¿A qué conclusiones llegan?
5. ¿Se percibe interacción y empatía en la relación docente-discente?
6. Compare la escena de la ilustración con su estilo docente en las aulas.
7. ¿Detectan si se trata de un docente con autoridad o de un docente autoritario?
8. El buen docente, ¿sabe imponer su autoridad o sabe ganarla?

* * * * * *

Nota. Adaptado de *Ficha reflexiva 4: estilos docentes* (p. 145), por Ä. Domingo Roget, 2013, Narcea S.A. Ediciones

A través de las preguntas que se muestran en la figura anterior, lo que se buscaba era que los asistentes tuvieran procesos de acomodación y asimilación en lo que respecta a lo que es ser maestro con apoyo de la imagen de un profesor más “tradicional” en cuanto a su apariencia y su desenvolvimiento en el aula, pues se puede observar que porta un traje y aparentemente está disertando mientras sus estudiantes atentos lo escuchan, pero la idea era ir más allá de lo que se percibe a simple vista.

A partir de las aportaciones orales y escritas de los miembros del grupo, se resume que la situación representada en la imagen involucra a un docente que tiene experiencia y seguridad, mismas que salen a flote por la expresión que demuestra y el lenguaje corporal en general, pues se observa cierta soltura y apertura para interactuar. Consideraron también que muestra empatía y domina el contenido, dado que perciben que los estudiantes están interesados y atentos a lo que les está contando. Incluso mencionaron que no se veía más material que el pizarrón, pero como luce con anotaciones, probablemente están en el cierre de una clase, escuchando respuestas y conclusiones de los jóvenes, o tal vez ampliando lo que le comentaron. Consideraron también que por su edad domina el contenido y ello también le aporta seguridad. Como parte de sus interpretaciones, hubo quienes dijeron que tal vez impartía alguna ciencia natural.

Derivado de la figura presentada, los compañeros concluyeron que lo que se conoce como un buen maestro se va formando con el paso del tiempo, su experiencia y la práctica. Destaca la respuesta de la maestra D., quien explicó en su texto que una cosa es un modelo de autoridad y otra, uno autoritario, inclinándose por la primera opción para el caso de la persona que se muestra. Como complemento, el profesor S. consideró en su escrito que la imagen del profesor ha pasado por diversas etapas que han hablado por sí solas, pero que mantiene su presencia e influencia en la sociedad, además de que establecer un juicio sobre si un educador es bueno o malo, es importante valorar visión, desempeño e interés.

La interpretación personal que se le da a esta situación es que se promovió un choque de concepciones entre lo que se tiene como representación mental de un maestro, es decir, la construcción hipotética que un sujeto tiene para explicarse o comprender un fenómeno, y la de un buen profesor, ya que la situación pretendió promover que, con apoyo de una imagen sencilla, comenzaran a inquirir y establecer conjeturas sobre si se ilustraba una situación didáctica, si había comunicación efectiva entre quien enseña y quienes aprenden, pero sobre todo, que lo compararan con ellas y ellos mismos, es decir, qué tanto se identificaban con el individuo que aparece en el retrato.

Para socializar, se les pidió que identificaran y escribieran una idea inicial que se transformó gracias a la participación de los demás. Llamó la atención la respuesta de A., ya que expresó que la autoridad se gana con base en la práctica diaria, se demuestra con logros y no se trata de solamente hablar. Cabe mencionar que el tema de la presencia, credibilidad y dominio de

la persona de la imagen fue el que más ocupó tiempo en la discusión porque involucraba otros subtemas, como las estrategias utilizadas, si los estudiantes están atentos por motivación intrínseca o extrínseca, y si es tradicionalista o constructivista.

Como en el caso de la primera sesión, luego de la movilización de concepciones previas, análisis, discusión y ampliación de los esquemas mentales, se procedió a que respondieran de manera personal algunas preguntas introductorias. Se hizo énfasis en algunas preguntas, como la que consistió en que externaran qué lugar ocupa en su vida personal su quehacer profesional. Las respuestas coinciden en que, por ser su trabajo, representa el medio para salir adelante, tener una vida digna, mantener a su familia y adquirir artículos fundamentales, como una casa y carro. Cinco de los ocho (A., E., S., Y. y É) expresaron que la docencia ocupa el primer lugar de sus actividades, pues ocupan el tiempo para planear, evaluar e ir a trabajar. Por ejemplo, S. explicó que su trabajo ocupa un puesto prioritario porque a partir de éste se desglosan las demás perspectivas de su vida.

Sobre la petición de que reflexionaran en qué medida su trabajo ha contribuido a su realización personal, hubo respuestas un tanto variopintas; por ejemplo, A. comentó que ser un ejemplo le ha ayudado a desarrollar valores y conductas que no tendría si no fuera porque es profesor; E. explicó que ella había estudiado puericultura y que laboraba en una estancia infantil, pero ante el poco sueldo y prestaciones ausentes decidió estudiar Licenciatura en Educación, lo que le ayudó a ser maestra de primaria; F. escribió que le ha ayudado a relacionarse con personas más allá de su familia; y É. redactó que le ha ayudado a ser mejor persona y comprender a los demás.

Las respuestas sobre la vinculación entre su trabajo en la docencia, su vida y su persona permiten relacionarlo con lo que Fuentes et al. (2020, p. 5) plantean sobre la construcción de la identidad, pues para estos autores, esta última "(…) se produce a partir de que los individuos generan percepciones de autoeficiencia, motivación, compromiso y satisfacción sobre el trabajo realizado, factor fundamental en la conformación de un buen maestro". Estos factores pueden constatarse con respuestas como el que se esfuerzan por ser puntuales, reconocen que es su fuente de sustento y por eso actúan con aplomo, ven a su profesión como la oportunidad para desenvolverse como seres humanos y superarse en lo personal y actitudinal.

Dentro de la edificación de esa identidad personal y profesional, también son conscientes de sus áreas de oportunidad, de entre las cuales, gracias a las entrevistas, grupo focal y sesiones de colectivas, las que más destacan son la necesidad de planear con mayor eficiencia, actualizarse acorde a las necesidades de los nuevos modelos educativos emergentes y saber cómo responder a las exigencias de la sociedad, especialmente ante los cambios de la niñez y los padres o responsables de los menores.

La siguiente actividad fue "Cómo y dónde hemos aprendido a ser maestros" (Fierro et al., 2003, p. 72), con el propósito de "Identificar las diversas influencias que reconozco en mi formación y en mi ejercicio profesional para promover la reflexión de las causas que han originado el ser y quehacer de mi actividad actual", con el contenido "Principales factores que influyen en el trabajo docente: familiares, laborales, culturales, escolares, institucionales, sociales, etcétera". La consigna fue: "Escriba en cada papeleta alguna influencia que, en su opinión, lo(a) ha llevado a ser el maestro(a) que es actualmente. Para ello, considere aspectos familiares, laborales, culturales, escolares, institucionales, sociales, etcétera".

La actividad descrita en el párrafo anterior fue la que más interés y reacciones generó en la sesión, debido a que había que dilucidar las causas de muchas cuestiones que los han llevado a tomar las decisiones por las que hasta este momento se han inclinado. Este trabajo consistió en anotar en cada papeleta una de las razones, posteriormente se intercambiaban y les anotaban una carita feliz o paloma si coincidían, o una carita triste o signo de interrogación si era una idea en la que no concordaban.

Las respuestas de los participantes fueron muy interesantes porque esto permitió conocerlos más, de reconocer que son seres humanos con metas, gustos y sueños, pero que también cargan miedos, inseguridades e inquietudes, como cualquier individuo. De entre las respuestas principales, resalta que la razón de reconocimiento social fue escrita por dos de ellos (A. y Y.); el gusto por enseñar, la docencia o por los niños fue considerada por seis (A., V., D., E., Y. y É.). Haber sido influenciados por un maestro fue un motivo de dos de ellos (A. y D.); cabe recordar que en la entrevista realizada a A., que se encuentra en esta misma investigación, él menciona cómo un profesor que tuvo en primaria fue un motor que lo llevó a creer en sí mismo y que incluso esa persona de quien habló conversó con su madre para sensibilizarla sobre el potencial que su hijo (A.) tenía para continuar estudiando, pues ella no quería seguir apoyándolo en sus estudios.

Continuando con algunas otras respuestas, el factor suerte fue considerado por A. y S., quienes en reiteradas ocasiones ya habían comentado que cuando eran jóvenes no se visualizaban como docentes, pero que las circunstancias los fueron llevando a elegir esta carrera; los ocho coinciden en que un elemento que los llevó a querer dedicarse a lo que nos ocupa concierne al aspecto laboral, pues las prestaciones y/o estabilidad laboral son asuntos que también llamaron su atención y reconocieron que tener vacaciones varias veces al año y bonos cada mes son rasgos positivos de ser educador. Finalmente, las ganas de superarse, tener un título o terminar una carrera fue tomado en cuenta por cinco personas (A., D., E. S. y É.), y se vincula con lo que comentaron en las entrevistas, y en esta sesión y la anterior.

En cuanto a algunas consideraciones particulares, destacan aportaciones de A., quien incluyó como factor de influencia el apoyo de un amigo; trabajar en la construcción fue escrito por F., quien ya había externado que esperar a tener plaza le permitió valorar más su trabajo; y É. (figura 47), quien informó que en una de sus papeletas aparecía como razón el no haber podido cursar otra carrera (veterinaria) y por las ganas de ser una persona independiente, pero afortunadamente le gustó ser maestra. Su participación se muestra a continuación, como producto de una grabación de audio en WhatsApp durante la clase:

Investigador (I): Muy bien, ahora entonces vamos a ver alguna o algunas tarjetas en las que no hayan coincidido con alguna persona (pausa), cero coincidencias. ¿Alguien gusta comentarnos una o más de una?

Érika (É): Yo, maestro

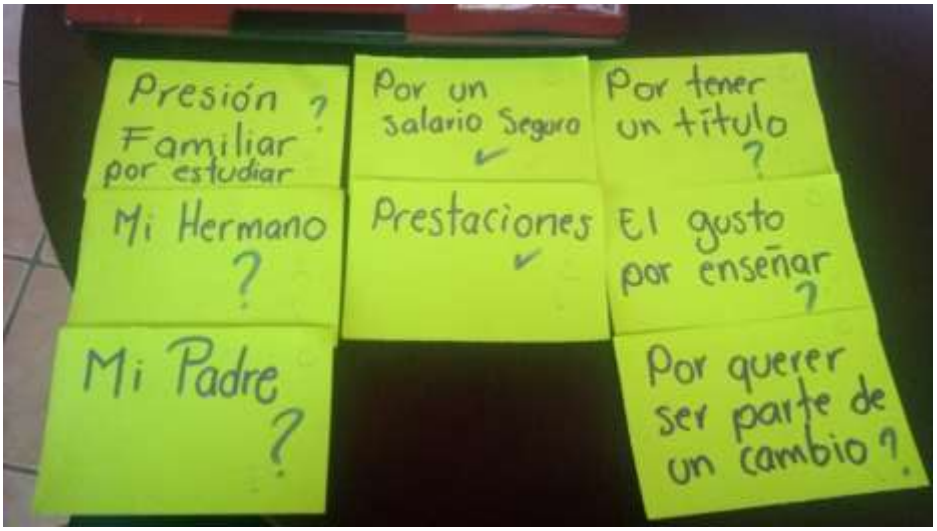
I: Maestra Érika, por favor

É: Sí, una de las tarjetitas en la que no coincidimos, no coincidí con las tres personas que me revisaron, fue que porque era una carrera más accesible. A mí me hubiese gustado también ser veterinaria (varios de los presentes levantan las cejas, como señal de sorpresa), pero se me hacía una carrera que pues sí, significaba más gasto y económicamente no era muy viable. Entonces, eh, me decidí por ésta porque en la Normal que yo quería entrar era una Normal que tenía facilidad de beca (I. expresa acuerdo mediante un sonido gutural). Entonces, económicamente más fácil. Otra de las tarjetas fue por independencia, yo quería salir del hogar y ya ser una persona responsable y

ya valerme por mí misma. A lo mejor económicamente pues seguía dependiendo de mi papá para poder solventar la carrera, pero yo sí quería un poco ya de libertad…

Figura 47

Razones del porqué la maestra E. es docente



Como se ha mencionado a lo largo de ambas sesiones, es interesante escudriñar los porqués de las cosas, en este caso, los motivos que alentaron a cada persona a elegir la docencia. Sus expresiones, actitudes y diálogos entre ellos demuestran que son actividades que les gustan, les resultan positivas y agradables. Maldonado (2009, como se citó en Fuentes, 2020) asevera que la identidad se refiere a los rasgos propios de una persona o de un conglomerado que le hacen distinguirse de los demás; también se refiere a la conciencia de sí, ese "algo que nos hace diferentes de los demás". Implica un sentido de pertenencia que incluye cada historia y cada entorno. Las respuestas de los participantes denotan claramente la influencia de ese entorno (la familia, la presión social, otros maestros, prestaciones) y de la historia propia (familia, padres maestros, presión familiar, superación).

La siguiente situación de aprendizaje se denominó "Retrato hablado...un esfuerzo por miramos desde los otros" (Fierro et al., 2003, p. 72), con el propósito "Reconocer la forma en que creo que los demás me perciben, de acuerdo con mis rasgos de personalidad más sobresalientes, para emprender compromisos sobre cómo potenciar mis fortalezas y atender mis áreas de oportunidad", y su contenido fue "Descripción de la manera como cada uno considera que es

percibido por sus alumnos y por otros colegas en la escuela, de acuerdo con sus rasgos más característicos". La consigna fue realizar un retrato hablado de sí mismo, como si lo estuvieran describiendo sus estudiantes, cuidando incluir aspectos personales. A manera de resumen, el perfil o autorretrato de cada uno se enuncia a continuación, junto con el título que escribió:

A.: en su escrito "La rutina diaria que vivo", se considera estricto, es muy puntual y se preocupa por que sus educandos aprendan, buscando la manera de superar los problemas que cada uno de sus niños y niñas enfrenta. Por ello, no desaprovecha ni un momento, es sumamente responsable, pero también alguien que se estresa muy rápido por la parte administrativa de la función.

V.: en su texto "Un día a la vez", explica que es muy alegre, extrovertida y motivadora, llama la atención cuando tiene que hacerlo, y le gusta platicar con sus estudiantes y bailar, por lo que a veces todos lo hacen en el salón como parte de las actividades. Acostumbra llegar al aula y tomar lista, así como dar clase de Educación Física.

D.: en su obra "La maestra de sexto grado", incluyó rasgos más propios de un docente en su aula, por lo que no ahondó en aspectos personales o de carácter como los demás compañeros. De entre aquellos datos que ella reconoce que hace, se encuentran que cada mañana saluda a su grupo, les pregunta cómo amanecieron e incluye juegos que les resultan llamativos, regresa los trabajos si no tienen margen y les lleva los materiales que necesitan. En cuanto a características de su persona, enuncia que es un poco enojona y se molesta cuando hay roces entre su alumnado.

E.: en su escrito "Mi reflejo ante los demás", como rasgos de su personalidad, deja ver que es muy buena gente, cariñosa, sensible, bromista y algo desorganizada. Reconoce que casi no saca a sus alumnos a Educación Física, que tiene el escritorio lleno de libros, que llama la atención cuando no se cumple con los acuerdos del salón, pero también se da el tiempo para atender a cada niño y niña.

S.: en su texto "Mi maestro de primaria", textualmente escribe: "Mi maestro de escuela, cada vez que lo veo me dan ganas de reír, pero a la vez de saludarle con respeto, de decirle buenos días pues con él siento que aprendo a cada momento". Cabe mencionar que él es una persona que constantemente dice chistes y demuestra ser muy ocurrente, por lo que reconoce que es así dentro y fuera de la escuela. Se visualiza como alguien que implementa el juego, que llama la atención por el bien de sus estudiantes y alguien que casi nunca ha llegado tarde.

Y.: su escrito se titula “Mi personalidad me define”, y en él se describe como alguien alegre, que transmite seguridad y confianza. Dentro de su desempeño en el aula, comenta que le gusta poner “Actividades para empezar bien el día” y reconoce que a su alumnado le gusta jugar, usar plastilina o efectuar experimentos, además de que se aburren cuando escriben mucho. A veces grita cuando no ponen atención y se estresa cuando pierde el control del grupo.

É: no tituló su escrito, pero anotó cualidades, como ser comprensiva, inteligente, humilde, responsable y comprometida (figura 48):

F.: su texto se titula “El profe Flim”, quien se define como alguien responsable, un poco enojón, serio y comprensivo. Suele implementar el trabajo en equipo.

Figura 48

Producto gráfico de la docente É.

Al interpretar los frutos de la situación didáctica anterior, se puede corroborar que todas y todos los participantes incluyen aspectos positivos de su personalidad, pero también integran aquellos rasgos que les son áreas de oportunidad. Dentro de los primeros, se observa que se describieron a sí mismos como personas sensibles, amigables, que saben escuchar y comprender a sus estudiantes, responsables y con sentido de vocación, que utilizan el juego para generar aprendizajes y llaman la atención cuando es necesario. En cuanto a las segundas, mencionaron que se estresan ante algunas tareas, sobre todo de corte administrativo; se reconocen como personas que se enojan y que pueden perder el control del grupo por algunos instantes; además de la confesión de algunos sobre que a veces no sacan a sus estudiantes a Educación Física.

La última actividad perteneciente al desarrollo de esta sesión fue “Una visión retrospectiva de mi trayectoria: mi biografía docente”, con el propósito “Efectuar un análisis retrospectivo de mi propia práctica docente, identificando mis momentos más significativos y las razones que los hicieron importantes, para fortalecer mi identidad personal, profesional y ética que contribuya al mejoramiento de mi práctica” y el contenido “Historia personal como docente, recuperando momentos especiales en cualquier sentido (éxitos, dificultades, experiencias nuevas, periodos de estabilidad, de satisfacción, etcétera)”. La instrucción fue “Construya su autobiografía docente, incluyendo los momentos que usted considera más significativos, ya sea por las experiencias positivas o momentos que considera desagradables. Haga énfasis en los aprendizajes que cada hecho narrado le ayudaron a su desarrollo”.

a) A.: egresa de la UPN 321 de Zacatecas en 2014 y obtiene su plaza en el primer intento del examen de admisión. Su gusto por la docencia se origina de su desempeño como trabajador de CONAFE, al ser instructor de los tres niveles de educación básica y asesor pedagógico itinerante (API) dentro de este mismo sistema. Una de sus inspiraciones fue uno de sus maestros de primaria, a quien califica como estricto, pero a la vez quien lo motivó para continuar estudiando. Deja muy claro que su formación inicial “se quedó corta” en cuanto a lo que es el trabajo en condiciones reales, por lo que le atribuye mucho de lo que sabe a su práctica diaria. Reconoce que en sus primeros años de servicio fue discriminado por ser profesor de contrato (no tener plaza base) y por es por ello que aprendió a ser sencillo y tratar bien a los nuevos ingresos.

b) V.: su vocación se origina a que en preparatoria decidió inscribirse a las prácticas escolares, como parte de una asignatura, en su escuela en Venado. El director del plantel mandaba a ella y sus compañeras a cuidar grupos, por ello es que le comenzó a gustar el trabajo escolar. Se considera una maestra por elección y por gusto, a quien le gusta mucho convivir con sus niños y niñas.

c) D.: comenzó textualmente de la siguiente manera: “Soy maestra por decisión propia, sin embargo, con todo lo analizado el día de hoy, considero que hubo diversos aspectos que también influyeron en esta gran decisión (…)”. En este fragmento se puede ver que ella afirma que lo trabajado en la sesión le ha servido para tener claras diversas cuestiones de su historia sobre las cuales no había discurrido de manera sistemática. Posteriormente, narró que se inspiró en su hermana porque ella es maestra, además de que en su escrito le dio importancia a su situación como egresada, ya que al provenir de una institución normal particular, obtuvo menos puntos en

su primer intento por ingresar al sistema público; trabajó un ciclo escolar incompleto en una escuela privada, pero no le gustó y prefirió estudiar para volver a presentar examen, lo que resultó favorable y así pudo obtener su plaza.

d) E.: a pesar de las influencias de su padre, comenta que desde niña quería ser maestra. Estudió puericultura, pero por la falta de oportunidades laborales se decidió por estudiar la Licenciatura en Educación, y afirma que una bondad de su trabajo es la presencia de prestaciones. Comenta que sus primeros años fueron caóticos, especialmente porque no tenía control de grupo y en un grupo de primer grado no logró que todos sus educandos aprendieran a leer. Le gusta aprender mediante actividades prácticas. Aprecia la honestidad y sencillez de sus educandos.

e) S.: reconoce que el círculo de amigos al que pertenecía fue un factor que influyó para elegir ser docente. Recuerda con cariño a un maestro de primaria, con quien aprendió a leer e incluso a hacer su primer baile folclórico. Se reconoce como un maestro que busca implementar ambientes favorables para el aprendizaje y trata de hacerle frente a los cambios sociales.

f) Y.: uno de sus motivos para decidir la docencia consiste en el deseo de convertirse en la primera persona de la familia en ser profesionista y tener un trabajo estable. Comenta que durante varios años estuvo trabajando por contrato, por lo que después de intentarlo varias veces finalmente ingresó al sistema público en 2021.

g) F.: reconoce que durante siete años intentó ingresar al sistema público. Su mayor influencia fue su padre, quien también fungió como docente. Se considera alguien con vocación, a quien le gusta el trabajo con los niños y lograr que aprendan, además de la estabilidad laboral. Por el contrato, trabajó en varios lugares y eso le permitió conocer a diversas personas.

A manera de interpretación de esta actividad, se puede observar que cada compañero expresó aquellas cosas que recuerdan con mayor vehemencia o que significan un episodio importante que les ayudó a definir o configurar lo que son, lo que les gusta, lo que pueden hacer y lo que pueden mejorar. Balderas (2013, como se citó en Fuentes, 2020) menciona que la identidad es la imagen de sí mismo construida por el sujeto, de carácter dinámico porque permitirse adaptarse a los diferentes cambios internos y de la realidad, del contexto familiar, social, laboral e histórico; así como temporal, pues hace referencia a lo que el sujeto es, fue y pretende ser. Con base en esta referencia, queda claro que los docentes expresan, consciente o inconscientemente, cómo lo que

ahora son se debe a sus vivencias, y como ejemplo se menciona el modelo que representaron sus maestros o familia, o experiencias agradables o incómodas.

Observaciones Finales de la Segunda Sesión.

Alentar a que las y los docentes exploren sus propios pensamientos, creencias, gustos y temores es una manera de promover el autoconocimiento, estar consciente de lo que cada uno es, así como tener presente cuáles son sus aciertos y fortalezas, sus errores y áreas de oportunidad, justo como los participantes lo externaron varias veces tanto en sus intervenciones orales como en sus escritos. Al respecto, Kaddouri y Vandroz (2008, como se citó en Vanegas y Fuentealba, 2019) afirman lo siguiente:

> La identidad profesional docente pasa por tres tensiones: la primera, entre la confirmación de la identidad o vocación y la adquisición de una nueva identidad; la segunda, entre la identidad atribuida a la formación y la identidad reivindicada o comprobada; y la tercera, entre el proyecto identitario personal y el de los demás. (p. 121)

Con base en el primer punto de la anterior cita y lo expresado por los integrantes del grupo focalizado, es posible identificar cómo los docentes comentan que la vocación es algo que se fue construyendo desde niños o incluso como producto de casualidad, pero que con el paso del tiempo les fue agradando poco a poco la carrera, hasta decir que actualmente les gusta su trabajo. Esto responde a una de las preguntas secundarias descritas al inicio del análisis de la intervención en la sesión dos.

Respecto a la segunda tensión previamente enunciada, también en varias ocasiones los integrantes del equipo externaron que lo que aprendieron en la escuela normal o universidad pedagógica no les fue suficiente para afrontar los apremiantes retos que esta profesión exige día a día, por lo que comentaron que gran parte de lo que ahora saben y pueden hacer se lo deben a la práctica cotidiana, como producto de las situaciones que van resolviendo y de la interacción con los demás.

En cuanto al tercer punto, queda claro que conocer la historia de los demás, lo que les sucede y cómo resuelven lo que se suscita en su labor, ayuda a que los demás vayan aprendiendo

de sus pares, acción que se buscó impulsar a través de las participaciones orales para que pudieran enriquecer sus ideas, o incluso transformarlas o conflictuarlas. Comparar ideas y proyectos de vida no tiene la finalidad de crear crisis de identidad, sino promover que conozcan otras maneras de actuar o ver las cosas, siempre y cuando cada quien lo decida así o no.

Por el desarrollo de esta sesión, como autor de esta investigación, se aprendió y/o reafirmó el aprendizaje de que las y los docentes son seres humanos, con metas, deseos, temores y proyectos, que cada persona trae consigo una historia que ha permeado en su vida y les ha llevado a pensar o actuar de una u otra manera; que la formación inicial ha sido una piedra angular para influir en lo que creen y lo que saben, pero también que están conscientes de que hay áreas por mejorar y desarrollar, para lo que están con la disposición de participar en los trayectos formativos que abonen a su desarrollo personal y profesional. Además, conocerlos con mayor detalle permitirá convivir con respeto y escucha activa a través de sus características personales, metas y obstáculos.

Los integrantes pudieron sistematizar sus ideas, creencias y conocimientos, categorizarlos y sacar a flote algunos temas sobre los cuales no les habían puesto tanta atención, pues hubo compañeros y compañeras que expresaron que se les habían hecho preguntas que nunca se habían cuestionado o al menos no con el nivel de profundidad suscitado en la sesión. Otro logro de las y los docentes es que pudieron definir sus rasgos de personalidad, y elucidar cómo los ven los demás y las razones de ello.

Esta experiencia es de utilidad para cualquier otros maestro o maestra porque permite fortalecer su identidad, al definir quiénes son y cómo pueden actuar sobre su propia carácter y personalidad para lograr sus objetivos y metas individuales y profesionales. Permitir estos espacios de reflexión significa un aliciente para potenciar y robustecer el nivel de compromiso para sí mismos y como miembros de un colectivo.

Las actividades fueron pertinentes y promovieron el manejo de habilidades socioemocionales y actitudes como la honestidad, autocrítica, resiliencia y asertividad. El maestro A. mencionó que estas actividades le ayudaron a relajarse y liberarse de cosas que tenía “atoradas”. Dado que estas actividades tienen como referencia a Fierro et al. (2003), se tiene la certeza de que exploran la dimensión personal.

Las actividades se desarrollaron de acuerdo con lo planeado, pero al igual que en la primera sesión, los tiempos no fueron bien estimados y también se produjo un retraso, por lo que las últimas preguntas de cierre no pudieron ser contestadas en la reunión y, por ello, fueron respondidas en casa. Todos los involucrados suelen participar y les gusta hacerlo, aunque hay diversos niveles de frecuencia, pues A., S. y E. son quienes suelen hablar más y durante mayores lapsos; V., Y. y F. participan con menor frecuencia que los tres ya mencionados y de manera más breve; en tanto que D. y É. son más reservadas y participan más cuando tienen alguna vivencia o desean ampliar algo que otra persona aportó.

En atención a las preguntas secundarias enunciadas al inicio de esta sesión, para los compañeros focalizados, ser un buen maestro significa estar atento a las necesidades de sus educandos, jugar con ellos y procurar que aprendan, estando al tanto de las dificultades que se les presentan. Esto va de la mano con demostrar actitudes y valores como la puntualidad, responsabilidad y tener vocación. Un ejemplo es el caso de S., quien incluyó en su escrito que es difícil saber si se es bueno o no, pero que algunos parámetros son los métodos utilizados, la capacidad para reflexionar y qué tanto cada uno desea mejorar.

El autoconcepto que las y los maestros tienen de sí mismos es complejo de responder porque cada individuo tiene una forma muy diferente de ver la realidad. Sin embargo, a manera de resumen, se destaca que se perciben como personas a quienes les gusta lo que hacen, ya sea porque así lo decidieron o las circunstancias los fueron llevando a ello; son personas que están conscientes de que han aprendido gracias a su formación continua y que la inicial pudo haber sido mejor; se califican como personas amigables, atentos a sus educandos, que perseveran hasta lograr lo que buscan, pero que también se pueden molestar y reprender si no se cumple con los acuerdos. Tienen cimentada la idea de que es importante diversificar para lograr el aprendizaje, pero saben que en aspectos de planeación y evaluación es necesario mejorar.

Tercera Sesión Colectiva: Dimensión Didáctica

> ***Conceptos del marco teórico involucrados:*** *modelos de asesoría, teorías del aprendizaje, identidad docente, trayecto formativo, análisis FODA, practicum, andragogía, liderazgo docente, metacognición, desarrollo profesional, profesionalismo expandido, profesionalismo complejo, auto-*

aprendizaje (modalidad tradicional de formación continua), modalidad de desarrollo profesional colegiado (enfoque "Elementos de proceso y contenido"), reflexión sobre el sistema de acción.

Esta tercera reunión colectiva fue efectuada el jueves, 09 de octubre de 2023, a las 8:00 hrs., con el fin de dar continuidad a las actividades enmarcadas en Plan de Intervención. Luego de haber ahondado, reflexionado, promovido la colaboración y movilizar conocimientos y actitudes respecto a la introducción del análisis sobre la práctica docente y la dimensión personal, se pretendió que los ocho integrantes exploraran, a través de sus propios esquemas cognitivos, las ideas que fundamentan su quehacer profesional, las vivencias que les han hecho pensar y ser de una u otra forma, además de lo que consideran que son, lo que esperan ser y hacer. Es así que ahora era tiempo de adentrarse en un autoconocimiento de las competencias didácticas que ponen en práctica en el día a día de su labor.

De la misma manera que las dos sesiones precedentes, la actividad se tituló "Cultura e identidad docente: quién soy, qué estoy haciendo y qué quiero hacer", con el objetivo específico: "Sensibilizar al equipo focalizado de docentes, con base en las diversas dimensiones docentes, para promover la reflexión que fortalezca su identidad personal y profesional". Esta sesión fue determinante para la definición del tema que sería objeto de acompañamiento y del trayecto formativo, pues con base en el grupo focal, la entrevista y encuesta, instrumentos con los que se empezó a conocer a las y los docentes, tanto en sus formas de pensar, actuar y desempeñarse, se comenzó a perfilar las necesidades de quienes integraban el grupo de focalización.

Fierro et al., 2003, p. 121 mencionan lo siguiente sobre la importancia de la dimensión didáctica: "Al maestro le corresponde organizar y facilitar el acceso al conocimiento para que los alumnos se apropien de él y lo recreen. Por ello, esta dimensión lo invita a revisar su forma de acercarse al conocimiento y de conducir el proceso educativo". Este plano didáctico es el que se relaciona de manera más estrecha con los documentos normativos que la SEP emite, así como los libros de texto y demás insumos que se emiten para la mejora de la práctica del magisterio.

Las preguntas secundarias están enfocadas a la decisión, por parte de los docentes, de la identificación del problema en su aula para, mediante un método de asesoría denominado "de colaboración", así como del de facilitación en un nivel progresivo, se pudiera ofrecer un

acompañamiento tendiente a la resolución de dificultades, desarrollo de competencias didácticas y el aprendizaje del alumnado. Estos interrogantes fueron los siguientes: ¿qué problemáticas identifican las y los docentes focalizados en su proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿qué temática elegirá cada docente para el proceso de acompañamiento?, ¿qué fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identifica cada docente para el acompañamiento y definición de su trayecto formativo?

Como se acostumbró en las sesiones anteriores, se inició con una ficha reflexiva (figura 49) con la intención de que se sintieran identificados con las situaciones que se presentan en las ilustraciones, ya fuera porque lo han vivido o porque han sido testigos de que eso sucede efectivamente como parte de la profesión docente. El propósito fue "Reflexionar sobre situaciones cotidianas de la práctica docente para movilizar experiencias y conocimientos previos sobre lo que implica el ser y quehacer del maestro". La antedicha ficha se tituló "La programación", y consistió en la ilustración de un maestro que ve al horizonte y se da cuenta de que está nevando; sin embargo, su pesar radica en que el tema de los esquimales será visto en mayo, por lo que desea que la nieve y hielo estuvieran presentes para esas fechas.

Figura 49

Ficha reflexiva de la dimensión didáctica

Nota. Adaptado de *Viñeta de Francesco Tonucci que muestra la poca flexibilidad del profesorado*, por la Ciudad de las Niñas y los Niños de Carbajosa de la Sagrada, 2020, InformaUva (https://goo.su/Y1jIz8).

La reflexión pretendida estaba basada en que los participantes externaran sus opiniones, percepciones y compartieran puntos de vista sobre analizar si hacen uso de los recursos excepcionales (medioambientales, sociales, meteorológicos, naturales, culturales), si proponen experiencias que estimulen el uso de los sentidos y así proporcionar un aprendizaje vivencial e intuitivo; y que discutieran si su programación y planeaciones son de carácter abierto o cerrado para dar cabida a lo inesperado.

Se pudo observar que la situación expresada en la imagen captó su atención, se mostraron motivados y con interés de participar en el intercambio de respuestas y apreciaciones. Beauchamp y Tomas (2010, como se citó en Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019) aseveran que el vínculo entre la identidad profesional y personal de un profesor está estrechamente relacionado con su práctica, puesto que la identidad es la experiencia negociada del sujeto, implica la identificación de la pertenencia a una comunidad, considera la trayectoria de aprendizaje del individuo y supone la participación en contextos locales y globales. Por ello, las sesiones anteriores más la presente pretenden fortalecer esa identidad, con apoyo de su autoconocimiento, la honestidad intelectual y reconocimiento de sus valores.

Como generalidad de las respuestas, resaltan sus respuestas relacionadas con que están conscientes de la importancia de considerar lo que el entorno ofrece, de adecuar y mantener el interés de los educandos a lo largo de su intervención e interacción con ellos, pero también concuerdan, acorde a sus propias palabras, que les hace falta considerar más esas oportunidades que a veces les pasan desapercibidas; de hecho, “ser lineal” o “cerrado” fueron dos expresiones ampliamente usadas para describir lo que se representaba en la situación.

La segunda parte consistió en las habituales preguntas introductorias, con el fin de situar a en el tema en cuestión y servir como referente de exploración de concepciones previas, con objeto de ir transformándolas poco a poco conforme se iba trabajando en la movilización y ampliación de sus esquemas cognitivos. Gracias ello, se obtuvieron algunas respuestas que vale la pena matizar.

En cuanto a la pregunta relacionada con su forma de trabajo y las actividades que acostumbran a realizar, llama la atención lo que el profesor A. escribió, pues reconoció que su trabajo es lineal, en especial porque le absorbe mucho tiempo trabajar simultáneamente con los

seis grados, y suele seguir la programación que se incluye en los libros de texto; cabe mencionar que en la entrevista que se le realizó al inicio de esta investigación, él destacó que trabaja los proyectos (término que utilizó antes de que se masificara como consecuencia de la reforma educativa que dio origen al Plan 2022), pero lo limitaba para lo que él denominó “fechas importantes”, por la dificultad que le representa entretejer a todos los grados, hecho del que también habló en dicha interlocución y mencionó que en su formación inicial no se le preparó para hacer frente a un aula multigrado.

Por mencionar otros ejemplos, la maestra V. mencionó que realiza actividades permanentes, como lo son la lectura, dictado y resolución de operaciones básicas, además de retos de gimnasia cerebral y movimientos corporales. El docente S. respondió que emplea recursos del entorno inmediato y utiliza material didáctico, pero que también improvisa, al mismo tiempo que se considera alguien muy dinámico pero que le da peso al cumplimiento de las reglas. El maestro F. comentó que considera que su trabajo sí es lineal, y que suele aplicar actividades como lluvia de ideas, lecturas, dictado, entre otras.

La interpretación de esta situación recae en que conocen hasta cierto punto lo que hacen, tanto lo que dominan como lo que no, pero se requiere motivarlos para poder salir de esa zona de comodidad o impulsarlos para saber cómo avanzar, pues a veces la incertidumbre o no saber cómo dar el primer paso son la primera limitante. Mediante una cierta intervención inicial y presentarles un panorama con opciones es lo que se considera que ha coadyuvado a que empiecen a arriesgarse, probar hacer cosas nuevas y tener la confianza para preguntar dudas o solicitar sugerencias.

En la pregunta relacionada con el tipo de procesos de razonamiento que promueven en sus alumnos a través de las situaciones didácticas que implementa con sus estudiantes, destacan las respuestas de, por ejemplo, el profesor A., quien mencionó que lo hace a través de cuestionamientos durante la exploración de concepciones previas; la maestra V. mencionó que se apoya del acceso a la información, la gestión del trabajo colaborativo, integración de datos, además del diálogo con compañeros docentes; la maestra É. planteó que ella trata de que sus educandos contrasten lo que presentan como situación inicial con aquello que van aprendiendo paulatinamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los cuestionamientos de los que es pertinente mencionar es la que concierne a los aprendizajes que desarrollan en sus discentes. Por ejemplo, A. mencionó que busca el logro del trabajo autónomo y en equipo, justo como lo mencionó É.; V. coincide en cuanto a la autonomía, pero ella agrega la imaginación y la creatividad. Por otra parte, D. enfatiza la comprensión lectora, en tanto que S. se inclina hacia los valores éticos, la moral y la disciplina, y coincide con Y. -quien, al igual que F., agrega a la reflexión como asunto de interés-, y E. en cuanto a estos principios, pero esta última concuerda también con D. y F. en cuanto a fortalecer la comprensión lectora. La profesora É. incluyó también el pensamiento matemático.

La actividad 3.3, derivada de Fierro et al. (2003) se tituló "¿En qué se me va el día? El uso del tiempo en mi trabajo cotidiano en la escuela", con el propósito "Reflexionar sobre el lugar que ocupan las actividades de enseñanza dentro del conjunto de tareas de distinto tipo que realizo en la escuela para cavilar respecto al uso efectivo y eficiente del tiempo dedicado a mi profesión docente". Lo que se requería era que cada participante hiciera una especie de itinerario general de las acciones que llevan a cabo en un día normal de trabajo, lo cual se expone en los párrafos ulteriores.

De lo que A. detalla, destacan acciones como el trabajo con actividades de Español o Matemáticas, y el trabajo por proyectos, pero en las tardes, a partir de las 19 horas, revisa lo que va a ver el día siguiente, incluidos los materiales que va a emplear. La maestra V. asevera que recibe a los niños con una sonrisa e inicia con una dinámica de cantos y juegos, en tanto que D. describió algunos rituales escolares, de entre los que destacan acomodar el escritorio, revisar tarea y formar al alumnado, pero también incluyó actividades pedagógicas, como actividades permanentes de lenguaje y pensamiento matemático, y realización de los proyectos, además de la atención a los educandos con alguna necesidad educativa especial (NEE).

E. indicó que los estudiantes leen al inicio de cada sesión para mejorar la fluidez lectora y realizan actividades para mejorar la ortografía, para proceder después al trabajo con los proyectos y campos formativos; agrega que dedica a la planeación alrededor de dos horas los fines de semana y, en días hábiles, una o dos para organizar el trabajo diario. El profesor S. consideró como algo importante incluir el timbre de entrada, seguido de la lectura de un libro y pase de lista, para luego dar inicio al trabajo con las disciplinas propias del currículum; llama la atención que él revisa las tareas hasta después del recreo, es decir, las 11 de la mañana, continúa con el trabajo y elabora

dinámicas intermedias. Al igual que E., en las noches se dedica a preparar el trabajo del día siguiente.

Y. explicó que inicia las clases con alguna dinámica y actividad lúdica colectiva, y continúa con actividades de lectura y Matemáticas, para posteriormente trabajar con los proyectos de los campos formativos. Por otra parte, F. coincidió con lo que sus compañeros manifestaron, ya que empieza con actividades de lectura u operaciones básicas y, de igual modo, continúa con los contenidos disciplinares según el día de que se trate; durante las tardes dedica alrededor de dos horas para planear y organizar lo que verá al día siguiente. Finalmente, É. también tiene en común diversas actividades de inicio con énfasis en la lectura, escritura y pensamiento matemático, además de que comentó que prefiere revisar las tareas en la mañana, como una de las actividades iniciales, y acto seguido, inicia con el trabajo de los campos formativos.

Lo anterior mantiene concordancia con lo que Angulo y León (2010) explican respecto a que los rituales dan certidumbre y consolidan cierto sentido de orden, lo que lleva a muchas organizaciones adoptar estas prácticas, de modo que se terminan convirtiendo en un ritual. Sin mencionar este concepto, las y los docentes señalaron algunos de ellos, como lo es tocar el timbre, tomar lista, revisar tareas a cierta hora, comenzar con actividades de reforzamiento o repaso (lectura, escritura o pensamiento matemático) o iniciar primero con los campos formativos con mayor carga curricular. Esto da cuenta de cómo los docentes, tal vez de forma inconsciente, buscan la estabilidad en su práctica, a la vez que sus discentes también se habitúan paulatinamente a esa dinámica de trabajo.

Decidir qué priorizar, con qué iniciar, de qué manera organizar a los educandos y ejecutar ciertas actividades va perfilando justamente esa dimensión didáctica que es objeto de análisis, pues si bien hay algunas coincidencias en las acciones que cada maestro realiza, es posible constatar que también se presentan diferencias, pues depende de factores como las características de los estudiantes, la carga horaria que le asignan a cada campo formativo y la interrelación de los contenidos.

La Temática Elegida por Cada Docente, Para el Acompañamiento, y su Correspondiente Análisis FODA.

La actividad 3.4 se tituló "Una mirada de conjunto a mi forma de trabajo en el aula", con el contenido "Análisis de la práctica educativa cotidiana, de lo sencillo a lo complejo" y el propósito de "Analizar, desde una perspectiva integradora, la manera de conducir los procesos de enseñanza, con el fin de profundizar en ella, su impacto en el alumnado y profundización de las concepciones educativas". En este caso, cada participante realizó su escrito con base en el tema que cada uno eligió para el acompañamiento, por lo que a partir de este párrafo lo que se analice e interprete de cada docente corresponderá al tema que consideraron como la problemática por abordar como parte de su trayecto formativo.

La actividad 3.5 se tituló "Matriz FODA", con el propósito "Reflexionar sobre mi propia práctica docente respecto al contenido, área o proceso de aprendizaje que elegiré como tema de estudio y acompañamiento, para determinar el punto de inicio de mi trayecto formativo de profesionalización". Como se mencionó en el marco teórico de esta investigación, la matriz FODA permite determinar estrategias y acciones a partir de la valoración de las áreas internas (fortalezas y debilidades) y externas (oportunidades y amenazas) que, a partir de la interacción de estos elementos, se pueden determinar los pares de éxito, pares de adaptación, pares de reacción y pares de riesgo (Betancourt, 2018). Cabe mencionar que se utilizará el término "debilidades" porque forma parte del acrónimo, pero se está más de acuerdo en manejarlo como "áreas de oportunidad".

Maestro Alberto.

Él eligió el tema de la comprensión lectora para todo su grupo, esto es, los seis grados. En su texto, explicó que se aborda la lectura de diferentes textos para luego reflexionar en colectivo, dando la oportunidad de participar para que opinen sobre lo leído, además de que trabaja con cuadernillos según el grado, los cuales sirven para encargar tarea diaria, poniendo en práctica la comprensión y desarrollo de habilidades; se trabaja la resolución de cuestionarios con base en un tema donde el alumno es quien tiene que leer para poder responder; les pide a sus estudiantes que utilicen su diccionario para buscar el significado de algunas palabras desconocidas, entre otras acciones.

Él docente manifestó que sus educandos cuentan ya con cierto nivel de autonomía, por lo que su intervención se basa más en monitorear lo que ellos hacen, y agrega que la mayoría del grupo se ubica en un nivel literal de comprensión, con algunos en el inferencial. A su vez, los recursos con los que suele apoyarse son la bocina, proyector, computadora y lecturas en digital, además de sopas de letras, crucigramas, cuadernillos con textos variados.

La razón que motivó al maestro consistió en que la lectura y su comprensión es la base para ascender a situaciones cada vez más complejas y, de no contarse con ella, se tendrían dificultades para desenvolverse en cualquier actividad. La lectura de cuentos es una actividad que suele implementar. Dentro de las dificultades que presenta para diseñar situaciones de aprendizaje sobre el contenido en cuestión se encuentran la asignación de un tiempo específico para abordarlo, dominio de niveles de comprensión y cómo cuestionar a los alumnos en cada proceso.

Lo que observa en su alumnado es que se interesan por las actividades, pero se tienen que trabajar de una manera lúdica, como proyecciones e interactivos. Algunos logros que ha observado en su alumnado en cuanto al tema hacen referencia a que han desarrollado habilidades y gusto por la lectura, lo cual, conforme a su apreciación, queda demostrado en los últimos cinco años. Lo que le interesa y espera desarrollar son los niveles básicos de comprensión lectora, es decir, el literal, inferencial y crítico.

A través de la orientación, asesoría y acompañamiento, espera que sus estudiantes tengan el gusto por la lectura, así como dominar los procesos que se deben seguir para desarrollar un mayor nivel de compresión tanto en él como en los alumnos, para que se instaure como la base para lograr más aprendizajes. Considera que en su intervención le falta incluir trabajar el contenido con mayor profundidad, respetar los procesos que lleva esta área y efectuar un seguimiento. Lo que espera aportar en este trayecto es disponibilidad a las sugerencias que se le brinden para mejorar, buscar estrategias que favorezcan su problemática e implementar actividades lúdicas.

En su análisis FODA, el maestro reportó lo siguiente:

a) Fortalezas (F): aprovechamiento funcional de la biblioteca, el apoyo de los padres, la participación y ganas de aprender de sus alumnos, contar con vocación docente.

b) Oportunidades (O): diversificar las maneras como puede aprovecharse la biblioteca de la escuela.

c) Debilidades (D): el tiempo para trabajar el tema, el desconocimiento de los procesos que implicados y de técnicas o instrumentos para evaluarlo, incluir el contenido en las actividades diarias.

d) Amenazas (A): el seguimiento desde casa, poco material de consulta en los hogares, la aportación del recurso para sacar adelante las actividades, escolaridad de los padres, inasistencias de la población escolar.

Posteriormente, en la definición de las líneas de acción y estrategias, el docente planteó lo que a continuación se menciona.

a) Pares de éxito (F + O): a los alumnos les gusta leer y tienen la biblioteca a su alcance, proyectar cuentos para analizar en grupo y socializar lecturas que realicen en casa.

b) Pares de adaptación (O + D): juntar alumnos más sobresalientes en comprensión con quienes poseen menor dominio, dar seguimiento a las actividades, diseñar técnicas o instrumentos de evaluación de comprensión lectora, proyectar constantemente textos para empezar el día y fomentar la lectura para fortalecer la comprensión.

c) Pares de reacción (A + F): la mayoría de los padres apoyan en el aprendizaje de sus hijos, pero no cuentan con el hábito de lectura en casa; no se cuenta con material de investigación en casa; evaluación formativa sobre el nivel de comprensión para los seis grados, los educandos faltan constantemente por enfermedades respiratorias.

d) Pares de riesgo (A + D): ausentismo a clases con el que se desarrollan poco el hábito de la lectura; falta de seguimiento a los aprendizajes y gusto de la lectura, y poco fortalecimiento de los mismos desde casa; insuficiente comunicación padre-hijo para disfrutar de la lectura.

Maestra Victoria.

Ella se decantó por los problemas multiplicativos y sus procesos, con foco en su grupo de sexto grado. Como parte de la dimensión didáctica, ella manifestó que su alumnado estaba acostumbrado a los procesos mecánicos, y si bien pueden hacerlo de forma correcta, en las clases

posteriores se confunden en la resolución de dichos problemas u olvidan el proceso de dar un resultado.

Como parte de sus acciones cotidianas, ella planteó que suele iniciar con actividades relacionadas con los números, tanto de forma individual como en colectivo. La dificultad con los problemas multiplicativos recae en que tienen dificultades para identificar el procedimiento. Para hacer frente a ello, comentó que leen el problema en conjunto, entre todos verifican cómo resolverlo y comienzan a realizar el algoritmo, paso a paso, contestando las operaciones entre todos. Como acto seguido, indicó que les plantea una situación similar a fin de que lo tomen como un modelo y monitorear si reconocieron los pasos en los que ya fueron realizados. Esto es reminiscencia del andamiaje, de la teoría de Aprendizaje como descubrimiento. Señaló que intercambian cuadernos para coevaluarse y corregir, además de retroalimentar y usar el libro de texto.

Para lograr los aprendizajes, utiliza diversos materiales, como la ruleta de colores, tablero de actividades matemáticas, contextualización, materiales a la mano. El orden de actividades se centra específicamente en las necesidades de sus niños y niñas, con apoyo de su diagnóstico grupal e individual para comenzar con la exploración de sus concepciones previas mediante actividades adecuadas.

Las razones que la motivaron a elegir este contenido radican en que se encontraba llevando a cabo una investigación de intervención, además de que buscaba fortalecer la asignatura porque adujo que en ciclos anteriores no se le había dado la importancia suficiente, además de perseguir la mejora en el uso de estrategias de Matemáticas y motivar a los alumnos. Respecto a la familiaridad y dominio del contenido, indicó que considera que le falta ampliar el bagaje de conocimientos necesarios para enseñarlo.

Al redactar las fortalezas, no escribió alguna, pues como se mencionó con anterioridad, ella misma sentía que le faltaba mayor dominio, pero sí indicó algunas dificultades, como identificar cuáles estrategias son pertinentes e identificar los contenidos que vienen predestinados por campo formativo y eje articulador. Las áreas de oportunidad que ha observado en su grupo, respecto al tema, es que a veces hay poca participación o siempre lo hacen los mismos, el interés que está en función de cómo se percibe cada infante en cuanto a su capacidad para resolver los problemas,

además de la poca autonomía en la materia. Los resultados en los últimos ciclos escolares revelaron que hay conflictos para comprender la lectura de los problemas, elegir la operación y efectuarla correctamente.

Las habilidades cognitivas que le interesó desarrollar en el alumnado son el mantener un avance a largo plazo en Matemáticas y desarrollar en cada uno las funciones ejecutivas como la memoria, plan de trabajo, tener iniciativa e interés por el tema. Lo que esperaba lograr a partir de la orientación, asesoría y acompañamiento era mejorar su práctica educativa, apoyar a sus estudiantes en el área matemática, fortalecerlos en lo académico y motivarlos en su aprendizaje e interés por aprender. Enunció que lo que le hacía falta era llevar a cabo un funcional proceso de retroalimentación de las sesiones de cierto tema para cerrar apropiadamente durante cada actividad. Finalmente, lo que esperaba lograr durante su trayecto era mejorar su práctica y recibir el apoyo necesario.

En su análisis FODA planteó lo siguiente:

a) Fortalezas: elaboración de material didáctico, el interés hacia el tema y el apoyo a sus estudiantes.

b) Oportunidades: ofrecer horario extraclase para el aprendizaje del contenido en cuestión y de la asignatura.

c) Debilidades: manejo eficiente del tiempo y el poco dominio del tema por parte de ella y, por ende, de sus discentes.

d) Amenazas: inasistencia de los estudiantes.

Posteriormente, en la definición de las líneas de acción y estrategias, la docente planteó lo que a continuación se menciona.

a) Pares de éxito (F + O): buen trabajo colaborativo, interés de los alumnos por la clase de Matemáticas y adaptación de los contenidos matemáticos.

b) Pares de adaptación (O + D): los alumnos tienen un rezago en el área matemática que se podría reducir con horario extraclase.

c) Pares de reacción (A + F): diversificación de la enseñanza y uso de materiales didácticos para evitar el ausentismo; e interés de la mayoría de los padres en actividades escolares, con el fin de promover más su participación.

d) Pares de riesgo (A + D): poco conocimiento de las madres de familia para el apoyo de tarea o retroalimentación y bajo interés de algunos, lo que a veces causa inasistencias de quienes presentan mayor rezago o menor nivel de aprovechamiento.

Maestro Sergio.

Su selección de tema fue el de procesos de alfabetización inicial para trabajarlo en su grupo de primer grado. Explicó que inicia con la diferenciación entre número y letra, posteriormente diagnostica qué grafías conoce y el valor sonoro que le asigna (conciencia fonológica). Aclara que comienza identificando el nivel de escritura y partir de ahí diseña actividades acordes con lo que se pretende lograr, iniciando con un ambiente alfabetizador, imagen-texto, conocer grafías y su valor sonoro, así como trabajar con materiales diversos, tales como tarjetas, rompecabezas, loterías, recortar y pegar. Dependiendo de las características de los grupos, a lo largo de su experiencia en grupos de primer grado, ha implementado el método global, silábico o fonético.

Es un profesional que, con base en lo que expresó en su texto, le da importancia a la manipulación de materiales, retos y actividades lúdicas. Trata de tener un rol equilibrado con su grupo, de modo que él no sea quien tenga el control absoluto y ello convierta al alumnado en seres pasivos. Es consciente de su papel como organizador de las situaciones didácticas y reconoce que los recursos multimedia son un soporte destacable para el aprendizaje. El hecho de que la escuela cuente con diversidad de medios para la enseñanza ha sido de gran ayuda y mencionó como ejemplo la diversidad de material didáctico y el proyector.

La razón que llevó al maestro a elegir el tema en cuestión estribó en que le parece de suma importancia desarrollar las competencias de comunicación desde los primeros años de la educación primaria. Consideró que su familiaridad con el tema seleccionado es que durante los últimos 11 años ha estado trabajando con primer grado, entonces han sido diferentes las experiencias en el proceso de alfabetización inicial, así como los contextos en los cuales se ha llevado a cabo. Añadió que hay cierto dominio en cuanto al proceso se refiere, pero también manifestó la postura de que cualquier información, estrategia o experiencia de éxito, ayudará a lograr mejores resultados.

En su texto, expresó que, identificando las características personales y de formación que se han desarrollado en el transcurso de su trayectoria profesional, se han logrado identificar factores que favorecen para actuar en lo inmediato en el área a intervenir, en el cómo se pueden lograr mejores resultados y qué oportunidades se pueden aprovechar de manera efectiva. Indicó que considera aspectos físicos, emocionales, sociales y personales para dedicar el tiempo necesario y complementar una mejora en el día a día. Los resultados que ha obtenido han sido para él satisfactorios, pero también estimó que se puede rendir de una mejor manera.

Entre las dificultades a las que se ha enfrentado para que sus discentes se apropien de las habilidades propias de su tema son el profundizar de manera procesual o sobre un método específico que genere resultados más avanzados. Para él, en su rol de docente, el reto es igualar el nivel de aprendizaje con los alumnos que presentan mayor rezago educativo. Las reacciones que ha observado en los educandos al abordar los procesos de alfabetización inicial se circunscriben a que responden al estímulo del docente, esperan mucho del maestro y manifiestan actitudes positivas. Respecto a los resultados que ha obtenido hasta el momento, describió que la mayoría de sus alumnos logran un nivel de alfabetización satisfactorio, sin embargo, existen alguno que no logran concretar o consolidar el dominio en su totalidad, pues vienen problemas más específicos como segmentación, ortografía y vocabulario.

Él espera desarrollar el conocimiento del valor sonoro convencional y la conciencia fonológica, así como la lectura y escritura de palabras y de pequeñas frases. Asimismo, espera consolidar aquello que ha hecho a lo largo de los años, pero también conocer nuevas estrategias que permitan al alumnado adquirir las competencias necesarias para leer y escribir, en un ambiente de colaboración en el aula, pero también en su trayecto formativo.

En cuanto a su análisis FODA, reportó lo siguiente:

a) Fortalezas: interés del grupo para participar en las actividades; recursos disponibles en la escuela, como cañones, computadoras, material didáctico e impresoras; y apoyo parcial por parte de los padres de familia, pues sólo algunos apoyan (los de siempre, según él).

b) Oportunidades: recursos bibliográficos que ofrece la escuela.

c) Debilidades: manejo del tiempo.

d) Amenazas: no todos los padres y madres de familia saben leer y escribir, algunos estudiantes de primer grado dependen mucho de lo que se desarrolla en la escuela; desinterés por reforzar en casa lo trabajado en clase.

Acto seguido, en la definición de las líneas de acción y estrategias, el docente planteó lo que a continuación se menciona.

a) Pares de éxito (F + O): realizar actividades literarias que involucren la participación de los progenitores, mantener y/o elevar la motivación e interés de los estudiantes a partir de los recursos con que la escuela cuenta.

b) Pares de adaptación (O + D): planear con base en la dosificación del tiempo, especialmente cuando se utilizan recursos bibliográficos.

c) Pares de reacción (A + F): canalizar el interés que cada educando posee para que sus padres y madres participen en casa y en actividades escolares.

d) Pares de riesgo (A + D): diversificar en justa medida para mantener estimulados y motivados al alumnado, de modo que las actividades no les resulten tediosas, cuidando esto cuando las madres y padres participen en eventos escolares.

Maestra Daniela.

Planteó que desde el diagnóstico identificó en su alumnado de sexto grado la necesidad de mejorar la comprensión lectora. Es por ello que convirtió a esta temática en una actividad permanente, busca un texto que sea de interés general y con ello trabaja reportes de lectura, cuestionamientos a partir del texto, así como actividades para el trabajo diario. Reconoce la importancia de conocer los gustos de su estudiantado.

Agregó que, como parte de la situación que espera mejorar, se percató que durante el desarrollo de las actividades sus discentes no desean leer, o fingen hacerlo, pero cuando se les cuestiona no responden. Ante ello, se les comparte lecturas de su interés y posteriormente, actividades que impliquen competencias. Así es como fue logrando que un mayor número de infantes leyeran sus textos; cuando se hacía lectura en voz alta, tenían poca participación, ya que un gran numero tenía carencia de fluidez lectora.

Lo que impulsó a la docente a elegir dicho tema estriba en que consideraba que la comprensión de la lectura es un tema fundamental y primordial en todos los niveles educativos, por lo que para ella era un aspecto indispensable que el alumno(a) debe desarrollar y que le será de gran ayuda en todo momento, dado que es una competencia esencial para cualquier área del currículum.

Consideró que una de las dificultades para implementar situaciones de aprendizaje es la falta de tiempo y el uso de estrategias de lectura. Ahora, algunas dificultades que reconoce en su grupo son, por ejemplo, que no muestran interés para interactuar con textos, falta disposición al trabajo, no redactan textos reflexivos, desconocimiento de significado que lleva a no comprender la lectura. Al trabajar el tema elegido con sus alumnos ha identificado que muestran una actitud de desinterés cuando se trata de leer, pero hay competitividad ante algo novedoso. Por tratarse de los mismos educandos del ciclo escolar pasado, comentó que, respecto al asunto elegido, había notado ciertos avances y consideraba que eran pocos los educandos analíticos, en tanto que algunos otros realizan textos extensivos, pero en su redacción no tenían ideas concretas.

Las habilidades cognitivas que le interesaba fortalecer de manera general eran la fluidez lectora, ampliación del vocabulario, la decodificación del significado de palabras, desarrollar alumnos reflexivos y críticos a partir de un texto. A través de la orientación, asesoría y acompañamiento, esperaba lograr la adquisición de actividades realmente novedosas y cómo aplicarlas, así mismo el cómo hacer una evaluación adecuada de este tema.

Contemplaba que en su intervención hacía falta brindarle el tiempo necesario para abordar el tema en cuestión, enfocarse en actividades que realmente les sean favorables, así como dar el seguimiento adecuado al tema. Ella esperaba aportar a este proceso formativo la disposición al trabajo, además de estrategias que pudieran ser funcionales en diversos aspectos.

En cuanto a su análisis FODA, ella reportó lo siguiente:

a) Fortalezas: disposición de los discentes a las actividades, hay quienes muestran interés en novelas adolescentes, apoyo de las madres, los estudiantes se apoyan para concretar las actividades cuando no comprenden.

b) Oportunidades: orientación a cargo de las autoridades, usar el proyector y utilizar los recursos literarios.

c) Debilidades: evaluar en cada clase las actividades, tener más claros los criterios de evaluación, hay quienes no han concretado el proceso de lectoescritura, falta de fluidez lectora.

d) Amenazas: condiciones climatológicas, hay madres que no muestran interés en la cuestión pedagógica y el caso de una madre analfabeta.

Posteriormente, en la definición de las líneas de acción y estrategias, la docente planteó lo que a continuación se menciona.

a) Pares de éxito (F + O): aprovechar el proyector de la escuela para visualizar algunos cortos de las novelas literarias que son de su agrado y esto pueda contribuir a la comprensión de su lectura, y los alumnos monitores pueden leerles a los pares que no han concretado el proceso de lectoescritura aprovechando el espacio de biblioteca.

b) Pares de adaptación (O + D): la escuela primaria tiene un gran número de recursos literarios que pueden ser utilizados para mejorar la fluidez lectora, además de usar el proyector de la escuela para mostrar las actividades y que cada discente pueda autoevaluar sus actividades y de esta forma todos conozcan sus resultados de forma concreta.

c) Pares de reacción (A + F): realizar una actividad pedagógica con las madres de familia cuando se conmemore alguna fecha importante y de esta forma pueden tener un mayor acercamiento, y enviar a casa las actividades a los alumnos que faltan por cuestiones climatológicas, ya que muestran disposición al trabajo.

d) Pares de riesgo (A + D): las madres de familia no tienen disposición para apoyar en el proceso de lectura y escritura a sus hijos, o bien no tiene los conocimientos para apoyarlos, sólo con lo que se trabaja en clase.

Maestra Eréndyra.

Trabajará el contenido de los números decimales, ya que considera que es un contenido complejo para sus educandos, pero también para ella, pues redactó que desde que era estudiante fue una cuestión que le representó dificultades y, en cierto punto, hasta miedo. Esta razón le pareció

de valor para buscar que sus niños y niñas no pasen por las mismas vicisitudes que ella. Por ello, manifestó tener altas expectativas para aprender tanto didáctica como el dominio disciplinar.

Indicó que espera que sus estudiantes conozcan los principios y propiedades básicas de los números decimales, ya que los considera de trascendental importancia por su vínculo con las fracciones y los números decimales, así como su carácter abstracto. Añadió que suele utilizar gráficos con enteros y sus respectivas fracciones en décimos, centésimos y milésimos, así como la proyección de videos que funjan como un apoyo visual.

Lo que motivó a la profesora para elegir esta temática fue que las Matemáticas son parte fundamental en la vida cotidiana del ser humano y si se tiene un buen cimiento, se facilitar el desarrollo de muchos otros contenidos. En cuanto a la familiaridad o dominio del contenido es que desconocía los términos y no sabía cómo abordarlo de acuerdo con el grado de complejidad, lo que lleva a que no profundice tanto.

La maestra fue enfática al expresar que desconocía cómo abordar el contenido, la secuencia y complejidad. No obstante, reportó que sus estudiantes se muestran emocionados, con actitud positiva, entusiasmados, siempre con el deseo de aprender. Las habilidades cognitivas que espera que ellos logren se centra en desarrollar la autonomía, que trabajen por sí solos. Sus expectativas se centran en mejorar su práctica docente. De este proceso de orientación, asesoría y acompañamiento, espera trabajar colaborativamente.

En cuanto a su análisis FODA, ella reportó lo siguiente:

a) Fortalezas: interés de los alumnos y de la maestra; realización de material didáctico.

b) Oportunidades: utilizar más los recursos multimedia y las buenas condiciones de la infraestructura.

c) Debilidades: poco dominio del contenido, dificultad para definir la gradualidad del contenido.

d) Amenazas: trabajo que se realiza en clase no se ve reforzado en casa, falta de instituciones de nivel medio superior.

Acto seguido, en la definición de las líneas de acción y estrategias, la docente planteó lo que a continuación se menciona.

a) Pares de éxito (F + O): elevar la motivación a través del uso de los recursos multimedia, aprovechar el interés de los educandos diversificando el material didáctico y utilizando los espacios de la escuela.

b) Pares de adaptación (O + D): utilizar los recursos multimedia para investigar estrategia, mejorar el dominio del contenido y conocer la gradualidad de los números decimales.

c) Pares de reacción (A + F): involucrar a los padres en las actividades que se realizan y sensibilizarlos sobre la importancia de que sus hijos(as) continúen su educación.

d) Pares de riesgo (A + D): comprometerse a investigar estrategias y escuchar orientaciones para mantener la motivación y promover que transiten a la secundaria.

Maestra Yolanda.

Se enfocó en que su grupo de primero y segundo aprendiera lo correspondiente al conteo y su aplicación en la suma y resta. Consideró que este tema es de alta prioridad en los grados iniciales porque representan la base para aprendizajes posteriores, dada su creciente complejidad y uso a lo largo de la educación básica. Relató que en sus años como maestra con contrato pudo observar que discentes de primaria alta tenían muchas dificultades para elaborar sumas y restas con pocas cifras, e incluso a veces sin transformación, lo que para ella significó una preocupación y un deseo de no ser una maestra responsable de que las y los niños no puedan resolver estas operaciones ni resolver problemas.

Lo que la impulsó a elegir el tema de acompañamiento fue que resultaba algo nuevo para los alumnos y alumnas; la docente afirmó no tener el orden secuencial para saber de dónde partir para que puedan adquirir una mejor comprensión de los problemas de suma y resta, y el manejo del algoritmo convencional. Respecto a la familiaridad, aseguró tener un nivel medio, ya que conocía parte del procedimiento o fases a seguir para la adquisición de los conocimientos, pero no sabía llevarlo de manera ordenada o secuencial para que los alumnos se fueran apropiando de dicho procedimiento. Ella reconoció que no solía involucrar a los padres de familia en las actividades, ni incluía de manera muy seguida ejemplos o situaciones de la vida cotidiana.

Agregó que, en cuanto al planteamiento de situaciones didácticas, se le dificultaba llevar a cabo distintas estrategias para la comprensión y manejo de la adición y sustracción, aunado a las complicaciones que tienen sus discentes en el tema. Adujo que considera que todo se involucra con las vivencias de la práctica docente, ya que mediante la reflexión se dio cuenta de que muchas veces solamente se dan explicaciones pensando que los demás comprenden, pero en realidad no logran entender lo que esperamos, o muchas veces como docentes no dominamos lo que los alumnos deben aprender. Por ello, lo que más le interesaba era adquirir e implementar estrategias didácticas tendientes a llevar un proceso armónico para el aprendizaje del contenido en cuestión.

Como parte del conocimiento de su grupo, estaba consciente de que a sus educandos les agradaba manipular y ser parte de actividades lúdicas, a la par de que por tratarse de infantes de primero y segundo, estaban aprendiendo una gran cantidad de conocimientos y habilidades, hecho que la motivó a fortalecer la conducción para el aprendizaje mediante el conteo. Es así que buscaba potenciar en el grupo capacidades cognitivas como el razonamiento, comprensión, manejo de situaciones de la vida cotidiana y manejo del algoritmo convencional.

Con apoyo de la orientación, asesoría y acompañamiento esperaba lograr implementar diferentes estrategias que favorecieran los distintos estilos de aprendizaje, en donde se lograra una mejor comprensión y razonamiento de lo trabajado. Ella tenía la sensación de que hasta aquel momento le hacía falta implementar distintas estrategias más dinámicas o donde se movilizaran los saberes, llegar a los conceptos y realizar algunos ajustes para quienes enfrentaban necesidades. Se comprometió a fortalecer el trabajo colaborativo y aprovechamiento de sus experiencias.

En su análisis FODA, registró lo siguiente:

a) Fortalezas: disposición al trabajo de parte de sus educandos, ambiente de confianza, uso de material didáctico.

b) Oportunidades: apoyo en actividades de aprendizaje por parte de madres o padres de familia, estrategias de conteo, manejo de distintas situaciones en su vida cotidiana relacionadas con el conteo.

c) Debilidades: análisis y reflexión de distintos problemas matemáticos por parte de los alumnos, manejo de estrategias para la comprensión y promover operaciones básicas, falta de materiales.

d) Amenazas: falta de interés de los alumnos y de padres de familia, asistencia de manera regular a la escuela.

Acto seguido, en la definición de las líneas de acción y estrategias, la docente planteó lo que a continuación se menciona.

a) Pares de éxito (F + O): usar material didáctico en actividades con los niños y madres, usar material didáctico para implementar estrategias de conteo.

b) Pares de adaptación (O + D): utilizar estrategias de conteo con apoyo de materiales externos a la escuela o adquiridos con apoyo de los recursos del plantel, implementar estrategias con referencia a la vida cotidiana del alumnado.

c) Pares de reacción (A + F): usar material didáctico para aumentar el interés de sus estudiantes.

d) Pares de riesgo (A + D): diversificar materiales para buscar lograr actitudes positivas hacia el trabajo.

Maestra Érika.

También buscó fortalecer la lectura en su grupo de sexto grado. La razón de ello es que coincide con sus demás compañeros cuando adujo que no saber leer implica mayores dificultades para aprender y fortalecer su desempeño no sólo en lo que concierne a la lengua materna, sino cualquier disciplina. Comentó que casi no tiene experiencia en el trabajo con grupos de primero y segundo, pues a lo largo de su formación continua se ha desempeñado más años en los grados superiores.

Expresó que la comprensión lectora representaba para ella un reto y, desde los primeros grados, acorde con la edad, resultaba imperante que pudieran identificar el contenido central de un texto, para que a largo plazo puedan utilizar esa información, interrelacionando conceptos e ideas,

pero reiteró que por lo pronto le interesa que sus discentes encuentren información literal y realicen inferencias sencillas.

Afirmó que su conocimiento sobre el tema es un tanto empírico, pues reconoció que lo que aplica sobre este tema se debe a lo que ha ido aprendiendo, mas no se había dado a la tarea de hacer un plan o definir estrategias tendientes a sistematizar y efectuar seguimiento al respecto. Aseveró que sus estudiantes no sienten rechazo hacia la lectura, pues cuando hay tiempos muertos aprovechan para explorar libros, además de que no hubo actitudes de cansancio o poco interés para leer o realizar actividades al respecto.

En cuanto a su análisis FODA, ella reportó lo siguiente:

a) Fortalezas: alumnos responsables, vocación docente y disponibilidad de libros.

b) Oportunidades: contar con herramientas tecnológicas, potenciar habilidades para la búsqueda de información, equipamiento de aula.

c) Debilidades: diferentes distractores, a veces pierden la paciencia.

d) Amenazas: enfermedades en el alumnado, grupo numeroso, la emigración.

Acto seguido, en la definición de las líneas de acción y estrategias, el docente planteó lo que a continuación se menciona.

a) Pares de éxito (F + O): utilizar herramientas tecnológicas como computadora y proyector para proponer actividades interactivas que faciliten la adquisición de la lectura y la escritura.

b) Pares de adaptación (O + D): utilizar recursos tecnológicos para reducir la distracción, potenciar las habilidades de búsqueda de información para que mejoren en la organización de la misma.

c) Pares de reacción (A + F): esforzarse en planear e implementar (vocación), aunque el grupo fuera numeroso.

d) Pares de riesgo (A + D): aprovechar su disposición para el trabajo con objeto de potenciar sus habilidades de organización de la información.

Maestro Flim.

Se inclinó hacia el aprendizaje de la comprensión lectora en su grupo de cuarto, quinto y sexto. Como parte de las actividades que había implementado previamente, afirmó utilizar los recursos de la Biblioteca Escolar, con el fin de que al terminar el tiempo de lectura pasen al frente a exponerlo y quien terminaba de hacer su disertación le hiciera cuestionamiento al resto del grupo, para finalizar entonces con un reporte de lo leído.

Una de las razones por las que eligió el tema estriba en que le representa una dificultad, ante lo cual agregó que también sus discentes presentan problema en el asunto, por lo que comentó oralmente que para que sus estudiantes mejoren, necesitaba mejorar él primero. Calificó como superficial el tratamiento que le ha dado a este asunto, y aseguró que es una de las razones por las que ha habido poco avance en el desarrollo de esta competencia.

Le da peso a las normas y la importancia de mantener el orden, pero considera que para lograr una mayor motivación requiere implementar más material concreto. Es así que con apoyo de esta dimensión didáctica pretendía mejorar el nivel de comprensión lectora y fortalecer el gusto hacia esta actividad que, sin duda, potencia el aprendizaje en cualquier área, no sólo la disciplina o campo formativo en cuestión.

Afirmó que dentro de la estructura de la clase su papel es moderado, ya que busca que sus educandos compartan opiniones y trabajen de forma colaborativa entre alumno y maestro. Relacionado con lo anterior, se considera como un docente constructivista, debido a que, según sus palabras, permite que los conocimientos se vayan construyendo poco a poco, en el que el alumno tiene un rol trascendente.

En sus niños y niñas ha identificado poco interés en el tema, razón por la que en ocasiones no comprenden las lecturas o se cansan rápidamente al intentarlo. Planteó que le interesaría desarrollar en su grupo habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión, percepción, lenguaje y razonamiento, para así lograr que se trabaje de manera colaborativa y haya un genuino interés hacia la lectura.

En cuanto a su análisis FODA, reportó lo siguiente:

a) Fortalezas: disposición ante el trabajo, ambiente favorable y uso de proyector.

b) Oportunidades: Biblioteca de Aula, apoyo de parte de madres de familia, estrategias de lectura y fomento del gusto por la lectura.

c) Debilidades: ritmo de trabajo, dificultad para realizar la evaluación, actitud de algunos alumnos, rezago escolar.

d) Amenazas: ausentismo, deserción, falta de apoyo por parte de padres de familia, y migración.

Acto seguido, en la definición de las líneas de acción y estrategias, el docente planteó lo que a continuación se menciona.

a) Pares de éxito (F + O): motivar a los alumnos con apoyo del material de la biblioteca, lograr ambiente de trabajo positivo con apoyo de las estrategias de lectura.

b) Pares de adaptación (O + D): mejorar el ritmo de trabajo y reducir el rezago a través de actividades diversificadas.

c) Pares de reacción (A + F): reducir ausentismo mediante comunicación con las madres de familia y mediante el apoyo en el uso de recursos como el proyector y mayor asistencia a la biblioteca.

d) Pares de riesgo (A + D): involucrar la participación de las madres de familia para que los niños se sientan más valorados(as) y ayudar a reducir el ausentismo y deserción.

Capítulo III

La Mente que Innova, Brilla: el Diseño e Implementación de los Trayectos Formativos de Desarrollo Profesional Docente

Sesiones de Trayecto Formativo Individual

Antes de analizar el desempeño individual de cada docente focalizado en lo que concierne al desarrollo en la mejora de sus competencias didácticas en los procesos de planeación, intervención y evaluación, cabe destacar que, para obtener la información destinada a ser analizada, el instrumento base para el trayecto formativo de cada participante fue la rúbrica, la cual es definida por SEP (2012, p. 51) de la siguiente manera: "La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada".

Dadas las bondades de la rúbrica, es que se eligió esta matriz de valoración, ya que, por experiencia, es posible mencionar que se reduce la subjetividad al definir los niveles de desempeño y los descriptores de logro para cada caso, a diferencia de la lista de cotejo, que se limita a brindar el nivel de desempeño sin profundizar en los porqués de dicho juicio. A su vez, los propios descriptores ya son insumos para suscitar la reflexión tanto de la parte asesora como del asesorado, pues como se verá más adelante, facilitan el esclarecimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad, y el establecimiento de sugerencias para la mejora.

Para el caso de esta investigación, se manejaron cuatro niveles logro para la evaluación de la planeación didáctica y de la intervención (aplicación). Cabe destacar y es muy importante aclarar desde este momento, para evitar acotaciones subsecuentes, que cada vez que se mencionen los niveles de logro en forma de números, será para referirse cualitativamente a los siguientes peldaños o niveles de logro.

1. Nada congruente con las competencias didácticas del perfil docente (color rojo): el desempeño es contrario a lo que se espera acorde con los rasgos deseables del docente o es nulo (no se hizo o está ausente).

2. Poco congruente con las competencias didácticas del perfil docente (color amarillo): el desempeño muestra algunos rasgos deseables del docente, pero resulta necesario brindar apoyo frecuente. Se cuenta con más dificultades que habilidades para la ejecución de determinada tarea.

3. Parcialmente congruente con las competencias didácticas del perfil docente (color azul): el desempeño muestra rasgos deseables del docente; con cierta intervención, apoyo o asesoría se podrá realizar un mejor trabajo.

4. Completamente congruente con las competencias didácticas del perfil docente (color verde): el desempeño muestra, con eficacia y eficiencia, los rasgos deseables del docente.

Como parte del desarrollo del trayecto formativo, las puntuaciones son recabadas en un segundo instrumento, que en este caso corresponde a la retroalimentación, que se incluye en un formato (ver Anexos F a M). Como se mencionó en páginas precedentes, a través de la escucha activa y diálogo informado se pretendía que cada docente focalizado fuera escuchado y no se produjera un proceso unilateral, sino más bien, horizontal, donde hubiera la suficiente confianza para expresar sus opiniones y externar sus apreciaciones.

Los elementos estructurales de la retroalimentación consistieron en la definición del aspecto a evaluar (se reitera que también se les podrá nombrar “criterio”, “concepto” o “componente”), por mencionar algunos ejemplos: el contexto externo e interno, la exploración y recuperación de ideas previas, teorización, metacognición, estrategias e instrumentos de evaluación, socialización, conflictos cognitivos, características de desarrollo y de aprendizaje del alumnado, recursos didácticos, entre otros. Estos conceptos enunciados corresponden a los indicadores que se incluyen en la figura 8, que informa sobre la dimensión didáctica. De manera sintética, se retoma que las categorías (segundo nivel jerárquico) son la “Planeación”, “Intervención” y “Evaluación”, en tanto que las subcategorías (tercer nivel de desglose) son “Enfoques”, “Ambiente de aprendizaje” y “Procesos de desarrollo y aprendizaje”.

La forma de trabajar la retroalimentación consistió en que el docente asesorado era el primero en efectuar una autoevaluación, con base en los niveles de desempeño, en los que el 1 es nivel más bajo y el 4, el más alto, donde se especifica la columna “Nivel asignado por el docente”. Una vez que el agente asesorado emitía su puntuación, argumentaba los motivos de dicha cifra, tanto con apoyo de los propios descriptores de logro de la rúbrica -puesto que en ellas se describía

la acción observable y medible- como de su propia experiencia al intervenir con la implementación de la planeación didáctica.

Acto seguido, el investigador emitía su juicio cuantitativo, cuyo espacio en el instrumento se denominó "Nivel asignado por agente externo (investigador)". Esta parte era de las más trascendentales porque, a partir del número que se consideraba como el idóneo para valorar mediante un número del 1 al 4 según el nivel de desempeño, se contrastaban ambos puntos de vista, lo que daba como escenarios posibles que se coincidiera en la calificación, pero también que el docente asesorado[4] se otorgara un número más bajo que el investigador[5] o uno más alto, sucediendo incluso que a veces había una diferencia de hasta dos puntos entre lo que uno y el otro opinaban.

Una vez que se había logrado encontrar las semejanzas y disimilitudes, tanto por las apreciaciones numéricas como con la descripción del desempeño en clase, se continuaba con el carácter cualitativo de la retroalimentación, a través de tres elementos de la misma: reconocer fortalezas, clarificar áreas de oportunidad y expresar sugerencias. Lo que aparece escrito en los diversos formatos de todos los compañeros y compañeras focalizados es producto de un consenso entre asesor y asesorado, con la firme convicción de hacer de este seguimiento un proceso horizontal., en el que como se mencionó, se siguiera un modelo de asesoría basado en la colaboración, para transitar a uno de facilitación donde la autonomía de cada docente se fuera haciendo más visible.

Cabe mencionar que, en algunas ocasiones, cuando el asesorado prefería que se le apoyara porque aceptaba no contar con argumentos para definir una fortaleza o área de oportunidad, se le apoyaba en la definición de las mismas. Sin embargo, donde sí hubo mayor participación del investigador fue en la columna de las sugerencias, dado que precisamente era el puente entre lo realizado en determinada sesión y lo esperado en la próxima. En ocasiones, buscábamos fuentes que les sirvieran para construir las sugerencias, ya fuera que buscaran libremente en el navegador o se les auxiliaba mencionando el nombre del libro o página web, con la encomienda de explorar y encontrar estrategias, puntos o información de utilidad. Un recurso que se les proporcionó fue

[4] En lo sucesivo, también se le podrá encontrar como "parte asesorada", "docente focalizado".
[5] En lo sucesivo, se le podrá mencionar también: "parte asesora", "asesor", "parte investigadora", "agente externo", "parte externa", "asesor-investigador".

un instrumento para que, por su cuenta, elaboraran un seguimiento de las fuentes de información utilizadas, con la sugerencia de que registraran las que les parecieran más significativas (ver Anexo O).

García Medina, et al. (2011) mencionan que "Ofrecer retroalimentación descriptiva de manera regular" es una de las estrategias propias de la evaluación formativa para favorecer el aprendizaje, y responde a la pregunta "¿Dónde estamos ahora?" Además de ello, las cuatro características que esta actividad debe cumplir para que se cumpla con el objetivo de ofrecer información sobre el desempeño son:

a) Descriptiva, porque más allá de letras o números, es importante que al agente evaluado se le brinde información detallada sobre sus fortalezas o áreas de oportunidad. Es así que una de las razones de retroalimentar es encontrar avances y comunicarlos, y estos autores sugieren que se esclarezcan primero los elementos que representan una fortaleza, para después ahondar en lo que es deseable y necesario mejorar. Como se comprueba en los instrumentos que se presentan como evidencia, si bien se incluyen cifras para valorar los niveles de desempeño, el mayor peso estriba en hacer de lo cuantitativo algo cualitativo mediante el detalle de lo que se sugiere continuar y de lo que es importante redirigir. El número es una manera de abreviar, pues su intención no es un enfoque positivista.

b) Individualizada, ya que cada integrante de un grupo tiene sus propios puntos fuertes y los que requieren de un mejor desempeño. El proceso de seguimiento con cada docente focalizado fue colectivo, pero también individual. En concordancia con lo anterior, se buscó desarrollar el trabajo entre pares y promover la iniciativa personal como parte de su autonomía.

c) Regular, lo que permite dosificar este proceso evaluativo, poniendo primero énfasis en los factores más importantes para posteriormente enfocarse en los secundarios. Las diversas sesiones de trabajo (cinco en total) hicieron posible distribuir lo que cada educador implementaría como parte de su intervención. Esta forma en espiral se relaciona con lo que estipula el propio método de la Investigación-acción.

d) Orientadora, ya que, al igual que la manera como se efectuó el trabajo *in situ* con las y los profesores, no se trata solamente de que conozcan y reflexionen sobre sus puntos fuertes y débiles, sino que además se instaure un hábito de apoyo para brindar soporte que tienda a

identificar qué acciones son necesarias implementar para lograr los objetivos previstos. En el caso del trabajo de esta investigación, las sugerencias representan la directriz para continuar como se estaba haciendo o poner especial atención en aquello que puede realizarse de una manera distinta o por lo menos, no en el momento propuesto inicialmente.

En las siguientes páginas se realizará el análisis de la intervención, en la cual el centro está en los sujetos de estudio, es decir, las reflexiones, argumentos e interpretaciones están basadas en el desempeño de cada docente focalizado a partir de su planeación, práctica docente y evaluación del aprendizaje, para concluir con la reflexión de su práctica. Es preciso destacar que el seguimiento de los avances de cada docente, es decir, la transformación de su práctica y mejora progresiva, persistencia de sus áreas de oportunidad y la profundidad de las sugerencias está contemplada para el siguiente capítulo, para lo cual la información de este apartado será de vital importancia.

Se aclara desde este momento que, si bien, se van a mencionar diversos aspectos o criterios de evaluación del instrumento de retroalimentación implementado desde la puntuación fundamentada en el punto de vista del investigador, entre paréntesis aparecerá la valoración que cada docente participante se asignó, con fines de establecer posteriormente comparativos en las diversas apreciaciones, ofrecer un panorama de las discrepancias o similitudes en las valoraciones del asesor y asesorado, y efectuar seguimiento de cómo se reconocía a sí mismo cada educador. Por ejemplo: 3(2) significa que el enseñante se asignó un valor menor al que el agente externo consideró.

Una segunda puntualización es que para el caso de los maestros y maestras que desempeñan su labor cotidiana en planteles de organización multigrado o consideran más de un grado para abordar el tema seleccionado, como parte complementaria se encuentra la evaluación y correspondiente retroalimentación de la planeación multigrado, con miras tendientes a que progresivamente fueran desarrollando competencias relacionadas con la inclusión de los elementos básicos y de una reorganización en la estructura de sus planes; en otras palabras, se buscó una paulatina pero segura transformación del fondo y de la forma de sus procesos para planificar, intervenir y evaluar.

A partir de los siguientes párrafos, se efectuarán análisis, relaciones y argumentos relacionados con cada una de las sesiones individuales, atendiendo las siguientes preguntas secundarias, mismas que se irán respondiendo en el transcurso de cada análisis, sin necesidad de mencionarlas.

a) ¿Qué características tiene el o la docente, con base en el diagnóstico en lo general, y en la información recabada mediante las técnicas de análisis y recopilación de datos?
b) ¿En qué nivel se ubican los criterios más sobresalientes de los instrumentos de retroalimentación y a qué se debe?
c) ¿Cómo se vincula la situación expresada con referentes teóricos y la propia información ya incluida en la presente investigación?
d) ¿Qué fortalezas se resaltaron, qué áreas de oportunidad se esclarecieron y qué sugerencias se le brindaron al docente?
e) ¿Cuál es el desempeño general del educador asesorado, y qué observaciones y compromisos emanaron de la sesión de retroalimentación?

Antes de dar inicio al análisis del desempeño, es importante destacar las siguientes precisiones. Con base en la metodología antes expuesta para lograr la escucha activa y el diálogo informado, con miras a promover la reflexión y honestidad intelectual, se presenta a continuación el desempeño de los participantes en cuanto al diseño de sus planeaciones e intervención. Cabe mencionar que, dado que se generó información muy copiosa, se analizará el primer y último plan de clase de los ocho docentes, dado que representan el punto de llegada y de término. Conforme se nutran los resultados parciales, será posible dilucidar con mayor nitidez el avance y progreso de las y los maestros, además de rasgos que puedan continuar como áreas de oportunidad o de atención prioritaria.

Es preciso mencionar que, a partir de la segunda sesión, cada número de la autoevaluación y la coevaluación porta un color para indicar si el o la docente tuvo un desempeño mayor, igual o menor en cada criterio, con respecto a la sesión inmediata anterior. Esto, con el fin de que cada participante pudiera reflexionar sobre qué llevó a obtener ese dictamen, además de que serviría como una medida de motivación para que se sintieran valorados cuando se les decía que habían mejorado, pero también que se despertara el deseo de mantenerlo o, en su caso, mejorarlo si se presentaba un descenso en la valoración.

Con relación a lo explicado anteriormente sobre la dinámica de trabajo, se buscó que los docentes se dieran cuenta de que un seguimiento implica una atención fina de los detalles, con miras a un análisis más funcional, que en este caso los colores jugaron un papel importante porque al ser un apoyo visual, podemos formarnos un juicio viendo en lugar de analizar número por número, lo cual resultaría en una actividad más extenuante. Los siguientes colores significan que el participante focalizado (ver Anexos F a M):

a) Verde: mantuvo la puntuación más alta (4).
b) Azul: ascendió en puntuación (mejoró).
c) Amarillo: mantuvo la misma puntuación que en la evaluación anterior, exceptuando el 1 o 4.
d) Rojo: descendió en puntuación.
e) Morado: mantuvo la puntuación más baja (1).

El instrumento de rúbricas para evaluar el diseño de la planeación didáctica y el de su respectiva retroalimentación consideró 29 componentes. Es preciso reiterar que los elementos a considerar de la escuela multigrado no fueron considerados en los análisis colectivos ni por grupo de focalización porque no todos los participantes trabajaron con más de un grado, de manera que los resultados no iban a ser representativos de la totalidad. Sin embargo, en aquellos casos en los que sí desarrollaron su intervención con dos o más grados, se incluyó su análisis del desempeño.

La primera aplicación de la planeación fue la oportunidad de las y los educadores para poner en práctica lo que durante la primera retroalimentación de la planeación pudimos analizar, discurrir y acordar. Como parte de los modelos de asesoría, se comenzó con el de colaboración (Nieto, 2012), para transitar progresivamente al de facilitación y, finalmente, al de facilitación, con el fin de que cada docente adquiriera autonomía y tuviera la oportunidad de tomar sus propias decisiones.

Para el caso de los instrumentos de reflexión y retroalimentación de la intervención didáctica se utilizaron 31 criterios, pues algunos de los que estaban en el de planeación fueron cambiados por otros y se agregaron algunos, como la comunicación de objetivos de aprendizaje, la identificación de progresos y dificultades, y la seguridad y dominio de contenidos, ya que son criterios que deben apreciar *in situ*, además de que los elementos que coinciden en ambas matrices

de valoración deben ser triangulados, es decir, contrastar lo que aparece en el documento de planificación con lo que el docente está llevando a cabo en situaciones reales.

En concordancia con los niveles de desglose, para efectos de un manejo funcional de la información, los conceptos utilizados serán clasificados en diversas unidades de análisis, que son el conjunto de criterios agrupados según sus propiedades en común y la naturaleza de los datos que permiten obtener. Como se mencionó antes, hay elementos de evaluación que aparecen tanto en la planeación como en la intervención, pero algunos pertenecen solamente a uno de esos dos procesos. A partir de esta manera de organización se facilitará el análisis, síntesis y consecución de resultados

Para la planeación, los elementos de evaluación quedarán aglutinados de la siguiente manera:

1. Elementos curriculares

1.1 Elementos curriculares

1.2 Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)

2. Elementos contextuales

2.1 Contexto externo e interno en el diagnóstico

2.2 Contexto externo e interno en el desarrollo (recuperación de lo recabado en el diagnóstico)

2.3 Perfil grupal (desarrollo del educando)

2.4 Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)

3. Elementos y procesos cognitivos

3.1 Exploración de ideas previas

3.2 Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico

3.3 Recuperación de ideas previas

3.4 Procesos de cambio, asimilación y acomodación

3.5 Apropiación del concepto, habilidad o técnica

3.6 Conflicto cognitivo

3.7 Teorización o generalización de técnicas o conceptos b

3.8 Metacognición

4. Estrategias didácticas

4.1 Tipos de contenidos

4.2 Recursos y materiales didácticos

4.3 Gradualidad de las actividades

4.4 Estrategias didácticas

4.5 Funcionalidad del material concreto

4.6 Estilo docente

5. Inclusión

5.1 Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes

6. Evaluación

6.1 Estrategias de evaluación

6.2 Técnicas de evaluación

6.3 Instrumentos de evaluación

6.4 Productos de evaluación

6.5 Socialización de los aprendizajes

6.6 Evaluación formativa

6.7 Autoevaluación y/o coevaluación

Para la intervención, los aspectos de evaluación quedarán agrupados de la siguiente como se indica:

1. Elementos contextuales

1.1 Contexto externo e interno en el diagnóstico

1.2 Contexto externo e interno en el desarrollo (recuperación de lo recabado en el diagnóstico)

1.3 Perfil grupal (desarrollo del educando)

1.4 Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)

2. Elementos y procesos cognitivos

2.1 Exploración de ideas previas

2.2 Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico

2.3 Recuperación de ideas previas

2.4 Procesos de cambio, asimilación y acomodación

2.5 Apropiación del concepto, habilidad o técnica

2.6 Conflicto cognitivo

2.7 Teorización o generalización de técnicas o conceptos

2.8 Metacognición

3. Estrategias didácticas

3.1 Recursos y materiales didácticos

3.2 Planteamiento de situaciones problema por parte del educando

3.3 Estilo docente

3.4 Seguridad y dominio de contenidos

4. Inclusión

4.1 Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes

5. Aspectos socioafectivos

5.1 Comunicación de respuestas, propuestas y resultados

5.2 Confrontación de ideas

5.3 Validación de respuestas, propuestas y resultados

5.4 Autonomía del alumno/a

6. Evaluación

6.1 Objetivos de aprendizaje

6.2 Progresos y dificultades

6.3 Estrategias de evaluación

6.4 Técnicas de evaluación

6.5 Instrumentos de evaluación

6.6 Productos de evaluación

6.7 Socialización de los aprendizajes

6.8 Autoevaluación y/o coevaluación

6.9 Retroalimentación a los alumnos

Es preciso puntualizar que, para evitar repeticiones y reiteraciones innecesarias, se indicará enseguida el anexo correspondiente a cada docente, pues en función de que constantemente se estará mencionando información sobre niveles de logro, avances y desempeño, resulta impráctico remitir a la observación de anexos constantemente. En ese apartado se hallarán las evidencias de planeaciones y los informes de retroalimentación individualizada. Para comparar del bloque de

experimentados y noveles, se alternará uno de cada grupo, con el fin de no saturar con información de un mismo conjunto.

Anexo F: Maestro Alberto

Anexo G: Maestra Victoria

Anexo H: Maestro Sergio

Anexo I: Maestra Daniela

Anexo J: Maestra Eréndyra

Anexo K: Maestra Yolanda

Anexo L: Maestra Érika

Anexo M: Maestro Flim

Maestro Alberto

Figura 50

Registro de seguimiento del desempeño en diseño de planeación del maestro Alberto[6]

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	S	P
ELEMENTOS CURRICULARES												
Elementos curriculares	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
INICIO												
Contexto interno y externo	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	36	3.6
Exploración de ideas previas	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	4	2	3	3	3	3	3	4	3	4	32	3.2
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	35	3.5
Recuperación de ideas previas	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	31	3.1
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	28	2.8
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	1	1	2	2	3	2	3	3	3	4	24	2.4
Teorización o generalización de técnicas	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	26	2.6
Metacognición	1	1	2	2	3	1	3	3	4	4	24	2.4
CIERRE												
Estrategias de evaluación	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Técnicas de evaluación	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	29	2.9
Instrumentos de evaluación	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	38	3.8
Productos de evaluación	1	1	3	4	3	4	4	4	4	4	32	3.2
Socialización de los aprendizajes	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	28	2.8
Evaluación formativa	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	32	3.2
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Tipos de contenidos	1	2	3	4	3	4	3	4	4	4	32	3.2
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	32	3.2
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	3	4	4	3	4	3	4	4	4	35	3.5
Conflicto cognitivo	1	1	3	3	3	3	3	4	3	4	28	2.8
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	22	2.2
Recursos y materiales didácticos	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	38	3.8
Gradualidad de las actividades	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	33	3.3
Estrategias didácticas	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4	35	3.5
Funcionalidad del material concreto	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Autoevaluación y/o coevaluación	1	1	3	2	3	3	3	3	4	3	26	2.6
Estilo docente	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	32	3.2
	61	65	86	92	86	89	98	104	102	107		
	2.18	2.32	3.07	3.29	3.07	3.18	3.50	3.71	3.64	3.82		
PLANEACIÓN MULTIGRADO												
Tema común	2	2	3	4	3	4	3	4	4	4		
Actividad inicial común (congruencia)	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4		
Actividades diferenciadas	1	1	3	3	3	3	4	4	4	4		
Puesta en común	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2		
Guiones didácticos	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0		
Evaluación diferenciada	1	1	1	1	3	3	4	4	4	4		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	2	2	3	3	3	3	3.5	3.6	3.6	3.8		

[6] En este instrumento y en todos los de su tipo, para el caso de todos los participantes focalizados, S1 significa "sesión 1", S2, "sesión 2", y así sucesivamente; A, "autoevaluación" y H, "heteroevaluación"; S, "suma" y P, "promedio".

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1.

Contenido: comprensión lectora mediante el tema de tradiciones

Valor(es) del docente: asertividad y apertura

15 de noviembre de 2023

Contexto de la planeación: con apoyo del tema de la celebración de la Navidad, el docente implementó actividades de lectura, con actividades subsecuentes y de reforzamiento, como sopas de letras, argumentos, inferencias, registro en tablas y mapa conceptual.

Como se puede constatar en la entrevista que formó parte del diagnóstico, él se considera un docente comprometido, y a través de lo que comenta se puede interpretar que tiene claro que quiere ser un mejor maestro con el paso del tiempo y la propia práctica. El maestro A. inició este proceso con diversas fortalezas que, como se planteó anteriormente, ya poseía como producto de su formación inicial, la experiencia resultante de su formación continua y el trabajo autónomo, aunado a las observaciones previas en su aula, pues como labora en una escuela unitaria, trabaja con los alumnos de todos los grados de manera simultánea.

Los aspectos por evaluar en los que, a criterio y juicio del investigador, el profesor A. inició con un nivel[7] 4, es decir, fueron los que respectan a iniciar la clase considerando el contexto interno y externo (3)[8], dado que su primera planeación para desarrollar competencias de comprensión lectora manejó como temática a las tradiciones de su comunidad, aprovechando los meses de noviembre y diciembre. Para este caso, los alumnos comenzarían con un dibujo de alguna tradición de la localidad y escribir palabras clave, además de dibujar cómo festejan el Día de muertos y escribir sus características, sin incluir el concepto de descripción aún.

También obtuvo la más alta puntuación en la elaboración de los instrumentos de evaluación (3), ya que como se mencionó, ya realizaba estas acciones desde antes de este proceso de focalización, además de que el curso de planeación realizado para toda la zona le permitió ampliar y transformar sus esquemas mentales respecto al tema porque ahora le ponía más atención al uso de los verbos taxonómicos como medio para definir qué debían aprender sus educandos y con qué

[7] También se le nombrará "puntuación", "peldaño", "escala número…", "primer peldaño, segundo peldaño…"
[8] Un número solo entre paréntesis siempre corresponderá al desempeño de las y los docentes focalizados.

nivel de dificultad. El otro elemento en el que se obtuvo el número 4 fue en la inclusión de recursos y materiales didácticos (3).

Un elemento para tomar en cuenta es que durante esta primera sesión de retroalimentación de la planeación el docente no se autoevaluó con el número 4 en ninguno de los criterios que contiene el instrumento, limitándose por ello a un 1, 2 o 3. La interpretación que se da a ello es que, como él mismo lo comentó en esta revisión valorativa, consideraba que, según sus propias palabras, en ningún elemento "daba el ancho" al cien por ciento, y por ello no se sentía con la suficiente confianza para asignarse un nivel óptimo; incluso dijo que probablemente en las siguientes intervenciones tal vez pudiera decir que ya se consideraba idóneo para ello. Como antecedente, fueron tres criterios con la mayor valoración posible.

El nivel 3 de desempeño apareció 11 veces (37.9% del instrumento), con base en las apreciaciones del agente externo, pero llama la atención que también por parte del docente asesorado este número aparece igualmente 11 veces, pero lo que no coincide es en los diversos criterios. En esta sesión de arranque, lo que se consideró parcialmente congruente de acuerdo con el antedicho nivel de desempeño fue lo relacionado con la inclusión de los elementos curriculares (3), ya que le faltó incluir los ejes articuladores propios de este nuevo Plan 2022.

En cuanto al criterio sobre la exploración de concepciones previas (3), si bien se inicia con el dibujo, como se mencionó anteriormente, un área de oportunidad que se constata en el instrumento de retroalimentación es que se trabaja con el concepto de adjetivo calificativo sin una evaluación previa, es decir, se introduce el término sin explorar cómo lo utilizan de manera empírica los educandos, como parte de una necesidad, antes de abordarlo de manera teórica.

Algo por resaltar es que, desde hace más de un año, ya sea en talleres, cursos, visitas o pláticas informales se les ha hecho hincapié en que hay diversas formas de iniciar una clase, más allá de las preguntas, de las que se ha sido testigo que las y los maestros en general usan y abusan, sobre todo cuando se pregunta de manera inmediata la definición de las palabras clave que apenas están por verse. Es así que en el profesor A. esta situación se le arraigó porque ha procurado movilizar las ideas previas de diversas maneras. Sánchez Romero (2018) plantea que es importante detectar esas concepciones "erróneas" para poder trabajar a partir de ellas; no obstante, desde un punto de vista personal y por la experiencia al trabajar con niños y con adultos, no basta con

identificar las nociones equivocadas, sino también reconocer cuáles son correctas o parcialmente acertadas, para generar ampliación o transformación de esquemas mentales.

La congruencia con los procesos de desarrollo de aprendizaje o PDA (3) radica en que hubo diversas actividades relacionadas con la comprensión lectora e incluso con la expresión escrita, ya que en un momento del desarrollo los alumnos harían oraciones con base en los adjetivos calificativos que en parejas se escribieron a partir de los dibujos de las tradiciones. En otro momento, leerán textos sobre las fiestas mexicanas y responderán preguntas, para comparar las diversas respuestas, además de localizar palabras clave con apoyo de crucigramas y sopas de letras.

Otros criterios que incluyen el 3 son, entre otros, la inserción de las estrategias de evaluación (3); la gradualidad de actividades (3), pues el profesor destaca los verbos que se van a trabajar en la clase; la funcionalidad del material concreto (3), ya que una sugerencia que se le brindó fue que utilizara ilustraciones con el fin de que todos los educandos pudieran tener imágenes más claras de las tradiciones y lugares de los que se hablaría, pues algo por considerar a lo largo de todo el proceso es que en el aula hay niños desde primer grado hasta sexto grado. Coincidimos en el estilo docente (3), dado que en ocasiones abordaba los conceptos de manera directa, en tanto que otros casos permitía que el alumnado fuera construyendo los términos para teorizar.

En 10 de los casos (34.4%) en que el investigador evaluó con un 3 al docente se coincidió en las percepciones, excepto en el aspecto denominado “Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)”, dado que él se valoró con un 2, pese a que lo único que le faltaba para tener el valor mayor era que especificara cómo iba a trabajar los ajustes razonables para atender con equidad a un alumno de tercer grado que se encuentra en situación de rezago.

El número 2 aparece 10 veces (34.4%) por parte del investigador, a diferencia de 12 (41.3%) en las que el docente se asignó este valor. Los descriptores de logro en este nivel hacen más referencia a algo que está, pero de manera casi ausente o incompleta. Como parte de la situación particular de inicio del maestro A., de manera muy lacónica dio oportunidad para que los educandos propusieran opciones de respuesta o solución ante las situaciones iniciales planteadas (2), pues si bien se inicia con dibujos, la sugerencia que se le ofreció fue que especificara cómo iban a externar sus opiniones o nociones de manera que se convirtiera en una actividad colaborativa

del grupo, ya que el trabajo que consistió en poner palabras al dibujo se reduce a un trabajo en parejas.

La parte concerniente a la recuperación de ideas previas (2) y el de los procesos de cambio, asimilación y acomodación (2), los cuales pertenecen a la “Dimensión didáctica”, en la categoría denominada “Intervención”, que a su vez se circunscriben en la subcategoría llamada “Procesos de desarrollo y aprendizaje”, fueron también puntos donde se requería poner especial atención porque, con base en lo que el docente dijo en la entrevista, sobre que requería fortalecer sus competencias didácticas vinculadas con la planeación, y que durante el taller de planeación que se realizó con toda la zona, así como durante la sesión de retroalimentación el profesor A. expresó que hay cosas que desconocía completamente que es deseable que se integren en la planificación, entre ellas, estos dos elementos que se mencionan en el presente párrafo.

El profesor mismo afirmó en la tercera sesión colectiva, contenida en este mismo documento, que en su formación inicial no se le dotó de capacidades propias de la planeación multigrado. Es en esta parte donde se puede triangular todo lo recabado para dar cuenta que, en efecto, el propio maestro se sentía con ciertas lagunas, pero en todo momento se mostró receptivo, abierto a las críticas y sugerencias, y sobre todo, con asertividad.

Términos como las técnicas de evaluación (2) y evaluación formativa (2) eran medianamente aplicados en la planeación, dado que en cuanto al primero el docente desconocía el concepto y por ello no las utilizaba hasta antes del taller de planeación del que ya se ha hablado, y sobre el segundo, si bien ya consideraba la exploración de las nociones previas, algunos elementos por incluir para mejorar este proceso eran la retroalimentación, autoevaluación y la recuperación de las concepciones recabadas durante el diagnóstico.

Otros criterios relacionados con este nivel son el perfil grupal en concordancia con el desarrollo de los educandos (2); incluir los diversos tipos de contenido, es decir, conceptuales, procedimentales y actitudinales, pues se observan mas no se desglosan en la planeación ni en los indicadores de evaluación; y en cuanto a la planeación multigrado, si bien hay tema común (tradiciones), está ausente la diferenciación de actividades.

En el nivel inferior, la parte investigadora asignó 11 (35.4%), mientras que el docente se otorgó 12 (38.7%). De los más relevantes son los pertenecientes a la unidad de análisis sobre el

manejo de procesos cognitivos, concretamente, la teorización o generalización de técnicas o conceptos (1) y metacognición (1), conceptos que el propio docente manifestó desconocer y que, como consecuencia, nunca las había tomado en cuenta para planear ni tampoco para implementarlas en el aula con sus estudiantes.

Otros criterios fueron la consideración del conflicto cognitivo, que fue precisamente otro término que no consideraba porque él pensaba que esto se refería a poner cosas más difíciles, lo cual es parcialmente cierto, pero omitió la parte correspondiente a cómo generar procesos de cambio, asimilación y acomodación -nuevamente un concepto relacionado con el manejo de procesos cognitivos- para poder resolver situaciones cada vez más complejas. Tampoco incluyó ajustes razonables (1), autoevaluación y/o coevaluación (1), y elementos estructurales de la planeación multigrado: actividades diferenciadas (1) y evaluación diferenciada (1).

En suma, se puede aducir que el docente mantuvo una actitud propositiva y receptiva, sin miedo a expresar sus opiniones ni de autoevaluarse, pues si bien en ningún momento se asignó un 4 como nivel de desempeño, es consciente de aquellos aspectos que para él representan una fortaleza, así como de los que le simbolizan una dificultad o reto, pues coincidimos en la mayoría de las puntuaciones, sobre todo, en las que tienen una valoración con las cifras menores. Las observaciones o comentarios del maestro A. fueron: “Tomar en cuenta las sugerencias que se pusieron en cada criterio”, en tanto que sus compromisos emanados del trabajo colaborativo hicieron referencia a “Mejorar la planeación, investigar acerca de las técnicas y estrategias de evaluación, actividades de inicio, incluir los niveles de comprensión (los tres niveles)”.

Figura 51

Registro de seguimiento del desempeño durante la intervención del maestro Alberto

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
INICIO												
Objetivos de aprendizaje	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Contexto interno y externo	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	36	3.6
Exploración de ideas previas	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	32	3.2
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	35	3.5
Recuperación de ideas previas	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	4	2	3	2	3	3	4	3	4	31	3.1
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	36	3.6
Teorización o generalización de técnicas	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	34	3.4
Metacognición	2	3	1	2	2	2	3	4	3	4	26	2.6
CIERRE												
Progresos y dificultades	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	26	2.6
Socialización de los aprendizajes	3	2	3	3	4	4	3	4	3	3	32	3.2
Estrategias de evaluación	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	33	3.3
Técnicas de evaluación	2	4	2	3	2	4	3	4	3	4	31	3.1
Instrumentos de evaluación	3	4	2	3	2	3	4	4	4	4	33	3.3
Productos de evaluación	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	36	3.6
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	4	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	2	1	2	4	3	4	4	3	3	28	2.8
Conflicto cognitivo	2	3	2	3	3	3	3	4	3	4	30	3
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Confrontación de ideas	3	4	2	3	2	3	4	4	4	4	33	3.3
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	35	3.5
Recursos y materiales didácticos	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Retroalimentación a los alumnos	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	35	3.5
Autonomía del alumno/a	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	34	3.4
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	29	2.9
Autoevaluación y/o coevaluación	3	4	3	2	2	2	4	4	3	3	30	3
Seguridad y dominio de contenidos	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Estilo docente	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
SUMA	86	105	81	96	88	102	108	115	109	114		
PROMEDIO	2.87	3.50	2.70	3.20	2.93	3.40	3.60	3.83	3.63	3.80		
Tema común	2	2	3	4	3	4	3	4	4	4		
Actividad inicial común (congruencia)	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4		
Actividades diferenciadas	1	1	3	3	3	3	4	4	4	4		
Puesta en común	1	1	2	1	2	2	2	3	3	3		
Guiones didácticos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA		
Evaluación diferenciada	1	1	1	1	3	3	4	4	4	4		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación).

Contenido: comprensión lectora mediante el tema de tradiciones

Valor(es) del docente: dinamismo y avidez de aprender

06 de diciembre de 2023

Contexto de la clase: con apoyo del tema de la celebración de la Navidad, el docente implementó actividades de lectura, con actividades subsecuentes y de reforzamiento, como sopas de letras, argumentos, inferencias, registro en tablas y mapa conceptual.

El maestro A. se caracterizó, desde antes de iniciar con este proceso formativo, por ser una persona ávida de aprendizajes, e incluso preguntaba con frecuencia que cuándo iba a poder aplicar la clase porque ya quería hacerlo. Por tratarse de la primera sesión, una actitud muy frecuente entre los participantes fue valorar su desempeño con cifras bajas, o al menos inferiores a las que posteriormente se le comunicaban como parte de la heteroevaluación, hecho que dio lugar a que hubiera diferencia de hasta dos puntos en algunos casos. Esto queda de manifiesto porque en 20 aspectos (64.5%) se consideró, como parte asesora, que era meritorio que tuviera el valor mayor, pero en contraparte, el maestro meditó que era justo el 4 en dos elementos simplemente (6.45%).

El único punto en el que hubo acuerdo en cuanto a la puntuación 4 fue en la autonomía de los educandos, y es que una característica del grupo del docente es que saben trabajar por sí mismos, tienen un ritmo rápido de trabajo y a través de las observaciones en el aula se corroboró que cuando concluyen un trabajo acuden al profesor para que les revise, pero también para solicitarles más trabajo, con frases como: “¿Qué sigue?” o “¿Qué vamos a hacer?”, lo que dejó en evidencia que los alumnos y alumnas habían ido desarrollando poco a poco, pero con certidumbre, una actitud de independencia hacia el trabajo.

Algunos criterios destacables, donde se obtuvo un 4, fueron, entre otros, la exploración de ideas previas (3) y su posterior recuperación (3), pertenecientes a la unidad de análisis sobre elementos y procesos cognitivos que, en contraste, en la planeación obtuvo valores más bajos. Al respecto, supo conducir esas actividades que previamente había definido para abordarlas con el grupo, pues al iniciar con videos sobre las tradiciones de la comunidad y del Día de muertos en específico, permitió la reestructuración y ampliación de ideas con actividades como dibujos y

palabras clave de lo visto y analizado. Tuvo un avance en la manera como condujo el diagnóstico, al comparar su primera versión con su desempeño en el aula.

En cuanto a evaluación, lo concerniente a las estrategias (3), técnicas (2) e instrumentos (3), el docente tuvo un avance significativo, puesto que en la planeación tuvo niveles 2 y 3, justo como el maestro valoró su práctica en esta primera intervención, pero al dialogar con él se trató de sensibilizarlo sobre que ahora ya incluía indicadores desglosados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y que de manera consciente decidió aplicar, por ejemplo, el análisis del desempeño (lista de cotejo) y desempeño (producciones y cuaderno), acorde con la clasificación que la SEP (2013) realiza.

Es preciso destacar también que, aunado a la forma de trabajo del docente, la cual favorece que el alumnado tenga una alta disposición hacia el trabajo, sus 16 alumnos solían poner atención, escuchaban las aportaciones de los demás e incluso podían ampliar o retomar partes del discurso dicho por los demás, independientemente del grado escolar. A causa de esto, poseían habilidades comunicativas, hecho que se reflejó en el nivel 4 en la unidad de análisis sobre aspectos socioafectivos, que tienen que ver con la comunicación de propuestas, respuestas y resultados (3), así como en la confrontación de ideas (3).

Al igual que en el caso de la planeación y como se podrá constatar en las páginas ulteriores, un modo de responder ante esta nueva forma de acompañamiento por parte de las y los participantes fue no asignarse un 4 por parecer arrogantes o con exceso de confianza, pero tampoco un 1 porque tenían en mente que si bien no se encontraban en un punto óptimo, tampoco estaban en escenarios de un desconocimiento total, de ahí que muchos optaban por utilizar el 2 o 3. Esta situación se reflejó en el maestro, quien en 23 ocasiones (74.1%) decidió usar el 3, a diferencia de los 10 (32.2%) a los que se recurrió en el rol de asesor-investigador.

Hubo un buen manejo de conflictos cognitivos (2), con la observación de que les brindara un poco más de autonomía en ello, pues conducía el proceso de manera que a veces les decía preguntas dicotómicas. La validación de respuestas y propuestas (3) también se encontró en un nivel superior, pero al dialogar, el mismo maestro se dio cuenta de que aun cuando potencia la fortaleza de que el grupo es comunicativo y pueden rescatar información de los demás, falta que argumenten o validen, sin menoscabo de la edad de cada integrante del aula.

Aquellos criterios que tuvieron un logro parcialmente congruente (2), se presentaron en seis ocasiones (19.3%) por el maestro, en tanto que como asesor se le asignó tres veces (9.6%). Los ajustes razonables a alumnos que enfrentan alguna NEE fue una materia pendiente para la siguiente sesión, ya que hubo consenso en colocar un 2 como valoración.

No hubo algún criterio en el que se pusiera el nivel inferior, lo que refuerza lo que se ha comentado respecto a que no consideraban que su práctica estuviera en la cúspide de lo deseable, pero tampoco en un nivel considerado insuficiente o con habilidades nulas. Por ello, trabajar la autoconfianza y la autorregulación constituyeron dos puntos importantes relacionadas con la dimensión valoral y las categorías relacionadas con ella, es decir, el desarrollo moral.

En su autoevaluación final, el maestro reconoció que utiliza una amplia gama de materiales y tiene una actitud positiva hacia su grupo. Por otra parte, afirmó que los ajustes razonables representan una de las áreas de mejora que mayor resonancia le causaron, lo que se notó desde el momento en que comenzó a cavilar acerca de qué calificación establecer para sí mismo. Su compromiso se centró más en conocer diversas estrategias y modalidades de lectura.

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5.

Contenido: comprensión lectora mediante el tema de la convivencia

Valor(es) del docente: curiosidad intelectual y satisfacción por el propio trabajo

12 de junio de 2024

Contexto de la planeación: la última planeación fue sobre el tema de la convivencia sana y pacífica, a través de lecturas, experiencias y opiniones.

Es conveniente destacar que este docente siempre manifestó un alto nivel de confianza en sí mismo, y son rasgos que el maestro ha mantenido a lo largo de los años. Elizondo et al. (2018, p. 39) afirman que "(…) los estados emocionales positivos activan los llamados núcleos dopaminérgicos, liberando dopamina que, a su vez, estimula, en los ganglios basales, la producción de neuropéptidos (también llamados opiáceos endógenos por generar un efecto similar al que provoca el opio)". Este proceso favorece la sinapsis, favoreciendo el aprendizaje y, en resumen, en situaciones de bienestar emocional aumenta la eficiencia cognitiva.

Esta última retroalimentación se caracterizó por tener solamente niveles 3 y 4, producto del diálogo informado y escucha activa, que también se practicó con las demás personas focalizadas. De hecho, la sesión anterior también se caracterizó por el mismo motivo, por lo cual es probable que se haya mantenido en el mismo nivel de logro. La calificación 3 apareció 10 veces en la autoevaluación (34.4%), mientras que en la sesión anterior su frecuencia fue de 14 (48.2%); por otra parte, en la heteroevaluación esta calificación se asignó 5 veces (17.2%) en la quinta sesión y ocho veces (27.5%) en la cuarta. El progreso y mejora de las competencias didácticas del maestro fueron evidentes, dando constancia a través de las visitas *in situ* y los registros de seguimiento.

Algunos aspectos en los que elevó su calificación en la quinta sesión, en comparación con la inmediata anterior fueron, por ejemplo, la apropiación del concepto, habilidad o técnica, pues en esta última planeación especificó en qué momento iba a introducir el concepto en cuestión (discriminación y violencia) y la manera como iba a generar su discusión (inició con la proyección de un cuento sobre estos temas). En los anteriores diálogos pedagógicos, se le hizo ver al docente que hacía falta indicar en qué momento iban a acaecer esta movilización cognitiva.

La exploración de nociones previas (4, 4)[9] se concatena con los procesos cognitivos que llevan a la asimilación y acomodación (3, 3), los cuales que se establecieron como criterios en las rúbricas implementadas en esta investigación, tales como: conflicto cognitivo (3, 4), generalización (3, 3), metacognición (4, 4) y recuperación de ideas previas (4, 4). Se observa la presencia de niveles altos de valoración en la conducción de procesos de índole cognitiva. En suma, el maestro A. tuvo internamente cambios en sus esquemas mentales, que son, curiosamente, los mismos procesos que trataba de generar en su alumnado.

Con relación a lo anterior, sobre su progreso en el manejo de los aspectos cognoscitivos, en esta quinta planeación ya era más cuidadoso de comenzar las clases (diagnosticar) con base en actividades variadas y ya no se ceñía a preguntas exclusivamente, dado que inició con un cuento sobre valores de la serie Kipatla (distribuidos por SEP hace más de una década); retomó lo que dijeron sus estudiantes al inicio mediante una nueva historia con temática similar, evaluando ahora sus nuevas respuestas y así comparar cuánto se enriquecieron sus opiniones; se aseguró de incluir

[9] Cuando aparezcan dos números entre paréntesis, el primero corresponderá a la autoevaluación y el segundo, a la heteroevaluación.

preguntas que fomentaran la reflexión de sus educandos, sobre cómo y qué aprendieron, qué les gustó más, entre otras.

Sus competencias didácticas encaminadas a la evaluación concluyeron en un alto nivel de logro, ya que conoció e incluyó explícita o implícitamente las estrategias de evaluación (4, 4), siendo la de comunicar objetivos de aprendizaje, promover la reflexión y retroalimentación las más comunes. En cuanto a las técnicas de evaluación (3, 4), en la última planeación utilizó la de observación, desempeño y análisis del desempeño (lista de cotejo). Uno de los productos de evaluación (4, 4) fue una historieta entre alumnos de diferentes grados, cuya trama fuera la prevención de la discriminación, con base en las lecturas realizadas. Esto fortaleció al criterio de las estrategias didácticas (4, 4), pues el nivel taxonómico máximo fue el de creación.

Al respecto, García et al. (2011), mencionan que hay siete estrategias para favorecer el aprendizaje, entrelazadas directamente con la evaluación: proveer una clara y entendible visión de los objetivos de aprendizaje; uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos; obtener retroalimentación descriptiva de manera regular; enseñar a los alumnos a autoevaluarse y establecer metas; diseñar clases enfocadas en un aspecto de calidad a la vez; enseñar a los alumnos a enfocar su revisión; e involucrar a los alumnos en la autorreflexión, y permitirles monitorear y compartir su aprendizaje.

La socialización de aprendizajes fue un aspecto en el que mejoró, pues concluyó con 3 (3), con cuatro sesiones al hilo con esa puntuación. La razón estriba en que ya le destina un espacio en el plan para indicar que llevará a cabo ese proceso (aunque no de manera explícita, lo cual también es correcto); sin embargo, falta darle la integralidad porque no nada más se socializan los conceptos y valores aprendidos, sino también procesos (habilidades), y es lo que le faltó incorporar en esta última planeación.

Como docente multigrado, mejoró notablemente en la determinación de un tema común (4, 4), dado que en esta sesión fue la convivencia libre de violencia; en iniciar con actividad en común (4, 4), que consistió en el cuento; y las actividades diferenciadas (4, 4), con la historieta para todos, pero lecturas y preguntas acordes con los diferentes grados. Este docente también se aventuró por sí solo a establecer la evaluación diferenciada al establecer indicadores de evaluación graduados, todo a través de su iniciativa y autonomía.

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación).

Contenido: comprensión lectora mediante el tema de la convivencia

Valor(es) del docente: autonomía y tenacidad

12 de junio de 2024

Contexto de la planeación: la última planeación fue sobre el tema de la convivencia sana y pacífica, a través de lecturas, experiencias y opiniones.

El análisis del seguimiento de la intervención del profesor A. es muy semejante a los resultados de sus planeaciones. Esto tiene su origen en que aprendió a dominar términos técnicos propios de nuestra profesión, lo que lo llevó a incluirlos tácita o abiertamente en los planes de clase; pero no quedó en incluirlos en el documento, sino que los aplicó en el aula. Por ello, se comprueba que él implementó nuevas estrategias o únicamente lo hizo ya con el conocimiento de lo que estaba haciendo y cómo se le llama, dándole ese carácter consciente, planeado e intencionado que siempre se pretendió incidir en cada sujeto de estudio.

Justo como sucedió en la evaluación de sus planeaciones, el maestro obtuvo solamente 3 y 4 en las dos últimas sesiones de intervención, con concordancias de ambos agentes (educador e investigador) en muchas ocasiones. Por ejemplo, se coincide con 3 en el monitoreo de progresos y dificultades, ya que él mismo comentó durante el diálogo que no se había dado cuenta de que uno de los alumnos de segundo estaba escribiendo respuestas algo alejadas de lo que se leyó, hasta que luego de un rato empezó a observar el trabajo de cada uno.

Un punto más en que hubo coincidencia en asignar el 3 es el de socialización de los aprendizajes, teniendo un descenso en la calificación asignada en la heteroevaluación (4) en la sesión anterior. Intercambió con su grupo conceptos y actitudes, pero, por ejemplo, pudo haber rescatado el cómo planearon hacer la historieta, qué tema eligieron, cómo se pusieron de acuerdo, entre otras preguntas. En el siguiente fragmento de clase se muestra una parte de dicha socialización:

Alberto (A.): (Dirigiéndose al grupo) ¿Qué he yo aprendido? Yo aprendí de la lectura tal que no debo de ser…

Ao. 1: Envidioso

Alberto (A.): Ajá, un envidioso

Aa. 1: Avaricioso

A.: (Reafirma) Ajá, avaricioso

A.: (Continúa) ¿Sale? ¿Qué más pudieron aprender de las lecturas?

Aa. 2: Que hay que conformarnos con lo que tenemos.

A.: (Reitera) Que hay que conformarnos con los que tenemos. ¿Qué otra cosa aprendieron?

Aa. 3: Que nunca hay que ser groseros con la gente que es buena con nosotros.

A.: ¡Ah, muy bien!

(11 segundos después…)

A.: Muy bien, ¿qué más aprendieron?

Aa. 2: A ser respetuosos.

A.: ¿Qué otra cosa aprendieron de las lecturas? Ya dijo E. (se resguarda identidad), a leer, a escribir. Dijo J. (se resguarda identidad) a leer más rápido. ¿Qué más? Dijo E. (se resguarda identidad), a tener habilidades lectoras. ¿Qué más aprendieron?

Ao. 2: A no tardarse.

(28 segundos después…)

Aa. 3: Cuando llegaba.

A.: (Retroalimenta) Cuando llegabas de la escuela… a hacer tu lectura. ¿Quién te acompañaba a ti en la lectura?

Aa. 3: A veces mi mamá y ella me las checaba.

En el fragmento anterior se pueden extraer dos cosas. La primera, la socialización que se muestra se basó en actitudes, y precisamente concluyó con un 3 en este aspecto porque le da mucha

importancia a la parte actitudinal y luego a la conceptual, pero no se enfocaba en lo procedimental, como en el caso del ejemplo que se menciona antes de mostrar la transcripción. La segunda, es que los niños y niñas manifiestan que en casa leen llegando de la escuela y muchos de ellos y ellas lo hacen con la compañía de sus madres. Al retomar lo que el maestro mencionó en su análisis FODA, justamente mencionó como fortalezas el contar con libros y discentes a quienes les gusta leer, pero con la amenaza de que hay madres y padres que no tienen el mismo ímpetu que otros, lo que lleva a cierto descuido con el consiguiente rezago en lectura, o al menos un nivel de logro inferior al que podrían tener si contaran con mayor soporte.

De la mano con el fragmento de clase, el docente se encontró en el pináculo de logro en cuanto a la comunicación de respuestas, opiniones o resultados, y en la confrontación de ideas, pues su aula fue un auténtico espacio de diálogo en el que, como se menciona en diversos libros sobre la escuela multigrado, los estudiantes de primero, segundo y tercero aprendieron a dialogar, discurrir y hasta argumentar con las y los niños de los grados superiores.

Mención especial merece el criterio de autonomía (4, 4), ya que los estudiantes, en general, tienen un ritmo de trabajo rápido, tanto que se pudo atestiguar cómo los discentes se acercan con el maestro para pedirle más trabajo e incluso se motivan cuando quieren resolver ejercicios de los grados superiores; tal es el caso de la alumna J. (se resguarda identidad), de tercer grado, quien ya podía resolver con eficacia y eficiencia algunas actividades de cuarto e incluso de quinto. La evolución del grupo fue notable, y desde antes de emprender esta investigación los educandos ya mostraban con cierto dominio estos rasgos favorables.

Por la razón de que su grupo demostró un desarrollado nivel de autonomía, el estilo docente (4, 4) permaneció con esa puntuación desde la segunda sesión, pues él mantuvo un rol activo que produjo que su alumnado también mantuviera un papel dinámico, ya que investigaron, crearon, comentaron y sobre todo, estimuló la curiosidad y diversificó su enseñanza a través de los niveles de la Taxonomía de Bloom y los canales de aprendizaje.

Al establecer diálogo con el maestro en la última retroalimentación, el maestro comentó, entre otras cosas, lo siguiente:

Investigador (I.): Maestro, este, respecto a sus fortalezas, áreas de oportunidad a lo largo del proceso, algo que nos quiera comentar, cómo le fue, qué percibe, qué siente al respecto.

Alberto (A.): Cuando, cuando inicio, profe, pues… eran muchas mis dudas, muchas mis inquietudes, de qué se va a tratar, qué vamos a aprender. Conforme fueron pasando las sesiones, fui fortaleciendo lo que fue mi práctica, en cuanto a la elaboración, en cuanto a la elaboración de la planeación y la puesta en práctica de la misma se logró fortalecer en actividades desde el rescatar conocimientos previos, estrategias del cómo rescatar conocimientos previos, estrategias desde cómo eh… confrontar a los alumnos sobre lo que sabían y lo que aprendieron, instrumentos de evaluación, técnicas y estrategias sobre el mismo, el mismo tema, que tuvieron que ver con los procesos de desarrollo de aprendizaje, incluso actividades de, de inclusión para aquellos niños que tienen una necesidad educativa y sobre todo el material, el material tenemos aquí al alcance y podemos poner en práctica para alguna actividad o en una planeación, el que se hizo uso de éste (pausa); el interés del niño por aprender, el de retroalimentarlo, el de motivarlo, el de pues sí, el de estar con ellos acompañándolos en el proceso de aprendizaje, el de rescatar, por ejemplo, eh, los conocimientos al momento de socializar, por ejemplo, una de las estrategias de, de compartir sobre un tema visto, por ejemplo, una lectura, de análisis, lectura de análisis, el cómo rescatar lo que ellos aprendieron. Entonces sí, sí fue mucho lo que se, se aprendió; se aprendió a planear; no es de que no supiéramos (ríen ambos), pero a lo mejor con estas eh… fortalezas que ya pulimos, pulimos, desde el inicio, desarrollo y cierre de la planeación; el de instrumentos de evaluación; por ejemplo, los productos que rescatamos, desde, desde… es un amplio aprendizaje, profe, que a lo mejor cada docente lo tiene (el investigador asienta con "Claro"), pero… a lo mejor no con esa profundidad, o no lo vimos en la licenciatura, o (prolongado) lo vimos pero muy superficial, y hoy tuvimos la oportunidad de profundizar, profundizar, analizar realmente cada paso de la planeación, los momentos. Entonces sí, sí me siento satisfecho (el investigador asiente), contento, contento con lo que he aprendido (el investigador dice: "Qué bueno"); eh, pues agradecerle, profe.

I.: ¡Al contrario!

A.: Que nos haiga (sic) visto como escuela.

I.: Al contrario, gracias.

A.: Que… háigamos, háigamos (sic) servido (ríen ambos) para el acompañamiento.

I.: No, al contrario (sonríe).

A.: Acompañamiento y… y pues, sí, contento. Los alumnos, los alumnos preguntaban "¿Cuándo viene de vuelta el profe?" (El investigador ríe) ¿Nos va a venir a ver trabajar?

Lo comentado por el profesor es de suma relevancia porque, en primer lugar, reconoció que aprendió y le sirvió para desempeñar su trabajo con mayor calidad; en segunda instancia, retomó diversos conceptos clave trabajados a lo largo de su trayecto, tales como estrategias y técnicas de evaluación, concepciones previas e inclusión; y, como tercer punto, aceptó que reforzó o aprendió elementos que, acorde con sus interlocuciones, ni en la licenciatura le enseñaron.

Maestra Victoria

Figura 52

Registro de seguimiento del desempeño en diseño de planeación de la maestra Victoria

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
ELEMENTOS CURRICULARES												
Elementos curriculares	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	32	3.2
INICIO												
Contexto interno y externo	1	3	2	2	2	3	3	3	2	4	25	2.5
Exploración de ideas previas	2	2	1	3	2	4	2	4	3	3	26	2.6
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	1	1	3	1	2	2	2	3	2	2	19	1.9
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	30	3
Recuperación de ideas previas	2	1	2	1	3	3	2	2	3	3	22	2.2
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	3	1	1	1	2	1	2	2	3	18	1.8
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	2	2	1	1	2	3	2	3	3	3	22	2.2
Teorización o generalización de técnicas	1	1	1	1	2	2	2	3	3	2	18	1.8
Metacognición	1	1	1	1	1	1	2	2	2	4	16	1.6
CIERRE												
Estrategias de evaluación	1	2	1	1	3	3	1	1	3	3	19	1.9
Técnicas de evaluación	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	27	2.7
Instrumentos de evaluación	2	1	1	1	2	2	2	2	3	3	19	1.9
Productos de evaluación	1	1	2	4	2	3	2	3	3	4	25	2.5
Socialización de los aprendizajes	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	15	1.5
Evaluación formativa	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3	22	2.2
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	28	2.8
Tipos de contenidos	1	3	1	2	2	2	2	2	2	4	21	2.1
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	3	1	2	3	4	3	4	3	4	29	2.9
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	2	1	2	2	2	2	4	2	3	22	2.2
Conflicto cognitivo	1	1	1	1	2	3	2	2	3	3	19	1.9
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	14	1.4
Recursos y materiales didácticos	3	4	1	1	3	4	1	3	2	3	25	2.5
Gradualidad de las actividades	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	22	2.2
Estrategias didácticas	2	2	1	3	2	3	2	3	2	3	23	2.3
Funcionalidad del material concreto	2	4	1	1	3	3	2	2	1	1	20	2
Autoevaluación y/o coevaluación	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	12	1.2
Estilo docente	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	28	2.8
SUMA	49	59	43	49	61	73	60	73	69	82		
PROMEDIO	1.75	2.11	1.54	1.75	2.18	2.61	2.14	2.61	2.46	2.93		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	1	1	3	3	2.8	3.1	3.3	3.4		

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1.

Contenido: mediación docente a través de contenidos de Ciencias Naturales

Valor(es) de la docente: escucha activa y aplomo

02 de diciembre de 2023

Contexto de la planeación: la docente planteó estrategias y actividades de problemas de multiplicación, con apoyo del tema de la energía eléctrica y su consumo.

Si bien la maestra V. tiene a su cargo los grupos de quinto y sexto, su temática de mediación docente a través de la multiplicación fue efectuada únicamente con los alumnos del grado superior. A grandes rasgos, por ser la primera evaluación de planeación fue entendible que hubiera una gran cantidad de sugerencias, pero también se reconoce el interés, esfuerzo y motivación en su elaboración, sobre todo porque la maestra se caracteriza por escuchar y mostrar una actitud receptiva.

A lo largo de los diversos criterios de evaluación aparece el nivel 4 solamente dos veces (6.8%), en el criterio del contexto externo e interno durante el desarrollo de la clase (3) y la funcionalidad del material concreto (2). La fortaleza en cuanto al primero es que tomó en cuenta el uso de los libros de texto, recursos de la escuela y un lugar significativo de la comunidad, ya que iba a abordar la multiplicación como parte de la disciplina de Matemáticas, en vinculación con el contenido del agua y recursos energéticos, perteneciente a la disciplina de Ciencias Naturales, todo circunscrito en el campo formativo denominado “Saberes y Pensamiento Científico”.

El nivel 3 fue asignado seis veces (20.6%) a cargo del investigador, en contraste con cuatro con los que se autoevaluó la maestra. Por ello, se deduce que ella consideró para su trabajo puntuaciones bajas, ya que el 1 y el 2 son los que aparecen en la mayoría de las veces. En algunos elementos por evaluar en los que obtuvo 3 fue el relacionado con los elementos curriculares (3), dado que también faltó agregar los ejes articuladores.

Otros criterios donde estuvo presente el nivel de logro referente a que se incluyó de manera parcialmente congruente con el perfil docente esperado, fue el de los procesos de cambio, asimilación y acomodación (2), ante lo cual la sugerencia, de la que surgieron algunas propuesta

de la docente al dialogar con ella, fue que no se mencionara nada más lo que es la contaminación ambiental, sino que se ampliaran los esquemas mentales con los conceptos como la contaminación sonora y auditiva, además de hacer una carta a los árboles y dibujar cómo se imaginan el futuro.

El estilo docente (3) también se evaluó con esta cifra porque en diversos momentos les ponía actividades sin permitir que los educandos reflexionaran para construir conceptos, además de que se le hizo la observación de que hizo falta apoyarse de la metacognición para volver al alumno más protagonista de su propio aprendizaje. Por ejemplo, en una actividad se lee: "Explicación de la energía eléctrica y combustibles", lo que ayuda a interpretar que se dará la definición sin que los infantes movilicen sus concepciones previas.

Ahora bien, el nivel 2 estuvo presente en nueve casos (31%), a juicio del investigador y, como se ha mencionado, en un principio hubo muy pocas coincidencias entre las puntuaciones autoasignadas por la parte asesorada y el asesor. Los criterios que destacan por habérseles asignado el 2 fueron la exploración de concepciones previas (2), pues en su planeación se plasmaba un problema matemático de multiplicación con situaciones muy complejas para un inicio de clase, por lo que se le sugirió que primero proyectara imágenes contrastantes para que argumentaran dónde preferirían vivir, o en qué se parecen otros lugares a la localidad donde labora. Otro elemento fue la evaluación formativa (2), ya que no se especificaban el instrumento ni los indicadores de evaluación, aunado a que se cerraba la clase con trabajos finales, como suele hacerse en una visión más tradicional que consiste en concluir una clase con un producto sin socializar y asignar calificación.

En cuanto a la gradualidad de actividades (2), se hizo la observación de que se mantiene un nivel de dificultad muy similar desde el inicio, de manera que se obstaculiza el logro de aprendizajes de orden superior, a la vez que incluye problemas un poco distantes de la realidad, ya que en lugar de incluir temas sobre, por ejemplo, cajas o lápices, incluía contenido sobre gotas que caían por segundo para saber cuántas se desperdiciaban en un minuto. Finalmente, en lo referente a las estrategias didácticas (2), el máximo nivel cognitivo, acorde con la Taxonomía de Bloom, fue la aplicación, lo que significa que al reestructurar se podían diseñar actividades de orden superior, en las que los educandos tuvieran la oportunidad de analizar, evaluar o diseñar. Algo que llamó la atención fue que en todos los criterios en los que como investigador se le asignó un nivel 2 a la maestra, hubo coincidencia en que ella también se autoevaluó con ese número.

En cuanto al nivel 1, ella se concedió este nivel de logro once veces (37.9%), en tanto que en la heteroevaluación esto se suscitó diez veces (34.4%), hecho que denota que hubo casi total coincidencia en la percepción de lo que, de entrada, representa principales áreas para intervenir, por un lado, y para mejorar, por el otro. Al dialogar con ella durante la retroalimentación, hubo elementos que ella desconocía.

Los criterios en los cuales hubo el nivel de asignación menor fueron, entre otros, los siguientes: el usar técnicas personales durante el diagnóstico (1), ya que incluso antes de esta investigación fue posible observar sus clases y, en efecto, abordaba directamente el concepto o conceptos clave de la clase, sin dar lugar a una exploración de concepciones previas que no se limitara a cuestionamientos directos, por lo que la posibilidad de que los educandos externaran propuestas de solución no era algo frecuente o intencionado desde su origen.

Con el aspecto anterior están relacionados otros criterios con el nivel 1, que van de la mano con el proceso encaminado a que el educando asuma un rol más activo y pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje; por ejemplo, la recuperación de ideas previas (2), la teorización o generalización de técnicas o conceptos (1) y la metacognición (1). Estos dos últimos conceptos, englobados en la unidad de análisis sobre conducción de procesos cognitivos, eran desconocidos por completo por la maestra, tanto a nivel conceptual como procedimental, es decir, no sabía de su existencia, por ende, no las incluía en su planeación ni las trabajaba con su grupo. Para recuperar concepciones previas, dialogamos sobre cómo podría hacer que los discentes retomaran sus propias ideas desde el principio de la clase, con el fin de colaborar en los cambios de esquemas conceptuales.

Por tratarse de la primera espiral del proceso de Investigación-acción, el modelo de asesoría imperante fue el de colaboración (Nieto, 2012), dado que el rol del asesor estaría más enfocado a apoyar con sugerencias y demás acciones, con el fin de paulatinamente irle dando mayores responsabilidades a la asesorada. Al desconocer lo que es metacognición, se le sugirió que diera oportunidades para que los educandos reflexionaran qué aprendieron sobre el medioambiente y la multiplicación y cómo lo aprendieron, como actividades de acercamiento y de inicio.

El nivel 1 también estuvo presente en diversos procesos, aspectos y elementos de la evaluación, específicamente en el manejo de instrumentos de evaluación (2), la congruencia de los

productos de evaluación (1) y la socialización de los aprendizajes (1), lo que indica que la unidad de análisis correspondiente significa un área a la cual ponerle atención. Esto permite discurrir que la maestra V. presenta espacios por mejorar para poder generar y utilizar la información derivada de las clases y situaciones didácticas que diseña e implementa. Por ello, algunas sugerencias fueron que comenzara a incluir indicadores y especificara qué productos iban a ser parte del proceso formativo y sumativo.

Finalmente, otros elementos que desconocía y del que obtuvo 1 fue el conflicto cognitivo (1), ya que en su primera planeación omitió oportunidades para que los alumnos y alumnas confrontaran lo que piensan en un inicio con lo que se pretende que aprendan, es decir la anterior información (conocimientos, habilidades, actitudes o valores), que no necesariamente es correcta o real por completo, con la nueva. La inclusión y ajustes razonables (1) fue otro punto con el nivel de desempeño más bajo.

En suma, la maestra V. presenta puntos fuertes, relacionados con los aspectos más visibles del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el conocer el contexto y elegir material concreto, pero los temas con mayores necesidades se centran en aspectos más subrepticios en el sentido de que son aspectos más intangibles, como los procesos mentales asociados a la metacognición, generalización y conflictos cognitivos, a diferencia de lo tangible como los recursos didácticos y lo que hay dentro y fuera de la escuela como punto de partida para el diseño de situaciones didácticas.

En su balance final, reconoció que manejaba el libro de texto y tenía cierta pericia en ello, aunque también especificó que debía mejorar en el manejo de conceptos y cómo los educandos iban a adquirirlos; agregó que le faltaba incluir instrumentos e indicadores, además de ajustes razonables en el manejo de alumnos con alguna necesidad educativa especial (NEE). Se observa que la maestra fue concreta en su autoevaluación.

Durante la retroalimentación, la maestra V. inició con una autopercepción un tanto baja, dado que en una gran cantidad de criterios se subestimó o, por lo menos, sus números eran más bajos que los que como investigador se establecía. Si bien ella estaba consciente de que había puntos por mejorar, se podía observar que había cierto nerviosismo al hablar y dudaba sobre qué decir o con cuánto evaluarse.

Figura 53

Registro de seguimiento del desempeño durante la intervención de la maestra Victoria

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
INICIO												
Objetivos de aprendizaje	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	26	2.6
Contexto interno y externo	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	34	3.4
Exploración de ideas previas	4	4	2	2	3	4	3	4	3	3	32	3.2
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	3	3	2	2	3	3	3	4	3	2	28	2.8
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	37	3.7
Recuperación de ideas previas	3	3	2	2	3	4	3	4	2	3	29	2.9
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2	2	1	3	3	2	3	2	2	22	2.2
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3	2	1	3	4	3	3	2	3	27	2.7
Teorización o generalización de técnicas	3	3	2	2	4	3	3	4	2	3	29	2.9
Metacognición	2	2	2	2	2	3	3	2	3	4	25	2.5
CIERRE												
Progresos y dificultades	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	21	2.1
Socialización de los aprendizajes	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	24	2.4
Estrategias de evaluación	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	26	2.6
Técnicas de evaluación	4	4	2	3	4	4	3	3	2	3	32	3.2
Instrumentos de evaluación	3	3	2	2	2	2	2	3	3	4	26	2.6
Productos de evaluación	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	29	2.9
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	2	2	3	3	4	3	4	3	4	30	3
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	26	2.6
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	26	2.6
Conflicto cognitivo	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	24	2.4
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	31	3.1
Confrontación de ideas	3	1	3	3	3	3	4	4	3	3	30	3
Validación de respuestas, propuestas y resultados	1	1	3	1	3	3	2	2	3	2	21	2.1
Recursos y materiales didácticos	2	3	2	2	3	4	3	3	3	3	28	2.8
Retroalimentación a los alumnos	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	25	2.5
Autonomía del alumno/a	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	26	2.6
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	3	3	2	1	4	4	1	1	1	1	21	2.1
Autoevaluación y/o coevaluación	1	1	2	2	1	1	3	3	1	1	16	1.6
Seguridad y dominio de contenidos	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	25	2.5
Estilo docente	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	28	2.8
SUMA	74	76	67	69	86	96	82	93	77	84		
PROMEDIO	2.47	2.53	2.23	2.30	2.87	3.20	2.73	3.10	2.57	2.80		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	2	2	2	2	3.2	3.1	3	3.4	3.1	3.2		

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación).

Contenido: mediación docente a través de la multiplicación

Valor(es) de la docente: honestidad y emprendimiento

10 de enero de 2024

Contexto de la clase: la docente planteó estrategias y actividades de problemas de multiplicación, con apoyo del tema de la energía eléctrica y su consumo.

La primera aplicación de la docente estuvo caracterizada por cierta dosis de nerviosismo, pero también de aplomo, lo que dio lugar a que culminara su clase con aspectos fortalecidos y otros por robustecer en posteriores sesiones. El nivel 4 fue decidido por la maestra en dos ocasiones (6.45%) y tres veces (9.6%) por el asesor; destaca el de exploración de concepciones previas (4), pues consideró las sugerencias brindadas, ante lo cual ella se encargó de crear la situación didáctica inicial (problema matemático en contexto de dinero para vincular con el tema del medio ambiente), además de que tuvo un avance loable porque en la retroalimentación de la planeación había obtenido un dos y ella también se lo había puesto a sí misma.

La docente consideró al nivel 3 en 12 casos (38.7%), mientras que fueron 13 veces a cargo del investigador (41.9%), lo que indica que hubo coincidencia en varias de las valoraciones. Por ejemplo, en el uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico (3) porque permitió que los alumnos pusieran en juego lo que sabían y sabían hacer para resolver los problemas matemáticos iniciales, pero faltó que se diera un ambiente de intercambio para dar lugar a cuestionamientos sobre las semejanzas y diferencias en las maneras como se podían resolver las situaciones que representan un problema por solventar.

En cuanto a la recuperación de ideas previas (3), la fortaleza fue que se retomó el tema de la multiplicación, pero lo que hizo falta consistió en que ella identificara en qué nivel de representación matemáticas se encontraban sus educandos, ya que había quienes hicieron dibujos y otros utilizaron directamente los símbolos, aunque ello no necesariamente significaba que supieran el algoritmo. Como consecuencia, esto se relacionó con la apropiación del concepto, habilidad o técnica (3) y la teorización o generalización de técnicas o conceptos (3), dado que a falta de un intercambio de opiniones y el hecho de que la maestra condujera el desarrollo de la

clase y al final les escribiera las operaciones en el pintarrón mermó significativamente las experiencias formativas para su grupo.

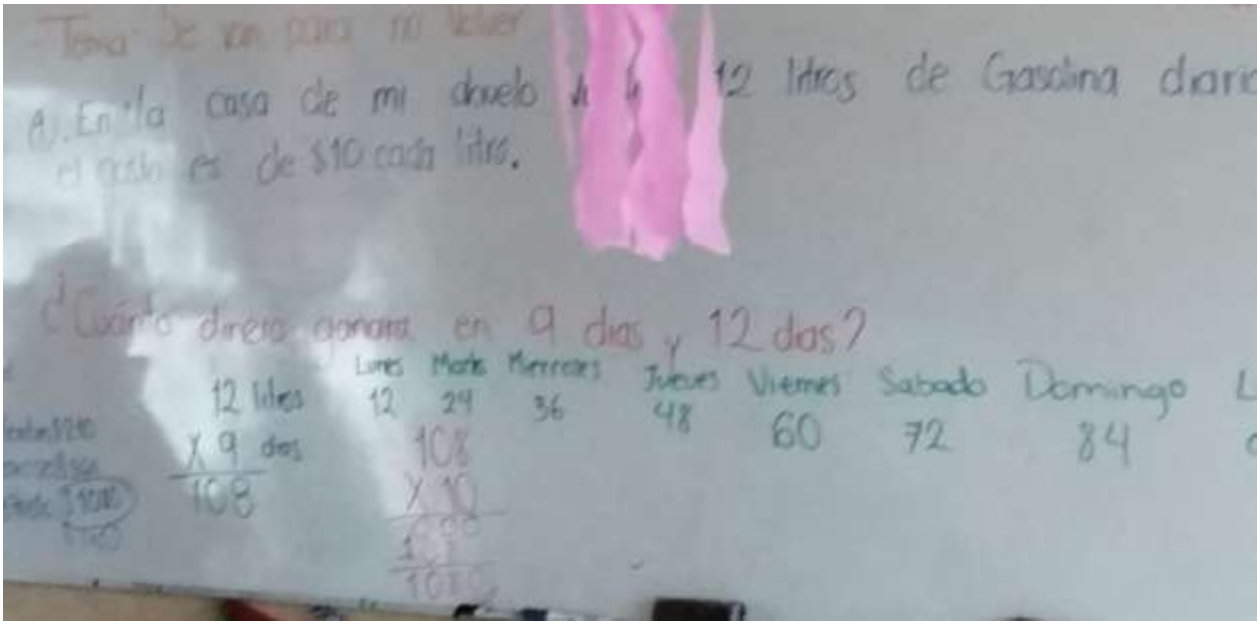
En lo concerniente a las capacidades de interacción, respecto a la comunicación de respuestas, propuestas y resultados (3) sí hubo en efecto durante el desarrollo de la clase interacción entre los educandos, pero al igual que en el párrafo anterior, la profesora conducía mucho la clase, al grado de que sus educandos esperaban a que ella dijera quién iba a hablar porque en momentos levantaban la mano, pero no todos los voluntarios podían aportar. En cuanto a recursos y materiales didácticos (2), se dialogó con ella y se le encargó leer una bibliografía sugerida sobre las TICCAD, ya que proyectó videos sin un análisis posterior, por lo que no era posible determinar hubo comprensión del contenido y mensaje primario.

El desempeño poco congruente con el perfil (2) se manifestó en 12 rubros (38.7%), en comparación con las 15 (48.3%) que se asignó la docente. Con base en el área de oportunidad previamente mencionado, en el que la maestra les escribió las operaciones y condujo el proceso para resolver los problemas, hizo falta conducir más eficazmente los procesos de cambio, asimilación y acomodación (2), así como la metacognición, ya que pudieron haber reflexionado con mayor profundidad sobre qué aprendieron, qué les ayudó a mejorar y qué actividades les resultaron mejores, por mencionar ejemplos. Esto acarrea que también que se presenten menos espacios para crear conflictos cognitivos (2) porque la docente les resolvió parte de lo que ellos tenían que argumentar, por lo que también en autonomía del alumno (2) habrá que reforzar habilidades socioemocionales como la iniciativa y toma de decisiones. De esto, se deduce que, igual que en la planeación, la unidad de análisis sobre procesos cognitivos es de las que mayor dificultad le representaron.

Aunado a las dificultades ya presentadas, sobre la seguridad y dominio de contenidos (2, 2), se le comentó que, a la par de que ella resolvió los propios problemas que planteó, era válido presentar una diversidad de posibles técnicas como parte del proceso para aprender distintas maneras de resolver un problema, pero era trascendental nunca dejar de lado el procedimiento más eficiente, hecho que sucedió, tal como se muestra en la figura 54, pues cuando multiplicó una cifra por 10, en lugar de recurrir al modo más rápido, comenzó con el cero.

Figura 54

Problemas matemáticos planteados por la maestra V. y resueltos por ella misma



Finalmente, en el nivel 1 se situaron dos criterios (6.4%) por parte de la educadora y tres por parte del asesor-investigador (9.6%). Pese a que la docente se puntuó con un 3 en la confrontación de ideas, se dialogó con ella para sensibilizarla de que la fortaleza radicó en preguntarles sus procedimientos al grupo, mas no se argumentaban ni se confrontaban, se suprimía el discurso del estudiante para clarificar el porqué obtenían cierto resultado o elegían cierto procedimiento o técnica, de ahí que se haya coincidido en la validación de respuestas, propuestas y resultados (1). Al igual que en la retroalimentación de la evaluación, en la intervención se obtuvo un 1 en la inclusión de la autoevaluación y/o coevaluación, por lo que la sugerencia es que se definan indicadores para que los alumnos valoren su propio trabajo y el de sus pares, de preferencia por escrito, aunque oralmente también es válido.

Como balance final, la maestra fue consciente de que permitió que su grupo externara procedimientos y analizaran, pero el diálogo informado con ella coadyuvó a que por su cuenta escribiera que necesita dejar que sus discentes comparen y argumenten, gracias a lo cual asumió como compromisos tratar de darles un rol más activo y reforzar las representaciones matemáticas. Un objeto de mayor atención fue el papel que tomaba ella en las clases, ya que antes del comienzo formal del proceso fue posible percatarse de que tendía a dictar conceptos de manera directa y

decirles los procedimientos correctos, antes de cerciorarse de cómo lo estaban haciendo los niños y niñas y, sobre todo, qué estaban pensando para dar respuesta a lo solicitado.

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5.

Contenido: mediación docente mediante contenidos de Ciencias Naturales

Valor(es) de la docente: autoconfianza y perseverancia

12 de junio de 2024

Contexto de la planeación: mediante el tema de los planetas, la docente abordó con sus alumnos lo referente a los gases, organizando la información en mapas conceptuales. Cabe mencionar que se trata de la primera sesión de varias que iba a implementar para que los educandos comprendieran las propiedades de este estado de la materia, por lo que hay actividades que no se enuncian por no tratarse de la clase cuya planeación e intervención fueron retroalimentadas.

La maestra V. fue un ejemplo de que, pese al poco tiempo en activo, es posible ir superando progresiva, paulatina y firmemente las diversas dudas y dificultades que pueden surgir como parte del desarrollo profesional y la búsqueda de la mejora en las competencias didácticas. Un ejemplo de lo que se busca en el docente es el perfil del "Marco para la Excelencia en la enseñanza y la gestión en Educación Básica", de entre cuyos indicadores destacan el 3.3.1 "Comprende las capacidades fundamentales a desarrollar en las alumnas y los alumnos, los contenidos de aprendizaje, de acuerdo con el campo formativo, la fase y el nivel educativo en que labora" y el 3.1.4 "Planea las estrategias y actividades didácticas que fortalecen el logro progresivo de los aprendizajes y aseguran que las alumnas y los alumnos tengan experiencias que les ayuden a aprender mejor" (2022, p. 18).

De comenzar en la primera sesión con el número 1 un total de 11 veces en la autoevaluación (37.9%) y 10 en la heteroevaluación (34.4%) a concluir en la quinta sesión con dos veces este nivel de desempeño (6.9%) con coincidencia en ambos casos por la parte asesorada y la asesora, significa que la docente fue conduciendo su trayecto formativo de manera cada vez más autónoma, acorde con el modelo de facilitación de asesoría, en el que gradualmente el investigador redujo su rol y le fue dando mayor responsabilidad a la profesora.

Los dos criterios que concluyeron en 1 fueron el de autoevaluación y/o coevaluación, y el de funcionalidad del material concreto. En cuanto al primerio, fue un elemento que durante todo el proceso representó una dificultad para la docente, pese a las diversas sugerencias que se le brindaron para que fuera integrando poco a poco esta tipología de la evaluación. Casanova (1998) categoriza a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como "evaluación según el agente", según la persona que la realiza. Esta autora defiende que evaluase a uno mismo permite que se logre un objetivo educativo importante: que el educando sea capaz de valorar. En la corrección de su planeación, la docente ya incluye, aunque de manera lacónica, preguntas al final para que el estudiante valore qué aprendió sobre los gases, qué le llamó la atención y qué palabras ya conocía. Si bien no es el estado ideal de este proceso de evaluación, puede ser el inicio para progresar en lo sucesivo.

En el otro aspecto con nivel 1, mencionado en el párrafo precedente, la profesora tuvo un desempeño fluctuante, pues tuvo valoraciones con todos los niveles, ya sea en la autoevaluación o en la heteroevaluación, con un desempeño más alto en la sesión 3 (3, 3), y más bajo en la segunda y quinta, con 1 y 1. Una observación que se le hizo varias veces fue que usaba mucho material visual, pero no tanto el de carácter kinestésico, con excepción de los experimentos, motivo por el que tuvo el nivel de desempeño más bajo, al prescindir de material concreto o vivencial. Pudo, por ejemplo, utilizar una botella con gas para que la agitaran o la abrieran y observaran lo que sucedería, o ella manipular un globo y observar cómo se expande o sale con cierta velocidad.

El nivel 2 fue muy frecuente en esta sesión, pero en niveles muy disímiles: 12 veces en la autoevaluación y cuatro, en la heteroevaluación, es decir, una razón de 3:1 entre la maestra y el investigador. Ella tuvo un avance satisfactorio en la exploración de concepciones previas, pues al igual que en las sesiones 3 y 4, ya prescindió de iniciar con preguntas y ahora comenzaba con actividades diferentes, desde un juego, un video o un texto. La docente se puntuó con 1 o 2 en todas las sesiones, excepto en la quinta, en la cual determinó que merecía un 3, en contraste con el investigador, quien en la tercera y cuarta planeación asignó un 4 y, en la última sesión, un 3, ya que se le sugirió, por ejemplo, incluir fotografías de los planetas o un texto sobre los dinosaurios y su relación con los meteoritos.

A diferencia del avance en la exploración de nociones previas, un criterio que inició con 1 y terminó en la retroalimentación final con 2 fue en el uso de propuestas personales para dar

solución a las situaciones iniciales en el diagnóstico. La principal dificultad consistió en que la profesora sí exploraba de maneras distintas las nociones primarias, pero faltaba que, a través de situaciones, sus discentes dieran hipótesis de lo que se estaba abordando. Por ejemplo, en el caso de los planetas, cuestionarlos sobre qué opinan de que la Tierra es plana o qué pasaría si vivieran dinosaurios como los que habitaban en el pasado.

Considerar el contexto externo e interno no representó una dificultad a lo largo del proceso, aunque solamente en la primera sesión obtuvo un 4, con mayoría de nivel 3 durante las cinco sesiones del trayecto formativo. Como acierto, consideró aspectos de la comunidad y de la escuela como temas centrales, tal es el caso de la contaminación o la energía eléctrica, o el uso de recursos didácticos del plantel, como el proyector, láminas y metro.

La metacognición fue un criterio que le representó dificultades, pues al igual que otros conceptos, la docente manifestó no saber qué era ese concepto y tampoco cómo manejarlo en el plan y en el aula. Durante las primeras tres sesiones coincidimos en asignar el 1, pues estaba completamente ausente; coincidimos con 2 en la cuarta planeación y finalizó con 2 en su autoevaluación y 4 en la heteroevaluación, pues logró incorporar preguntas metacognitivas, sobre qué aprendieron, qué les gustó y qué sabían antes de la clase.

En cuanto al perfil del grupo, de comenzar con 2, concluyó en 4 para el caso de los procesos de desarrollo del alumno, y con 3 en el caso de las características de aprendizaje; el principal acierto era considerar aspectos de las operaciones concretas y las incipientes operaciones formales, acorde con la Teoría Psicogenética de Piaget, así como tomar en cuenta que su grupo puede trabajar en equipo o que les gustan los medios audiovisuales. Meece (2001) menciona que, acorde con la Teoría Psicogenética, las operaciones concretas corresponden al “niño práctico”, puesto que aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación, con un pensamiento ligado a los fenómenos y objetos del mundo real. Por otra parte, las operaciones formales hacen referencia al “niño reflexivo”, periodo en el que aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

En consonancia con esta teoría, en cuanto a conflictos cognitivos mejoró gradualmente, pues inició con 1 y logró el 3 en la quinta retroalimentación. Algo que se observó es que en aquellos

puntos que requieren que el docente utilice el entramado de conceptos, relaciones y las aglomere en diversas acciones y actividades que movilicen las estructuras cognitivas es donde se observan más dificultades. En este caso, se le comentó a la maestra que podría generar los consabidos conflictos mediante cuestionamientos sobre si los gases tienen masa porque no se pueden ver, o qué ayuda a que las nubes floten y no caigan.

En cuanto al cierre de la clase y las estrategias de evaluación, la docente 3 tanto en la auto como en la heteroevaluación en las sesiones 3, 4 y 5 en lo concerniente a especificar la o las técnicas de evaluación, y aun cuando era relativamente sencillo, al principio no las incluía, pues de hecho en la primera sesión ella se determinó un 2, pero el investigador decidió que era 1 por esa misma razón de que no las puso. En el diálogo, la maestra afirmó desconocer la existencia de estos tecnicismos. Concluyó el proceso sabiendo que existen diversas técnicas de evaluación y ya integraba hasta dos de ellas en su plan.

La socialización de aprendizajes fue un criterio del cual nunca obtuvo más de 2 y, de hecho, finalizó con ese nivel, aunque es digno de resaltar que había iniciado con 1. Si bien rescata actitudes y valores al concluir la clase, lo que hizo falta fue hacerlo de manera consciente. La sugerencia que se le brindó para su formación autónoma ulterior fue que recuerde que se pueden rescatar también conceptos y habilidades, compartir percepciones y opiniones, y hacer incluso un banco de reactivos.

Finalmente, hubo poco avance en la inclusión de los ajustes razonables, dado que en las primeras tres sesiones coincidimos con el nivel 1 de desempeño, y con el número 2 en la cuarta y quinta sesión. La explicación recae en que, de no considerar que había que establecer las acciones para satisfacer las necesidades de los discentes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), logró poner el apartado de dichos ajustes, pero se limitó a describir en qué situación se encuentran los educandos mas no detalló qué acciones compensatorias iba a ejecutar.

En suma, la docente determinó para ella misma un 4 una sola vez en la última sesión, a diferencia de la heteroevaluación, en la que se consideraron seis criterios con este nivel: elementos curriculares, contexto externo e interno, metacognición, productos de evaluación, perfil grupal (desarrollo del educando) y tipos de contenido. Los mayores avances recayeron en temas relacionados con las estrategias didácticas y el diagnóstico, pero hubo menores niveles de logro

en el manejo de las estructuras cognoscitivas, como el la recuperación de ideas previas y los conflictos cognitivos que, si bien no quedaron en el nivel más bajo, tampoco se hallaron en el culmen.

Retroalimentación de la Intervención 5 (Aplicación).

Contenido: mediación docente mediante contenidos de Ciencias Naturales

Valor(es) de la docente: iniciativa y aplomo

19 de junio de 2024

Contexto de la clase: mediante el tema de los planetas, la docente abordó con sus alumnos lo referente a los gases, organizando la información en mapas conceptuales. Cabe mencionar que se trata de la primera sesión de varias que iba a implementar para que los educandos comprendieran las propiedades de este estado de la materia, por lo que hay actividades que no se enuncian por no tratarse de la clase cuya planeación e intervención fueron retroalimentadas.

A diferencia de las puntuaciones que la docente obtuvo en la retroalimentación de la planeación, en la valoración de la intervención en condiciones reales de trabajo hay valores más altos. La razón de ello no es que haya un error de captura o de método, sino que aquí se demuestra que los docentes tienen un amplio bagaje práctico que les permite desenvolverse en su día a día sin siquiera conocer términos, principios o relaciones. En otras palabras, la maestra y los demás participantes aplicaron diversos aspectos que se incluyen en las rúbricas, mas no lo hicieron de manera consciente, sino de forma empírica, sin dimensionar los alcances e implicaciones.

La sesión 1 fue en la que más obtuvo nivel 1: dos por parte de sí misma (6.4%) y tres por parte del agente externo (9.6%). En la quinta sesión coincidimos dos veces en asignar este número; la primera en lo que se refiere a que los alumnos plantearan problemas o situaciones, de modo que no fuera el docente la única persona que podía hacerlo. El pináculo se halló en la tercera sesión, pues se coincidió en establecer un 4 como puntuación, pero para la cuarta y quinta sesión regresó al 1. Aunque se reiteró en la retroalimentación, en las sugerencias y con ejemplos, la maestra demostró avance casi nulo, lo cual queda como pendiente para su trabajo y formación autónomos. El otro aspecto con este mismo nivel de logro fue el de la autoevaluación y/o coevaluación, lo cual guarda congruencia con la planeación porque tampoco la incluyó.

Algunos aspectos en los que hubo poco o nulo avance fue, por ejemplo, en el del manejo de los progresos y dificultades, pues en todos los casos hubo un 2 como valor, con excepción de la heteroevaluación de la sesión 3, en la que se asignó un 3. Respecto a este tema, en varias ocasiones hubo situaciones que podían manejarse de forma distinta, pero se prolongó o no se cambió el rumbo. Por ejemplo, cuando los niños no le entendían a un problema matemático y al haber un error de procedimiento hubo confusión entre las y los discentes, o en la quinta sesión, cuando no tenían claro cómo seleccionar conceptos para elaborar el mapa conceptual.

La socialización de aprendizajes fue también un criterio con desempeño bajo tanto en la planeación como en la intervención, con un descenso de la cuarta a la quinta aplicación, pues de 3 cayó a 2. El cierre de sus clases era parcial como en su planeación, dado que una vez terminada la actividad contestaron individualmente preguntas metacognitivas, mas no hubo intercambio ni sumario de conceptos, de procesos u opiniones sobre lo realizado y aprendido.

En cuanto a la ejecución de la retroalimentación, el logro osciló entre el 2 y 3, con preponderancia en el primero. Aunque en la parte media de su trayecto hubo avances porque ascendió al nivel 3, en la cuarta y quinta sesión obtuvo un 2, debido a que se limitaba a informar oralmente a ciertos alumnos o alumnas cómo iban haciendo su trabajo, así como algunos reforzamientos positivos. No obstante, no realizó ninguna retroalimentación escrita en los cuadernos de sus educandos.

La validación de respuestas, propuestas y resultados comenzó con 1, transitó al 3 y terminó en 2, ya que desde la primera sesión se dialogó con ella para que reflexionara en torno a cuánta proporción de la clase tenía el dominio de la palabra. Cabe reconocer que la maestra se esforzó por dar mayor margen de participación oral a su grupo, pues en la sesión 3 tuvo su mejor desempeño en este asunto; no obstante, volvió a obtener el 2, pese a que en su autoevaluación en la quinta sesión la maestra se concedió un 3.

Como se mencionó en la retroalimentación de la planeación, es que en cuanto al manejo del contexto interno y externo hubo mayores puntuaciones. Un asunto curioso es que en metacognición hubo en su mayoría niveles 1 y 2, con un 4 en la quinta sesión, a diferencia de su práctica en el aula, en el que en este criterio ella determinó asignarse el 3 dos veces y una a cargo del investigador, así como el 4 que guarda relación con el 4 de la retroalimentación de la

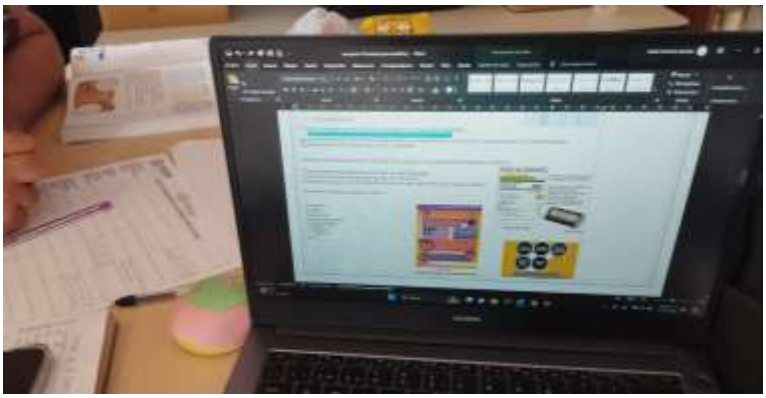
planeación. Esto refuerza lo que se dijo anteriormente, sobre que la docente realizó preguntas metacognitivas que no planeó y ni siquiera supo que las formuló, aunque al preguntarles qué aprendieron o cómo le hicieron para aprender utilizó este proceso cognitivo.

En cuanto a recuperación de ideas previas y la generalización de conceptos, una vez más se observa que, pese a que en la planeación obtuvo o se autoevaluó con 1 y 2 en varias ocasiones, en el momento de su trabajo en clase hubo valoraciones más altas (2 y 3) porque son situaciones que la docente realizó, pero no contempló de manera planeada y tampoco lo hizo en la planeación por el mismo motivo.

Un elemento por resaltar es el de instrumentos de evaluación, porque la maestra pasó de hacer listas de cotejo simples a esforzarse por elaborar una rúbrica de evaluación, en el que como criterios incluyó: logro del proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA), recolección de datos, legibilidad de los ejercicios, y participación y desempeño en clase/trabajo colaborativo. Los descriptores son mayormente satisfactorios y eso demostró iniciativa para mejorar.

Figura 55

Sesión de retroalimentación sobre la planeación didáctica.



Maestro Sergio

Figura 56

Registro de seguimiento del desempeño en diseño de planeación del maestro Sergio

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
ELEMENTOS CURRICULARES												
Elementos curriculares	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
INICIO												
Contexto interno y externo	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Exploración de ideas previas	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	39	3.9
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Recuperación de ideas previas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	35	3.5
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Teorización o generalización de técnicas	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	34	3.4
Metacognición	2	1	2	1	4	4	4	2	3	3	26	2.6
CIERRE												
Estrategias de evaluación	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Técnicas de evaluación	2	3	2	3	4	4	4	4	4	4	34	3.4
Instrumentos de evaluación	3	2	3	2	3	4	4	4	4	4	33	3.3
Productos de evaluación	2	2	2	2	3	4	4	4	4	4	31	3.1
Socialización de los aprendizajes	1	1	1	1	2	2	4	3	4	3	22	2.2
Evaluación formativa	2	3	2	3	3	3	4	4	4	4	32	3.2
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	35	3.5
Tipos de contenidos	4	2	4	2	3	4	4	4	4	4	35	3.5
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	36	3.6
Conflicto cognitivo	2	3	2	3	3	3	4	4	4	4	32	3.2
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	2	1	1	1	1	2	1	4	3	18	1.8
Recursos y materiales didácticos	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Gradualidad de las actividades	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	36	3.6
Estrategias didácticas	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Funcionalidad del material concreto	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	39	3.9
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2	2	2	3	2	4	4	4	4	29	2.9
Estilo docente	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	36	3.6
SUMA	80	86	79	85	91	100	109	104	111	108		
PROMEDIO	2.86	3.07	2.82	3.04	3.25	3.57	3.89	3.71	3.96	3.86		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	3	3	3	3	3.8	3.6	3.5	3.8		

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1.

Contenido: Uso de elementos y convenciones de la escritura presentes en la cotidianidad

Valor(es) del docente: sorpresa y autoconfirmación

23 de noviembre de 2023

Contexto de la planeación: el docente se enfocó en sus alumnos y alumnas de primer grado, con el fin de contribuir a la consolidación del proceso de alfabetización inicial, con énfasis en el valor sonoro convencional de las letras, la vocal o consonante inicial, el total de grafías que comprenden las palabras y la identificación de letras ausentes para compararlas con palabras completas.

Este docente había demostrado, desde antes del inicio de esta investigación, que posee ya cierto bagaje de competencias didácticas en diversos puntos, pues si bien ya contaba con casi 17 años cuando se empezó con este proceso investigativo, es remarcable decir que su personalidad extrovertida fue un factor importante para establecer vínculos de confianza y alto grado de motivación en su grupo multigrado de primero a tercero.

Del total de 29 criterios evaluables en el instrumento de retroalimentación de la planeación docente, en 11 casos se le asignó el nivel 4 (37.9%), con la peculiaridad de que se coincidió con él en tres casos únicamente, lo que da cuenta de que en un inicio teníamos perspectivas distintas respecto a lo que implicaba planear con base en elementos básicos, aunado a que, al igual que con todos los participantes, comenzaron con puntuaciones bajas, pues no se sentían seguros de qué tan bien estaban haciendo las cosas y también comentaron que asignarse altos números era una señal de arrogancia o “creerse mejor de lo que son”, en palabras de alguno de las o los integrantes del grupo de sujetos de estudio. Caso contrario, en dos ocasiones él se asignó el nivel más alto sin coincidir con la parte asesora.

Con base en la valoración del investigador, el docente demostró un alto nivel de competencia didáctica en la consideración del contexto externo e interno (3), al incluir objetos de uso cotidiano en el vocabulario por desarrollar en el alumnado, tales como casa y mesa. Además, antes de este proceso el profesor era de los pocos que, para explorar concepciones previas (3), comenzaban con situaciones más allá de preguntas, pues inició la clase con un juego o desafío con

la estrategia “Letras ausentes”, como manera de diagnosticar si los educandos reconocen la totalidad de sonidos en las palabras. Asimismo, destaca el hecho de que en el nivel más alto se encontró la recuperación de ideas previas (4), ya que retomó lo que los alumnos y alumnas saben mediante una nueva estrategia llamada “El ladrón de palabras”, con el fin de que reconocieran cuáles letras fueron quitadas y poder recuperarlas para rearmar los vocablos de manera suficiente y correcta.

Sin tener claro el concepto de “estrategia de evaluación” (3) o planearlo e implementarlo de manera intencionada, el maestro aplica satisfactoriamente dicho término clave, especialmente en lo correspondiente a retroalimentar al alumnado, que se evalúe conforme a lo que dictan los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) y permitir que los educandos puedan monitorear y reflexionar sobre su aprendizaje. Se observa que, en su autoevaluación, se asignó un nivel 3, pues, como se mencionó, no tenía conocimiento de cuáles y cuántas eran esas estrategias de evaluación.

En la escala con el número 3, destacan la gradualidad de las actividades (3), dado que concordamos en que, si bien las actividades promueven la motivación y un rol muy activo por parte del educando, al incluso participar en otras estrategias como “El tendedero de palabras” y “El tarjetero”, todas abarcaron el llenar huecos o letras faltantes en las palabras, de modo que se coincidió en que se podía hacer que ordenaran sílabas o letras, o incluso comenzar a escribir palabras completas. En cuanto al nivel taxonómico de las estrategias y actividades (3), el máximo fue el análisis, al precisamente descomponer palabras y encontrar grafías que no estaban presentes.

En cuanto al nivel 2, cabe destacar que casi no hubo, ni por la parte asesora ni por la el asesorado. Una de las principales observaciones acordes a esta escala de logro fue que en los instrumentos de evaluación (2) no se especificaban criterios ni indicadores, sino que se limitaba a mencionar que se iba a utilizar una lista de cotejo, además de que no enunciaba los productos que iban a fungir como evidencias para el aprendizaje (2), por lo que las sugerencias se enfocaron en que poco a poco se formara el hábito de incluirlos y especificarlos. Relacionado con ello, los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) tampoco eran explícitos y por el contrario, se tenían que inferir. La autoevaluación y coevaluación también eran presentadas de forma un tanto parva, pues se le sugirió que las preguntas tuvieran una profundidad mayor y no se limitara a que dijeran qué les gustó o qué aprendieron.

El único elemento con nivel más bajo fue el de los ajustes razonables (1), en el que hubo también coincidencia respecto a que no se integraron y que, de entrada, el mismo docente aseveró no tener suficiente conocimiento sobre este tema que, si se compara con los maestros de quienes ya se analizó su primera planeación, se coincide en que este criterio representa una dificultad para planear e implementar, sin importar la antigüedad.

En suma, se pudo constatar que el docente poseía un bagaje un tanto amplio para planear con base en los requerimientos básicos. Se observó que obtuvo un elevado número de puntuaciones con un nivel 3 o 4, tanto en su autoevaluación como en la heteroevaluación, con una baja cantidad de aspectos con los dos niveles inferiores. Esto fue un insumo trascendental para potenciar en lo que ya tenía un dominio notable y mejorar en aquello en lo que tenía dudas y dificultades. Las sugerencias se centraron en profundizar ciertos aspectos con el fin de que tanto docente como educandos asuman un rol más activo.

En su valoración final, el maestro aclaró que una de sus fortalezas es el interés personal por nuevas prácticas de enseñanza, y que sus áreas de oportunidad se centran en mejorar en la evaluación. Sus compromisos se centran en investigar más sobre las estrategias y técnicas para valorar, considerar los elementos que estaban ausentes durante la primera sesión, además de buscar ficheros y estrategias que refuercen la alfabetización inicial.

Figura 57

Registro de seguimiento del desempeño durante la intervención del maestro Sergio

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
INICIO												
Objetivos de aprendizaje	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	32	3.2
Contexto interno y externo	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	36	3.6
Exploración de ideas previas	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	2	3	2	3	3	3	3	4	4	4	31	3.1
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	37	3.7
Recuperación de ideas previas	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2	2	3	2	3	3	4	4	4	29	2.9
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Teorización o generalización de técnicas	2	2	3	2	3	4	3	3	4	4	30	3
Metacognición	1	1	1	2	2	2	3	4	4	3	23	2.3
CIERRE												
Progresos y dificultades	1	2	2	2	2	2	3	3	4	3	24	2.4
Socialización de los aprendizajes	2	3	3	3	4	4	3	4	4	4	34	3.4
Estrategias de evaluación	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	29	2.9
Técnicas de evaluación	2	3	2	3	2	4	3	4	4	4	31	3.1
Instrumentos de evaluación	2	3	2	3	2	3	4	4	4	4	31	3.1
Productos de evaluación	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	33	3.3
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	2	3	4	3	4	4	3	3	28	2.8
Conflicto cognitivo	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	32	3.2
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	38	3.8
Confrontación de ideas	2	3	2	3	2	3	4	4	4	4	31	3.1
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Recursos y materiales didácticos	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Retroalimentación a los alumnos	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3	29	2.9
Autonomía del alumno/a	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	31	3.1
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	1	1	2	2	3	4	3	3	4	3	26	2.6
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	28	2.8
Seguridad y dominio de contenidos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Estilo docente	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
SUMA	70	88	84	97	88	102	108	115	117	114		
PROMEDIO	2.33	2.93	2.80	3.23	2.93	3.40	3.60	3.83	3.90	3.80		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	3	3	3	3	3	3	3.5	3.7		

Retroalimentación de la Intervención 1 (Aplicación).

Contenido: Uso de elementos y convenciones de la escritura presentes en la cotidianidad

Valor(es) del docente: emprendimiento y creatividad

29 de noviembre de 2023

Contexto de la clase: el docente se enfocó en sus alumnos y alumnas de primer grado, con el fin de contribuir a la consolidación del proceso de alfabetización inicial, con énfasis en el valor sonoro convencional de las letras, la vocal o consonante inicial, el total de grafías que comprenden las palabras y la identificación de letras ausentes para compararlas con palabras completas.

En esta primera sesión, el maestro se asignó el nivel 1 en cuatro ocasiones (12.9%), a diferencia de tres por parte de la heteroevaluación (9.6%). Los aspectos en los que hubo coincidencia fueron en la metacognición, dado que ni en la planeación ni en el trabajo en el aula se hizo presente, ante lo cual él comentó que es un término nuevo que por consiguiente no sabe si ha aplicado en el día a día.

El segundo aspecto con la coincidencia de 1 por ambo agentes fue la inclusión de las y los alumnos que enfrentan alguna BAP, dado que en ningún momento se identificó alguna actividad que tuviera un ajuste razonable; sin embargo, sus educandos de primero grado no mantienen niveles tan discrepantes entre sí, aunque como se le dijo al profesor durante la retroalimentación, si bien no hay un estudiante que tenga rezago grave, es muy probable que haya alguien que se encuentra más atrás en el logro educativo, por uno o más factores, por lo que asumió el compromiso de aplicar alguna adecuación de lo planeado.

El tercer punto de coincidencia fue el planteamiento de situaciones por parte de los educandos (1). Habría sido interesante que los “ladrones” y los propios educandos de primero eligieran las palabras para mostrárselas a los demás, de modo que no fuera el docente la única persona que escogiera los vocablos con los que jugaron a hallar las letras faltantes. Por ello, se dialogó esto con él durante la retroalimentación.

En cuanto al nivel de logro 2, él determinó que era meritorio elegir ese nivel 13 veces (41.9%) en contraste con nueve de la parte asesora (29%). Destaca, por ejemplo, la comunicación

de objetivos de aprendizaje (2), dado que omitió informar a los educandos qué se esperaba de su desempeño, es decir, que en algún momento de la clase (no necesariamente al inicio) se les hiciera saber qué iban a aprender.

De la mano con el criterio de comunicar las expectativas al grupo, el monitoreo de progresos y dificultades (1) también obtuvo un 2 porque pese a que su clase fue dinámica y mantuvo al grupo siempre haciendo cosas, hubo momentos en los cuales durante los juegos, como en "El ladrón de letras", participaban más ciertos alumnos, en tanto que otros mantenían una actitud más pasiva, pues si bien los "ladrones" eran compañeros de segundo grado y era más probable que eligieran con quienes interactuaban más, el maestro no se percató de ello.

En cuanto al manejo de los procesos cognitivos, alcanzó este nivel 2 en la generalización (2). Los alumnos y alumnas reconocieron la letra inicial y diversas palabras que comenzaban igual. La actividad permitió que reconocieran diversos sonidos y la aplicaran a términos nuevos, pero faltó que les ayudara a establecer propiedades y regularidades del lenguaje a través de más ejemplos o aportación de palabras de los discentes, ya que, por ser de primer grado, no es conveniente establecer definiciones, sino actividades intuitivas.

Otros criterios relacionados con la evaluación, en los cuales también el nivel determinado fue el 2, comprenden la retroalimentación, ya que les informaba sobre su desempeño, pero quedaba en lo oral y en ninguna ocasión hubo por escrito, aunque fuera a niños y niñas que lo requerían, ya fuera porque necesitaban corregir algo o por el buen desempeño mostrado. En cuanto a autoevaluación y coevaluación, cuando realizaron las diversas actividades lúdicas promovió que entre equipos valoraran si se anotaban un punto o había algún error; lo que faltó en este caso fue que se hiciera este proceso con base en indicadores sencillos, además de que, al dialogar con el docente, expresó que no planeó conscientemente implementar la coevaluación.

El peldaño 3 estuvo presente en varios criterios. Resalta el de la socialización (2) porque, a diferencia de los demás focalizados, no representó una dificultad desde el inicio, dado que al cerrar la clase retomó conceptos y actitudes, aunque, al igual que sus colegas, recapitular procesos y habilidades les representa dificultad o es omitido. Por ejemplo, pudo haber recodado palabras vistas y formar nuevas como sumario. En cuanto a autonomía del educando (2), sus estudiantes

suelen trabajar por su cuenta, incluso siendo de primer grado; en la observación se detectaron pocos casos en los que preguntaran qué hacer o cómo hacerle y, en general, son eficaces.

Tal vez por tratarse de la primera vez, el docente se asignó cuatro veces el 4 (12.9%), en contraste con nueve (29%) que se estableció en la heteroevaluación. Igual que en el párrafo anterior, el maestro comenzó la exploración de ideas previas (3) a través de juegos, más allá de las tradicionales preguntas. Las figuras 58 y 59 muestran que se, inició con juegos sobre letras faltantes y letras móviles.

Figura 58

Actividad lúdica sobre letras y palabras

Figura 59

Actividad lúdica sobre letras y palabras

El aula del profesor S. fue un espacio donde solían participar con frecuencia, sin importar cualesquiera de los tres grados que atiende. Un punto a su favor es que les preguntaba a los equipos contrarios, cuando eran juegos, que sin estaban de acuerdo o estaban bien, o incluso cuando un niño o niña escribía la palabra en el pintarrón, los cuestionaba si estaban seguros de lo que contestaban; es por ello que obtuvo un 4 en la validación de respuestas (3). Un fragmento de clase que explica su fortaleza sobre este componente y la coevaluación es el siguiente, el cual trata sobre la estrategia “El ladrón de letras” y lo realizado de manera posterior:

Sergio (S.): Oigan, ya entregó todo el botín. ¿Lo perdonamos o lo metemos a la cárcel?

Alumnos (Aos.): (Mayoría) ¡Lo perdonamos! (Minoría) ¡Lo metemos a la cárcel!

S.: ¡Lo perdonamos! Pasa a tu lugar M. E. (es el niño de tercero que fue el “ladrón”, de quien se resguarda identidad).

(10 segundos después…)

S.: Listo, vamos a hacer la siguiente actividad. Miren, primero, ¿quién de los niños de primero… quién de los niños de primero pase y me escribe una de las palabras encontradas?

Aos. de primero: ¡Yo, yo!

S.: Vamos a ver, los demás vamos a ver si está bien escrita. M. (se resguarda su identidad), la que tú quieras. Listo, los demás vamos a guardar silencio. Vamos a ver.

M.; ¿Cuál?

S.: La que tú quieras.

M.: (Inaudible)

S.: No dibujo, palabra. Palabra de las que hicieron ahí en el equipo o la que tú tenías. A ver, vamos a ver a M. (Llama la atención a dos niños) J., Ma. (se resguarda identidad), ya, tranquilos.

M.: (Inaudible)

S.: Ajá. Eh, ¿cómo dice ahí?

M.: (Inaudible)

S.: A ver, léele. Déjenlo que él solito. Muy bien, listo. ¿Alguien de ustedes…? ¡So. (se resguarda identidad), ven! Listo. ¿Qué escribió M.?

So.: Isla

S.: Ajá. ¿Está bien escrita o le falta algo?

So.: Está bien.

S.: Está bien. *Okey*, siéntate. Niños… A ver, V. (se resguarda identidad), tú tenías ese dibujo. ¿Cuántas letras tiene la palabra “isla?

V.: Cuatro

S.: (reitera) Cuatro. ¿Cuántas escribió M.?

V.: Tres.

S.: ¿Ésta es una “a” (señala la escritura del niño), vedá (sic), M.? Ésta es una “a” (señala al pintarrón, donde el alumno escribió).

V.: Le falta una.

S.: Le faltó una, ¿qué letra le faltó, V.?

Esta transcripción dilucida que el docente hizo de estas actividades lúdicas momentos para que jugaran, se divirtieran, pero también que aprendieran. Permitió la validación porque sus pares opinaban si estaban de acuerdo o podrían aportar algo para corregir y mejorar lo ya realizado por un par. Se practicó la coevaluación, aunque como se mencionó, de manera más empírica que sistemática, pero se valora por haber permitido que los educandos pudieran analizar lo que otros hacían. Para concluir, el profesor promovió la socialización de los discentes de primero en pequeños grupos, con las letras móviles, como se aprecia en la figura 60.

Figura 60

Uso de “letras móviles”, en equipos, luego de haberse realizado “El ladrón de letras”

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5.

Contenido: Uso de elementos y convenciones de la escritura presentes en la cotidianidad

Valor(es) del docente: tesón y probidad

06 de mayo de 2024

Contexto de la planeación: el docente utilizó los cuentos para que los alumnos conocieran palabras, armaran frases, utilizaran secuencias temporales e inventaran historias "disparatadas" como actividad lúdica.

El educador S. tuvo un conspicuo avance, pues fue notorio y notable su progreso, sesión tras sesión, al retomar las observaciones que se le hacían, pero también mediante investigación por cuenta propia. Acorde con las neurociencias, el docente fue un ejemplo de cómo funciona la neuroplasticidad; al respecto, Willis (2010, como se citó en Barrios-Tao, 2016) define este término como "(…) la capacidad de las redes neuronales para extender, podar, reorganizar, corregir o fortalecerse con base en la adquisición de nueva información, obtener retroalimentación correctiva, y el reconocimiento de las asociaciones entre el conocimiento nuevo y previo" (p. 407). En otras palabras, es la facultad de nuestras redes neuronales para adaptarse a nuevas situaciones, y lo que él experimentó fue precisamente ese cambio de esquemas cognitivos, que requerían una asimilación y contraste entre lo que creía y lo que se presentaba como nuevo.

A partir de la sesión 4, el docente consideró que su nivel de logro era ya muy acorde con lo que el perfil de la SEP demanda, pues en muy pocas ocasiones se asignó el tercer peldaño, dejando a un lado las demás posibles calificaciones. El único aspecto de evaluación en el que se asignó un 3 fue el de metacognición, habiendo coincidencia con el investigador, pues se estableció que, si bien hay espacios para que los alumnos reflexionen sobre lo hecho y sus propuestas, siguió sin ser especificada en la planeación el momento en que se iba a efectuar.

En todos los demás criterios, el docente colocó para sí un 4. Sin embargo, hubo discrepancias, como producto de la heteroevaluación. La generalización fue un punto en el que las cinco sesiones se le otorgó el 3, aunque él se puso esta calificación una sola vez, ya que en las demás se puso un 4. No obstante, adoleció siempre de la misma causa: en ningún caso planeó hacer que sus educandos generalizaran por escrito, deteniéndose en ciertos momentos de la clase para

definir, encontrar propiedades y relaciones. Sí conducía ese proceso cognitivo, pero oralmente en la clase y durante la socialización. Oliva Martínez (1999) plantea que nuestros sistemas conceptuales evolucionan en cadena, de forma que en cada etapa se incorpora nueva información que se muestra resistente a los cambios, llegando incluso a coexistir con las ideas anteriores que no llegan a ser del todo erradicadas. Las concepciones del profesor S. fueron resistentes ante la información que se le trató que fuera asimilada, y posiblemente se encontraba en sus estructuras junto con sus ideas predecesoras.

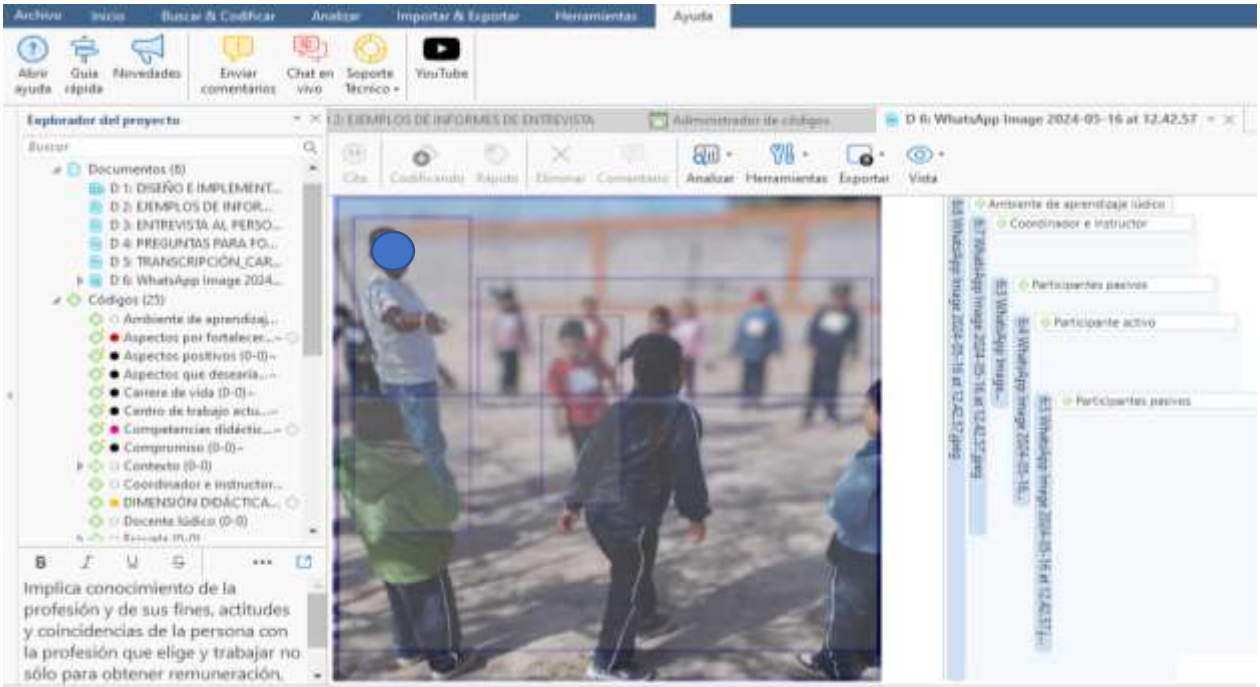
La socialización de los aprendizajes tuvo también una calificación de 3 en la heteroevaluación, al igual que en la sesión 4. Con base en lo planteado sobre la neuroplasticidad y la resistencia de las concepciones previas, el docente culminó con áreas que puede mejorar, que en este caso se refiere a que se socialice de manera integral, debido a que usualmente enfocaron su atención en retomar conceptos y actitudes, mas no habilidades (procesos, propiedades, entre otros).

La implementación de ajustes razonables para favorecer el aprendizaje e inclusión de los alumnos con algún tipo de rezago escolar también fue evaluada con 3, ya que en la planeación fue muy claro al aseverar que a quienes presentaban alguna dificultad para leer las frases del cuento se les iban a entregar tarjetas con apoyo visual para que también se expresaran oralmente. Lo que hizo falta fue especificar de qué discentes se trataba y describir su nivel de logro hasta aquel momento.

Algunos criterios en los que obtuvo 4, de los cuales es pertinente ahondar, son los siguientes. Con relación a procesos cognitivos, ya se explicó que domina cómo explorar las concepciones previas (4), pues evita comenzar directamente con preguntas, sino que las usa después de una historia o juego. Brindó oportunidad para que se apropiaran de los conceptos o procedimientos (4) cuando dieron opiniones sobre el cuento leído y manejaron secuencias temporales. La recuperación de concepciones previas se suscitó cuando utilizó el cuento de “Caperucita roja”, tanto lo que conocían de la historia, como trabajarla después a través de la secuencia temporal, las frases disparatadas y cambio de finales. El conflicto cognitivo (4) sucedió cuando tenían que formar frases y acomodar palabras, ya que debían hacer uso de la segmentación y de la lógica. La figura 61 muestra una imagen codificada, mediante el Atlas.ti, Versión 25 para Windows, que ilustra una de las actividades lúdicas implementadas (“Lobo, lobito”).

Figura 61

Imagen cosificada sobre el juego "Lobo, lobito", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows.



Nota. Obsérvese que se incluyen las etiquetas "Participantes activos", "Participantes activos", "Ambiente de aprendizaje lúdico" y "Coordinador e instructor".

Con referencia a la evaluación, los productos (4) guardan relación con el PDA, porque pudieron anticipar el contenido de cuentos y verificar, identificaron historias y personajes, además de que emplearon palabras y frases para conocer nuevas. Se incluyen los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en sus instrumentos de evaluación (4), aunado a que utilizó las técnicas (4) de análisis de desempeño, desempeño y observación.

Parte de lo que el maestro expresó acerca de su trayecto formativo se enmarca en la siguiente transcripción de un fragmento del diálogo acaecido durante la retroalimentación postrera.

Investigador (I.): Maestro, entonces, ¿cuál es su balance final que se pone a partir de no nada más de ahorita, sino a partir de todo el proceso, cuál es su valoración y a qué se debe?

Sergio (S.): Si, maestro, este, buenas tardes. Pues yo creo que esto ha sido un proceso, ¿verdad? En el cual el tener un cuatro, que es el, el podio más alto, este, aún no se logra conseguir por la cuestión de que al momento de que planea uno, revisar enfoques con el proceso, pues es un poquito

complicado y más en escuelas aquí, multigrado. Más sin embargo (sic), eh, la personalidad de cada uno de los docentes (el investigador asiente con “Ajá”), pues este, creo que es afortunada. Eh… tratamos de hacer lo mejor posible nuestro trabajo, el diseño de actividades, el implementar con los alumnos, cuidar todos los aspectos que implican el estar frente a un grupo.

I.: Muy bien, maestro, muchas gracias. Y, aprovechando, pues, se reconoce su avance en prácticamente todos los elementos, Como todo, verdad, en unos llegó hasta el punto más alto; en unos a poquitito (el docente asiente a través de sonido gutural), pero, bueno, como se dijo al principio, la idea de esto es que a ustedes pues les sirva, y ustedes ya de una manera autónoma, digamos, igual, con apoyo, verdad, eh… puedan pues dominarlo y ya, que quede dentro como parte de su trabajo diario. Entonces, pues bueno agradeciendo mucho su aportación. Muchas gracias.

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 5.

Contenido: Uso de elementos y convenciones de la escritura presentes en la cotidianidad

Valor(es) del docente: felicidad y actitud de niño para los niños y niñas

29 de mayo de 2024

Contexto de la clase: el docente utilizó los cuentos para que los alumnos conocieran palabras, armaran frases, utilizaran secuencias temporales e inventaran historias “disparatadas” como actividad lúdica.

El maestro S. tiene diversas cualidades que hacen que sus estudiantes establecen un vínculo con él, pues los acostumbró a jugar, cantar y reír. Sus clases son sumamente lúdicas y, como sucedió con sus pares, el hecho de que en la planeación didáctica no haya incluido cierto elemento o no sepa su nombre técnico, no significa que no lo aplique día a día para hacer del proceso de enseñanza y enseñanza el momento propicio para que el estudiantado se desarrolle integralmente.

De manera similar que en el caso del diseño de su plan de clase, el profesor se asignó en esta última sesión, casi en su totalidad, el número 4, excepto en tres casos (9.6%), con plena coincidencia con la parte investigadora. Además, mediante la heteroevaluación se decidió aplicar

el nivel 3 en seis ocasiones (19.3%) y, aun cuando no hay una gran diferencia, hubo ciertas discrepancias que se dialogaron en la retroalimentación final.

De los puntos anteriores en que se presentó concordancia en la calificación 3, uno de ellos fue la inclusión de alumnos que enfrentan BAP, ya que así como lo estipuló en su plan, a una niña le entregó tarjetas con frases y una imagen alusiva para que les fuera accesible identificar con mayor facilidad lo que decía con letras. Se pudo haber mejorado en cuestionarlos acerca de sus respuestas; aunque trabajaron con sus compañeros de equipo, no tuvo ese acercamiento, razón por la que se asignó 3 en el criterio de monitoreo de progresos y dificultades (4).

Otro elemento con coincidencia en el nivel 3 consistió en la retroalimentación a su alumnado. Hubo variación entre este escalón y el 4, pero la decisión recayó en que el docente sí la aplicó, aunque se enfocó en las fortalezas y no en las dificultades, que era precisamente lo que pudo haber hecho con quienes presentaban mayor problema, como con la niña referida en el párrafo anterior que, si bien no presenta una brecha tan amplia para considerarse un rezago marcado, la observación que se le propuso fue que brinde seguimiento a la alumna.

Otros criterios en los que se asignó 3 por parte del asesor fueron el planteamiento de situaciones problema (4) por parte del educando, pues en efecto sí permitió que sus estudiantes crearan finales para los cuentos y diseñaran frases disparatadas, pero faltó que socializaran sus producciones y las utilizaran para crear nuevas frases o agregar historia a los finales que inventaron sobre este tipo de textos. La metacognición fue otro elemento que culminó con 3, dado que les permitió que comentaran qué aprendieron y qué les gustó; no obstante, se le sugirió que, por tratarse de la sesión final, lo hiciera por escrito con el fin de que plasmaran sus ideas y las compartieran, para robustecer los portafolios de evidencias.

El nivel 4 demostró que el maestro presentó una evolución que le ayudó a transitar de la asignación de puntuaciones 1 y 2 a obtener las puntuaciones superiores. Esto influyó para que aprovechara lo que el contexto ofrece (4), tales como los libros de la biblioteca de la escuela, juegos variados y material didáctico (tarjetas, imágenes, alfabeto móvil); que recuperara ideas previas (4) cuando a partir de un cuento trabajó con sus concepciones iniciales para retomarlas y enriquecerlas al cambiar el final, ordenar los hechos y crear frases. La socialización de los aprendizajes (4) fue un punto fuerte que comenzó con un 2 y concluyó en 4, valoración que

comenzó a subir desde la sesión 3; y en esta clase, el docente recapituló los tres tipos de contenidos: conceptuales, actitudinales y procedimentales, destacando que consideró estos últimos al preguntarles a sus estudiantes cómo le hicieron para saber qué pasó primero, qué pasó después y qué pasó al último, por mencionar un ejemplo.

Sobre aspectos de evaluación, en las últimas dos sesiones mostró el mayor avance, pues aún en la tercera se presentaban colores amarillos (nivel 2) en algunos aspectos. Mejoró en la definición de las técnicas implementadas, es decir, observación, desempeño y análisis del desempeño, acorde con SEP (2013). Los productos de evaluación (4) fueron congruentes con los PDA del Plan 2022, ya que, en congruencia con su planeación, utilizó la predicción y anticipación como estrategias de lectura, crear frases en atención a palabras guía y el cambio de final de cuentos.

En criterios relacionados con aspectos socioafectivos, el grupo demostró un mayor nivel de autonomía, en comparación con las sesiones anteriores. Hubo iniciativa para apoyarse entre los equipos, lograron hacer las actividades por cuenta propia sin tanta intervención del docente y, sobre todo, destacaron estudiantes que ejercieron liderazgo en las actividades lúdicas, pues guiaron, explicaron y ayudaron a culminar las actividades con éxito. La seguridad y dominio de contenidos (4) fue el único aspecto en el que durante todas las sesiones se obtuvo el máximo nivel de logro, con coincidencia de ambos agentes.

El estilo docente (4) tuvo el nivel más alto porque es posible decir que el docente S. tiene una práctica muy distinta a lo que comúnmente se conoce como “tradicionalista”, dado que fue aprendiendo y asimilando los principios que rigen las teorías cognoscitivas y socioculturales, como el caso del manejo de los esquemas mentales, de los conflictos cognitivos, y el rol que juegan el trabajo en equipo, la confrontación y validación de ideas. Las y los niños crearon, diseñaron y analizaron, con actividades acordes con su edad y las características que como grupo tienen para hacer más asequible el aprendizaje.

A manera de recapitulación, durante el diagnóstico acaecido durante la sesión colectiva, el maestro S. comentó que él le da mucha importancia a la manipulación de materiales, retos y actividades lúdicas. Es de reconocerse que sus clases fueron profusas en este aspecto, con un muy bajo índice de tiempos muertos, aunado a un alumnado habituado a su estilo docente que los lleva a permanecer activos. En la entrevista y las sesiones de diagnóstico declaró haber trabajado con

los primeros grados durante 11 años y, en efecto, su experiencia es perceptible, sin menoscabo de su curiosidad intelectual y actuación frente a los nuevos retos.

Maestra Daniela

Figura 62

Registro de seguimiento del desempeño en diseño de planeación de la maestra Daniela

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
ELEMENTOS CURRICULARES												
Elementos curriculares	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	35	3.5
INICIO												
Contexto interno y externo	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	35	3.5
Exploración de ideas previas	2	3	2	3	2	4	4	4	3	3	30	3
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	2	2	2	2	2	4	3	4	3	4	28	2.8
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	1	3	1	3	4	4	4	4	3	30	3
Recuperación de ideas previas	1	1	1	1	3	4	3	4	3	4	25	2.5
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	1	1	1	1	3	3	3	4	4	4	25	2.5
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	1	1	1	1	3	4	3	4	2	2	22	2.2
Teorización o generalización de técnicas	2	1	2	1	3	1	3	4	2	2	21	2.1
Metacognición	1	1	1	1	2	2	3	3	3	2	19	1.9
CIERRE												
Estrategias de evaluación	2	3	2	3	2	4	2	4	3	4	29	2.9
Téenicas de evaluación	3	3	3	3	2	3	3	4	2	4	30	3
Instrumentos de evaluación	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	25	2.5
Productos de evaluación	2	1	2	1	2	4	4	4	4	3	27	2.7
Socialización de los aprendizajes	2	2	2	2	2	2	4	3	3	2	24	2.4
Evaluación formativa	1	3	1	3	3	3	3	4	3	3	27	2.7
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	32	3.2
Tipos de contenidos	1	2	1	2	3	4	4	4	4	4	29	2.9
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	3	2	3	3	4	3	4	3	4	31	3.1
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	2	2	2	3	4	3	4	3	3	28	2.8
Conflicto cognitivo	2	2	2	2	2	4	3	4	2	4	27	2.7
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	1	1	2	3	2	3	2	3	19	1.9
Recursos y materiales didácticos	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	29	2.9
Gradualidad de las actividades	2	3	2	3	2	4	3	4	3	4	30	3
Estrategias didácticas	1	3	1	3	3	3	2	4	3	4	27	2.7
Funcionalidad del material concreto	2	4	2	4	3	4	3	4	2	3	31	3.1
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2	2	2	2	3	3	4	3	3	26	2.6
Estilo docente	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	26	2.6
SUMA	54	62	54	62	70	96	88	105	84	92		
PROMEDIO	1.93	2.21	1.93	2.21	2.50	3.43	3.14	3.75	3.00	3.29		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	2	2	2	2	3	3	3.4	3.5	3.5	3.4		

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1.

Contenido: Comprensión y fluidez lectora

Valor(es) de la docente: apertura al diálogo y emprendimiento

22 de noviembre de 2023

Contexto de la planeación: la docente trabajó textos relacionados con las culturas mesoamericanas, con el posterior análisis en diagramas, exposición y demostración a otros grados.

La maestra D. fue una la docente más joven del grupo de ocho participantes en el proceso de investigación. Lo que llamó la atención en el caso de ella es que en su retroalimentación solamente hubo un criterio con nivel 4 (3.4%), asignado por la parte asesora, en lo que concierne a la funcionalidad del material concreto (2), ya que iban a leer textos y, después, a utilizar materiales para exponer y crear un tendedero para difundirlo.

De los 29 criterios, hubo 12 (41.3%) con 3 como puntuación, entre los que se mencionan el uso del contexto externo e interno (3), pues iba a iniciar con la temática de algunas civilizaciones prehispánicas, ante lo cual se le sugirió que podían iniciar con las figuras de autoridad de la comunidad (y sus funciones) donde viven sus educandos. Si bien inicia la exploración de concepciones previas (2) con un video, la observación que se le hizo fue que no basta con proyectar algún recurso multimedia, sino promover la reflexión de lo que se oye o escucha.

Un punto más que destacó en esta primera espiral del proceso de Investigación-acción fue que, al analizar el instrumento inicial, es posible constatar que la docente presenta valoraciones bajas en el tema de evaluación. Incluso, cuando empezamos a analizar su primera planeación, ella contestó con cierto tono de sorpresa: “¿Debo poner qué voy a evaluar?”, lo que denotaba que ella no tenía claridad respecto a qué debía prever para concluir, al menos por esa jornada, el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En los puntos donde obtuvo nivel 3 fue en las estrategias de evaluación (2) y técnicas de evaluación (3), pero ella estaba consciente e incluso comentó que no sabía a conciencia que eso que incluía tenía dichos nombres técnicos.

Respecto al nivel taxonómico de las estrategias didácticas implementadas, se llegó al nivel de análisis-síntesis, ya que los educandos iban a encontrar ideas principales y plasmarlas a través

de organizadores gráficos. Sobre la gradualidad de actividades (2), se le sugirió que podía incluir actividades en las que imaginaran, realizaran inferencias y respondieran preguntas orales o escritas para dar mayor nivel de dificultad y diversificar lo planeado, ya que la clase se limitaba a leer y luego realizar el esquema.

El nivel 2 estuvo presente 15 veces (51.7%) por quien fue asesorado y nueve veces (31%) por quien fue asesor, lo que demuestra que había diversos aspectos que resultaría necesario ir mejorando en la medida de lo posible. Como ejemplo, se encuentran el uso de técnicas o procedimientos por parte de los educandos, ya que si bien exploró las concepciones previas más allá de meras preguntas, es decir, a través de un video, omitió la posibilidad de que el grupo externara ideas, suposiciones, hechos o creencias como medida para el diagnóstico.

Los instrumentos de evaluación (2) y la socialización de aprendizajes (2) estuvieron presentes de forma muy superficial, pues no se especificaron los criterios ni indicadores, y el cierre de la clase se limitó a indicar que se iban a compartir los materiales realizados, pero no se especificó qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores iban a ser objeto de repaso y reforzamiento de los esquemas mentales.

En lo concerniente al perfil del grupo en cuanto a las características de aprendizaje del grupo (2), le hizo falta considerar de manera consciente los canales de aprendizaje del grupo y los ajustes razonables para el caso de los alumnos con alguna NEE. De igual modo, el conflicto cognitivo (2) fue un concepto totalmente nuevo, ya que manifestó no haberlo escuchado anteriormente, por lo que aparecen rasgos de promover contrastes entre lo que piensan y lo que se pretende enseñar, pero no de manera intencionada. La autoevaluación y coevaluación (2) también aparecen de forma un tanto exigua, ya que se incluye que se comentarán entre sí sus exposiciones, mas no indica qué criterios o indicadores podrán ser evaluados para guiar la retroalimentación mutua, aunque sea de forma oral.

La docente se asignó el número 1 ocho veces (27.5%), a diferencia del asesor, quien lo incluyó en siete (24.1%). Es importante expresar con claridad que este número estuvo presente en conceptos relacionados con la unidad de análisis sobre elementos y procesos cognitivos, es decir, en la recuperación de ideas previas (1); en la promoción de procesos de cambio, asimilación y acomodación (1); en la apropiación del concepto, habilidad o técnica por parte del alumnado (1);

en la teorización o generalización de técnicas o conceptos (1); y en la metacognición (1). Llamó la atención también que, de estos cinco puntos enunciados, no conocía ninguno, pese a que varios de ellos se sustentan en las Teoría Psicogenética de Piaget, quien es un autor por demás abordado y analizado en las escuelas normales. Algunas sugerencias derivadas de lo anterior consistieron en que retomara lo que los educandos planteaban en el diagnóstico (opiniones, suposiciones, hechos, experiencias), hecho que debía reestructurar porque como se dijo anteriormente, no dio esa oportunidad a sus estudiantes; además, indicar en qué momento los alumnos podrían reflexionar sobre su propio aprendizaje, aunque fuera de manera breve por tratarse de la primera vez.

El otro 1 estuvo presente en el aspecto relacionado con la inclusión de alumnos con NEE ya que, como se planteó con anterioridad, había dudas y poco dominio sobre cómo efectuar ajustes razonables, considerando las características particulares. Para este caso, la necesidad de sus estudiantes se centra en que aún no dominaban por completo el proceso de lectura y escritura, por lo que, si bien no se descuidó esta necesidad, la manera como se favoreció el trabajo en clase, fue apoyarse de la expresión oral y dibujos.

En suma, la docente se autoevaluó con un 2 como desempeño general, y en su propia valoración adujo que consideraba que le faltaba mejorar en aspectos importantes de la planeación y dominio del contenido, por lo que su compromiso era reforzar dichos elementos. Estuvo consciente de la necesidad de ir mejorando, de manera progresiva, en temas como los ajustes razonables (ella todavía lo mencionaba como “curriculares”), ahondar en las técnicas y estrategias de evaluación y profundizar en los niveles de comprensión lectora.

Figura 63

Registro de seguimiento del desempeño durante la intervención de la maestra Daniela

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
INICIO												
Objetivos de aprendizaje	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	24	2.4
Contexto interno y externo	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	35	3.5
Exploración de ideas previas	2	2	2	2	2	3	4	4	4	4	29	2.9
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	2	2	2	3	3	4	3	4	4	4	31	3.1
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	36	3.6
Recuperación de ideas previas	2	2	2	3	3	4	3	4	4	4	31	3.1
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2	2	2	3	3	2	3	4	4	27	2.7
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	2	2	1	2	3	4	2	3	4	4	27	2.7
Teorización o generalización de técnicas	2	1	1	2	4	4	2	4	4	4	28	2.8
Metacognición	1	1	2	3	3	3	2	2	4	4	25	2.5
CIERRE												
Progresos y dificultades	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	22	2.2
Socialización de los aprendizajes	2	2	3	3	2	3	3	4	4	4	30	3
Estrategias de evaluación	3	3	3	3	2	4	2	4	4	4	32	3.2
Técnicas de evaluación	3	3	3	4	2	3	3	3	4	4	32	3.2
Instrumentos de evaluación	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	32	3.2
Productos de evaluación	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	35	3.5
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	37	3.7
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	29	2.9
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	3	3	2	3	3	4	3	3	26	2.6
Conflicto cognitivo	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	29	2.9
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	35	3.5
Confrontación de ideas	1	1	2	3	4	4	2	4	4	4	29	2.9
Validación de respuestas, propuestas y resultados	2	1	2	3	3	3	3	4	4	4	29	2.9
Recursos y materiales didácticos	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	34	3.4
Retroalimentación a los alumnos	2	2	2	3	3	4	2	2	4	4	28	2.8
Autonomía del alumno/a	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	33	3.3
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	33	3.3
Autoevaluación y/o coevaluación	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	37	3.7
Seguridad y dominio de contenidos	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	35	3.5
Estilo docente	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	30	3
SUMA	67	68	75	92	89	105	87	110	113	114		
PROMEDIO	2.23	2.27	2.50	3.07	2.97	3.50	2.90	3.67	3.77	3.80		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	2	2	2	2	3	3	3.2	3.4	3.5	3.6		

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 1.

Contenido: Comprensión y fluidez lectora

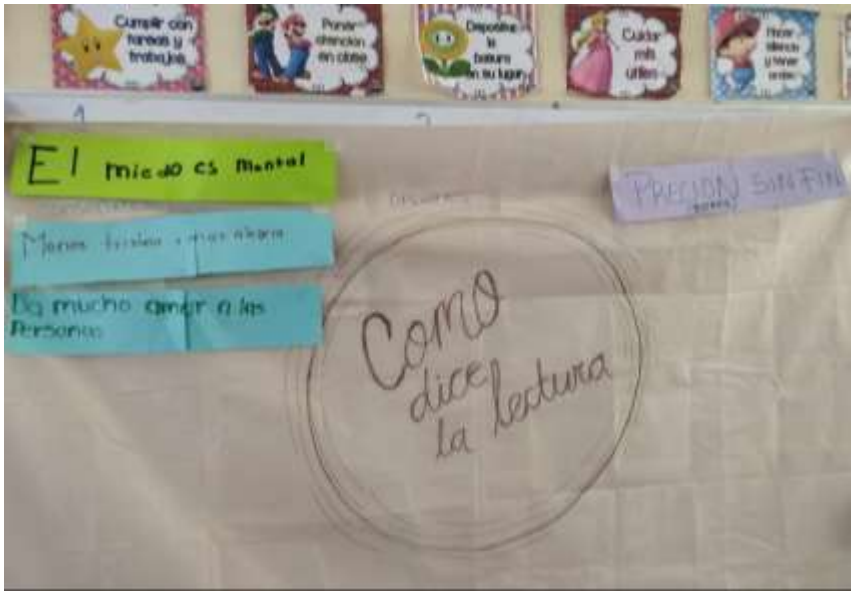
Valor(es) de la docente: emprendimiento y apertura a los retos

04 de diciembre de 2023

Contexto de la clase: la docente trabajó textos relacionados con las culturas mesoamericanas, con el posterior análisis en diagramas, exposición y demostración a otros grados, como se ilustra en la figura 64.

Figura 64

Actividad para el seguimiento de lectura



La maestra D. fue un poco severa consigo misma, dado que en 17 ocasiones se asignó el nivel 2, es decir, el 54.8% del contenido evaluable; por otra parte, la parte investigadora estableció esta puntuación 12 veces (38.7%). De estos casos, destaca la exploración de nociones previas, pues como se registró en las sugerencias del instrumento de retroalimentación, habría sido más pertinente una indagación con mayor detalle, pues si bien se leyó acerca de la cultura maya, podría haber sido ser interesante mostrar ilustraciones para que compararan la vida pasada y la actual, identificaran cambios y permanencias; en suma, usar las nociones históricas como medio.

Otro aspecto evaluado con el número 2 fue la recuperación de concepciones previas. Es entendible que, por tratarse del primer acercamiento a un proceso más acorde con lo que el perfil del docente le exige a esta figura, así como con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los discentes, se presentaran situaciones que pudieran desequilibrar o desestabilizar la dinámica que la profesora ya llevaba manejando por alrededor de dos años.

Al igual que con las y los niños, se necesitaba crear conflictos cognitivos que hicieran posible confrontar las ideas iniciales con las que poco a poco se iban introduciendo. Esto se menciona porque un área de oportunidad de la maestra -y en realidad de todos los participantes- es recuperar las nociones previas, ya que la experiencia durante años mediante el trabajo con docentes en formación y en servicio activo, y ahora el trabajo en la zona escolar, es que suelen preguntar conceptos en el diagnóstico, para nunca retomar por lo menos las respuestas conceptuales del inicio. En el caso de la clase en cuestión es que se inició cuestionando acerca de los mayas, pero lo que comentaron no fue recuperado en los mapas conceptuales ni en las exposiciones, por lo cual el proceso de reflexión quedó incompleto, hecho que obstaculiza la metacognición.

Un criterio más por resaltar es el relacionado con los procesos de cambio, asimilación y acomodación; aunque la docente generó la organización de información y la posterior exposición, esta última actividad consistió en que los estudiantes comunicaron lo hallado, pero hizo falta el proceso dialógico, ya que cuando participaban solían leer lo que escribieron en la lámina que les sirvió como apoyo visual, sin inquirir lo que los pares estaban escuchando o aprendiendo, o por lo menos solicitar opiniones sobre lo que les fue compartido. Un fragmento de audio refuerza lo dicho en este párrafo:

Alumna 1: (Aa 1): (…) en 1900… (corrige) En 1527. A continuación, mi compañera A. (se resguarda identidad) les presentará la organización (social).

A.: La nobleza del gobierno, en campesinos y artesanos, la comunidad, los esclavos, prisioneros.

Aa 1: A continuación, mi compañera B. (se resguarda identidad), con las aportaciones.

B: La topografía específica, las ciudades construían palacios de gobierno y astronómicos para el juego de pelota.

Aa 1: A continuación, mi compañera K. (se resguarda identidad) nos describirá algunos dibujos.

Como se puede apreciar y, como ya se comentó anteriormente, una de las áreas de oportunidad consistió en que la maestra hiciera que el intercambio de opiniones y confrontación de ideas fueran actividades permanentes. Se puede observar que cuando termina su intervención un alumno, quien tiene el rol de presentarlos inmediatamente le da la palabra al siguiente, y así se repite durante toda la exposición. Por ello, se le reitera que era necesario poner atención en los diversos procesos cognitivos y en la Taxonomía de Bloom.

En cuanto a criterios con niveles de desempeño 1, la docente se asignó dicho valor en tres ocasiones (9.6%), en tanto que la parte investigadora-asesora lo hizo en cinco (16.1%). Por ejemplo, hay coincidencia en lo que concierne a los ajustes razonables, dado que en su primer plan de clase no incluyó un apartado específico para prever cómo iba a ser la atención a los alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación. Al igual que con docentes noveles y ya experimentados, persistía la idea de que un ajuste razonable consistía en asignar un monitor o poner menos trabajos a los alumnos que requieren ese apoyo adicional.

Un aspecto más en el que coincidimos fue en que se careció de oportunidades para la confrontación de ideas, dado que, como se indicó en los fragmentos de audio, los educandos se limitaron a exponer, que más bien consistió en decir un discurso de memoria o leyendo el apoyo visual, que en dar espacios para que se cuestionaran los estudiantes entre sí y comenzaran a externar ideas sobre lo aprendido. De igual modo, aunque realizaron sus organizadores gráficos, tampoco se utilizó ese recurso como fuente para intercambiar información ni cuestionar para comparar las nociones previas.

Como evaluación final, coincidimos en poner el nivel 2 como evaluación cuantitativa de la clase, ya que hay potencialidades que sería necesario ir trabajando. Con base en el documento "Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar", del Marco para la Excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica" (SEP, 2022), había que poner especial atención en los criterios 2.1 "Conoce a las alumnas y los alumnos para que sus características y necesidades educativas sean base de la intervención docente" y "Desarrolla estrategias que le permiten conocer a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa incluyente y

equitativa", así como 3.2 "Utiliza un repertorio amplio y diverso de estrategias, actividades y materiales didácticos acordes con las capacidades y necesidades educativas de las alumnas y los alumnos" (p. 16-18).

Cabe destacar que la maestra D. consideró que en ningún elemento analizado era acreedora del nivel 4, por lo que los únicos dos que aparecen en su evaluación fueron por parte del investigador, concretamente en lo que respecta a seguridad y dominio de contenidos, pues pese a que ella dijo que se sentía nerviosa sí hubo una buena conducción de la clase y resolvió las dudas, aunque pocas, que iban surgiendo. También hubo buen manejo de recursos visuales, audiovisuales y concretos, tales como los videos, las lecturas y láminas, pues es lo básico para efectuar exposición ante un público.

Con base en lo expuesto, se retoma que se buscó tener siempre como guía el paradigma sociocrítico del que ya se abordó anteriormente, ya que se buscó generar la reflexión en cada participante y, en el caso de la maestra D., lo relacionado sobre todo con los procesos cognitivos, sobre todo metacognición, la evaluación y análisis. La maestra fue dándose cuenta de diversas cosas que sabía hacer, pero también fue descubriendo otras con el paso de las sesiones, como se especificará más adelante. Una característica de ella es que solía asignarse puntuaciones más bajas de las que, desde un punto de vista externo, era meritorio que tuviera. Con base en dicho paradigma, el diálogo fue la base para que también la maestra fuera confiando poco a poco más en sí misma.

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5.

Contenido: Comprensión y fluidez lectora

Valor(es) de la docente: tesón y autocrítica

26 de mayo de 2024

Contexto de la planeación: la docente condujo un debate con la temática de las ventajas y desventajas de la transformación de la basura, con el fin de fomentar el pensamiento crítico.

La quinta sesión representó un momento de transformación positiva para la maestra D., y al respecto hay que recalcar que ella no tuvo un progreso tan acelerado como el caso de otros de

sus pares, sino que más lentamente, pero segura, fue mejorando en la mayoría de los aspectos considerados para la evaluación integral de su plan de clase. La muestra de ello es que, acorde con base en la figura 62 de seguimiento de su progreso, en la cuarta retroalimentación ya no obtuvo algún 1, y de hecho fue en la que mejor desempeño tuvo, al tener en cuatro ocasiones el nivel 2 (13.7%) mediante la autoevaluación y ninguna por la heteroevaluación, por lo que consiguió solamente 3 y 4 como puntuaciones. Ahora bien, en la revisión final se presentó el nivel 2 seis veces (20.6%) por parte de ella y cuatro (13.7%) a cargo del investigador. Hubo concordancia en cuanto a la asignación de la calificación 2 en dos momentos.

Acerca de lo anterior, los criterios en los que coincidimos al aplicar el nivel 2, el primero fue la apropiación del concepto, habilidad o técnica (2), así como en la generalización (2), pues están interrelacionados, es decir, al no especificar el momento en que se iban a introducir los conceptos clave, era probable que tampoco indicara en qué parte de su plan iba a destinar el espacio para que con sus alumnos definieran los términos clave de la clase que, en este caso, habría sido definir qué es un debate, sus características e incluso mencionar los pasos para llevarlo a cabo, con base en el que realizaron. A su vez, esto se interrelaciona con la socialización de aprendizajes (3), pues lo mencionado anteriormente pudo haber sido material para cerrar la clase, al retomar una vez más lo que es debatir, cómo le hicieron para argumentar a favor o en contra, cómo se sintieron, si se les hizo difícil expresar sus argumentos, es decir, llevar a cabo la metacognición (3).

Por su parte, la docente decidió establecer el 2 en el criterio de las técnicas de evaluación, a diferencia del 4 de la heteroevaluación, pues sí trabajó el interrogatorio (debate), el desempeño (notas del debate) y análisis de desempeño (lista de coevaluación y lista de cotejo de la maestra). Llamó la atención que se asignó también un desempeño poco congruente en el tema de conflicto cognitivo. Figueroa (2019) menciona que éste reclama creatividad y reflexión de parte del educador, pero el fruto es propiciar la curiosidad y el desarrollo de habilidades en el alumnado; incluso involucra a las neurociencias porque entran en juego las funciones ejecutivas que permiten la resolución de problemas. Por ello, al dialogar sobre su intervención, se le precisó que prácticamente todo el debate es un ejemplo fidedigno de un este proceso mental, ya que tomar postura, formular argumentos y redargüir constantemente implica reformular los propios esquemas.

La inclusión de alumnos y alumnas que enfrentan alguna BAP fue un elemento que no era incluido en un principio en la planeación. Fue importante la sensibilización sobre el tema, pues aunque saben que existen estos términos (mencionaba “adecuaciones” en lugar de “ajustes razonables”, que es el que se utiliza a la fecha), están conscientes de que hay dificultades, confusión y hasta temor para plasmarlo en un plan, pero infunde más incertidumbre llevarlo a la acción en el aula. Su avance radicó en que dedica un apartado especial para prever a quiénes brindará acciones adaptadas a las necesidades. Es claro que deberá seguir trabajando en ello, pues aun cuando está más consciente de la importancia de esta cuestión, los ajustes que incida son sencillos, sobre todo porque menciona el papel de los monitores; esto es, que no se adentra en adaptaciones significativas o al currículo, sino algo superficiales.

Los aspectos de evaluación en los que el 3 fue coincidente destacan, entre otros, la exploración de ideas previas, debido a que sí partió de un problema concreto de la comunidad, relacionado con las llantas como basura, registrando sus opiniones. Habría sido más conveniente que, a partir de ese tema, se hubieran presentado ilustraciones sobre la contaminación, incluso de la propia comunidad. Lo destacable es que registró las opiniones con miras a utilizarlas posteriormente para un debate.

Otro punto en el que concordamos con el nivel 3 fue el de instrumentos de evaluación. La docente comenzó sin especificar qué iba a utilizar para efectuar el registro de los aprendizajes de su grupo, como se mencionó al inicio de su análisis. Con base en el recorrido de su trayecto, la docente logró incluir las técnicas, instrumentos e indicadores, incluso desglosando estos últimos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que llevó a que en el criterio sobre la inclusión de los tipos de contenidos mantuviera el 4 desde la tercera sesión.

En la consideración de la autoevaluación y/o coevaluación, el 3 fue asignado por ambas partes. En la planeación queda claro que se les iba a entregar una lista para coevaluar el desempeño durante el debate, pero lo que hizo falta fue esclarecer los indicadores que iba a utilizar, lo cual fue una observación que se le comentó varias veces durante las cinco retroalimentaciones. Incluso, como parte del modelo de colaboración de asesoría, buscamos en internet lecturas sobre el tema, concluyendo que podría analizar la lectura de Casanova (1999) y de las técnicas e instrumentos de evaluación, de SEP (2013).

Finalmente, la docente concluye su trayecto con 4 en la generación de oportunidades para que los educandos propusieran respuestas (3), dado que justo el tema del debate daba pie a ello, al cuestionarlos sobre la pertinencia, pros y contras de la transformación de la basura como solución definitiva al problema de los residuos sólidos. La recuperación de ideas previas (3) fue llevada a cabo porque las preguntas iniciales fueron retomadas a través de los argumentos que los alumnos brindaban, oportunidad para valorar la ampliación de sus respuestas y el uso de nuevos términos, como producto de la asimilación y acomodación (4, 4) que la maestra estaba generando al argumentar y redargüir.

Otros criterios con máxima puntuación fueron el de gradualidad de los aprendizajes (3), que en la sesión anterior tuvo la misma valoración por ambos agentes, y la razón recae en que se comenzó con una exploración general, informar sobre el tema, proceder al debate, concluir y evaluar posturas. Sobre las estrategias didácticas (3), se cumplió con tomar en cuenta el nivel cognitivo superior de la Taxonomía de Bloom (crear), porque opinar y argumentar implican construir y reconstruir continuamente, a medida que se escuchan nuevos discursos.

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 5.

Contenido: comprensión y fluidez lectora

Valor(es) de la docente: circunspección y autorregulación

11 de junio de 2024

Contexto de la clase: la docente condujo un debate con la temática de las ventajas y desventajas de la transformación de la basura, con el fin de fomentar el pensamiento crítico.

La maestra D. fue un ejemplo de tenacidad, esfuerzo y probidad, porque cuando este proceso era incipiente ella se mostraba algo tensa y nerviosa, hablaba poco o con un discurso parvo. No obstante, con el paso del tiempo fue desenvolviéndose y siempre mostró una actitud receptiva y propositiva, pues también comentó que estaba consciente de que “le faltaba” y que en la Normal “no le habían enseñado muchas cosas”.

La seguridad en el dominio de contenidos (4, 4), la conducción de la clase y de la dinámica grupal se presentó cada vez con mayor soltura y fluidez. Esto queda demostrado porque en la

quinta sesión no hubo ya 1 o 2 como calificaciones, sino que progresó paulatinamente hasta obtener valoraciones más elevadas. De esto, se deriva que la maestra eligió la máxima puntuación 22 veces (70.9%), mientras que el agente externo lo estableció en 24 ocasiones (77.4%), a diferencia de la cuarta sesión, en la que ella se autoevaluó seis veces con el 4 (19.3%) contra 22 del evaluador (70.9%). La brecha entre ambas percepciones se redujo considerablemente, también a medida que iba tomando autoconfianza, pues ya se afirmó anteriormente que solía ser muy estricta consigo misma y se desvalorizaba con frecuencia, razón que llevó a que hubiera diferencia de hasta dos puntos en las calificaciones elegidas, y casi en el cien por ciento de los casos, ella era quien seleccionaba el número menor.

En cuanto al manejo de los criterios relacionados con aspectos cognitivos, hay que considerar que la docente hizo una muy acertada elección de tema para trabajar, pues el debate exige la puesta en práctica de habilidades de procesamiento de información, lo que involucra la puesta en marcha de las funciones ejecutivas. Tanto por esa adecuada selección de tema como por lo que ella realizó por sí misma, con apoyo de un modelo de asesoría de colaboración, que después transitó a uno de facilitación, es pertinente dilucidar que exploró las ideas previas (4) al plantear los problemas con la basura como situaciones actuales de su contexto externo e interno (4, 4), que además representan un obstáculo para una mayor calidad de vida, amén de que no hay políticas públicas para la recolección de basura generada en todas las comunidades rurales.

Como ampliación del párrafo anterior, la recuperación de esas concepciones previas (4, 4) se llevó a cabo durante el debate, dado que lo que respondieron en un inicio fue nuevamente abordado, con la oportunidad de que la docente monitoreara el cambio en la amplitud y calidad de respuestas, acción que sin duda podría generar un panorama de lo que el estudiante estaba poniendo en práctica. Aunque no se incluyó en la planeación, la maestra planteó preguntas metacognitivas (4, 4) sobre el desempeño de cada uno en el debate, desde las dificultades hasta lo que aprendieron; y pese a que ya las incluye, al menos en la práctica, son simples, pero ya es un avance.

De acuerdo con Furman, 2021 (como se citó en Uruguay Educa, s/f), la “escalera de la metacognición” dosifica las actividades metacognitivas de acuerdo con la finalidad cognitiva. El primer escalón hace referencia a tomar conciencia del propio pensamiento; el segundo se refiere a recordar lo que se hizo para producir determinado aprendizaje; el tercero, reflexionar sobre la

utilidad de lo aprendido; y el cuarto peldaño es para asentar y consolidar los aprendizajes. Con relación a esta información, la maestra llegó al segundo estrato.

En la unidad de análisis de aspectos de evaluación, las técnicas (4, 4) e instrumentos (4, 4) fueron implementados justo como se hizo la examinación en el apartado anterior sobre planeación. A grandes rasgos, fortaleció la técnica de interrogatorio, que era una que no había usado en todo su trayecto, además de que implementó listas de coevaluación y una lista de cotejo con indicadores desglosados por el tipo de contenido.

Otro elemento con el nivel máximo fue el de la retroalimentación (4, 4). En esta ocasión, la maestra retomaba opiniones y argumentos que los educandos dijeron durante el debate, lo que significaba que rescataba las aportaciones de manera inmediata. Además de ello, mediante la coevaluación hizo posible que este proceso no fuera exclusivo, sino que también entre pares pudieran informarse sobre lo logrado.

Como sucedió generalmente durante el trayecto de cada participante, hay cierta discrepancia entre las puntuaciones obtenidas en la retroalimentación de la planeación y en el diálogo acaecido posterior a la aplicación de la misma. La razón fue que la docente se caracterizó por una alta carga de empirismo, que en sí no es perniciosa, sino por el contrario, le dota de confianza y hasta a veces de ciertas dosis de rutina a la labor, y aunque no se tiene previsto realizar tal o cual acción, el propio desenvolvimiento de cada docente con su grupo hace que se realicen actividades de las cuales no se tiene el nombre o la plena conciencia de ello. Por ejemplo, fomentar la reflexión mediante preguntas metacognitivas no implica que el educador sepa que eso se llama metacognición ni mucho menos la considere como un criterio para evaluar o una herramienta para generarle al discente una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

El siguiente fragmento de retroalimentación permite conocer las impresiones finales y los aprendizajes que la maestra D. considera que adquirió durante su proceso formativo, con énfasis en su alumno con NEE. Más allá de que sea una docente con pocos años de experiencia, fue notable su actitud inicial, de cierta resistencia, hasta lograr explicar con mayor detalle el porqué de sus puntuaciones en los diferentes aspectos, además de valorar su desempeño con calificaciones mayores que en un nivel incipiente del trabajo.

Investigador (I.): Muy bien, maestra, este, como un balance final o una autoevaluación, ¿cuáles son aquellas, aquellas fortalezas que adquirió, ya sea que las potenció o las fue desarrollando a partir de lo que se consideraba como un área de oportunidad o una dificultad?

Daniela (D.): De acuerdo a lo trabajado, de acuerdo a lo visto, yo considero que… que sí hay varias fortalezas que… que pues pude consolidar en esta etapa, y una de ellas fue pues aplicar los indicadores de evaluación en las planeaciones (el investigador asiente con un sonido gutural), integrar la evaluación que es muy importante en las planeaciones (el investigadores asiente con "Sí"), como la rúbrica, la lista de cotejo, o sea, siempre tener algo respaldo porque, aunque a veces no la implementé (sonríe). Eh, incluye lo de metacognición (el investigador asiente mediante sonido gutural), en cada planeación (el investigador asiente con "Ajá"), pero también considero que un área de oportunidad que sigue, que sigue latente en mi persona pues es lo de incluir a los niños con necesidades educativas.

I.: ¿A qué se debe?

D.: Porque quizás sean… las actividades, pero a veces no corresponden exactamente a las necesidades del niño.

I.: Muy bien, ¿y cuál sería un compromiso, este, ahora sí en lo posterior, ya sea de manera autónoma o con la asesoría de… algún otro compañero docente o de alguna otra figura educativa?

D.: Pues yo creo que documentarme o buscar las estrategias adecuadas para poder implementar ahora sí que recursos con los niños que tengan necesidades educativas.

I.: Muy bien

D.: (Continúa) Que a veces, este, pues sí me resulta muy complicado en ese aspecto, porque siento que se les pone una actividad que, pero, o sea, sí es acorde a la actividad, a lo que se está haciendo, pero como que no le favorece en gran medida al niño.

I.: Muy bien

D.: (Prosigue) O sea, lo hice por hacerlo, pero no contribuye en realidad.

I.: Y, a grandes rasgos, ¿cómo califica, bueno, evalúa, el trabajo de su alumno?

D.: ¿El trabajo de mi alumno con necesidades educativas?

I.: Ajá

D.: Yo siento que sí tuvo mejoría (el investigador asiente mediante un sonido gutural), o sea sí tiene mejoría porque, este, empezamos desde cero, desde que no agarraba el lápiz, desde que no sabía ni las vocales, no sabía ni las consonantes.

Maestra Eréndyra

Figura 65

Registro de seguimiento del desempeño en diseño de planeación de la maestra Eréndyra

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H	S	P
ELEMENTOS CURRICULARES												
Elementos curriculares	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
INICIO												
Contexto interno y externo	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Exploración de ideas previas	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	2	2	4	4	3	4	4	4	4	4	35	3.5
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	36	3.6
Recuperación de ideas previas	2	2	4	3	4	4	4	4	4	4	35	3.5
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	35	3.5
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3	1	1	4	3	4	4	4	4	31	3.1
Teorización o generalización de técnicas	2	1	2	2	1	1	1	1	4	4	19	1.9
Metacognición	1	1	1	1	3	1	4	3	4	4	23	2.3
CIERRE												
Estrategias de evaluación	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	35	3.5
Técnicas de evaluación	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Instrumentos de evaluación	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Productos de evaluación	3	2	1	3	3	3	2	2	3	4	26	2.6
Socialización de los aprendizajes	2	1	4	3	4	3	2	2	4	3	28	2.8
Evaluación formativa	3	3	3	3	2	3	4	4	4	4	33	3.3
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Tipos de contenidos	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	35	3.5
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	32	3.2
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	3	4	3	2	2	3	3	4	4	30	3
Conflicto cognitivo	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	32	3.2
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	1	1	1	1	3	3	4	4	20	2
Recursos y materiales didácticos	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	38	3.8
Gradualidad de las actividades	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	35	3.5
Estrategias didácticas	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	29	2.9
Funcionalidad del material concreto	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	37	3.7
Autoevaluación y/o coevaluación	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	18	1.8
Estilo docente	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
	76	75	82	81	82	82	99	98	109	109		
	2.71	2.68	2.93	2.89	2.93	2.93	3.54	3.50	3.89	3.89		
PLANEACIÓN MULTIGRADO												
Tema común	1	2	3	3	1	3	4	4	4	4		
Actividad inicial común (congruencia)	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4		
Actividades diferenciadas	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4		
Puesta en común	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2		
Guiones didácticos	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0		
Evaluación diferenciada	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	2	2	3	3	3	3	3.7	3.6	3.7	3.7		

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1.

Contenido: estudio de los números (decimales)

Valor(es) de la docente: honestidad y perseverancia

23 de noviembre de 2023

La docente E. fue una persona que desde el principio fue honesta, al reconocer que las Matemáticas, ahora del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, representaban un área en la que se sentía insegura y con poco dominio del contenido. Sin embargo, al dialogar con ella sobre lo que podía lograr, su iniciativa la llevó a decidir que sería una oportunidad para mejorar y, en palabras de ella, "probarse" para ver de qué era capaz.

De los 29 criterios, el nivel 4 apareció en seis ocasiones (20.6%) por parte del investigador, en tanto que ella se autoevaluó en cinco momentos (17.2%), con la característica de que en todas las puntuaciones que ella consideró que merecía el número más alto, hubo coincidencia por ambas partes. De lo más destacable, se menciona la exploración de ideas previas (3), en la que ella pretendía iniciar un juego en equipo, otorgando a cada uno un mazo de cartas, para, según la indicación, formar el número más grande o pequeño; por ejemplo, primero se haría con números enteros y luego se entregaría una tarjeta con un punto decimal, para cuestionarlos sobre qué eran y por qué se les llama así.

Si bien la intención de la maestra para iniciar con el tema era positiva, se le hizo ver que, acorde a la didáctica de la disciplina, hay una manera congruente con el nivel cognitivo y las representaciones matemáticas para coadyuvar a una comprensión, aplicación y resolución de problemas que involucran a los números decimales. Por ello, se le instó a investigar en una fuente bibliográfica que se le proporcionó, que indagara cómo podía ser enseñado este contenido.

Al día siguiente, luego de que expresó lo que leyó y cómo podría trasladarlo al grupo (transposición didáctica), se le sugirió utilizar material manipulable para favorecer esa representación, pues se requería que los educandos midieran primero con objetos arbitrarios, de manera libre, con el fin de que luego de diversas experiencias se dieran cuenta de que era más funcional comenzar con el objeto más grande y terminar con el más pequeño, con la condición de que cuando el de mayor tamaño ya no cupiera en lo que quedaba de la magnitud, se tuviera que

pasar al siguiente en dimensiones, y cuando éste ya no cupiera en lo que faltaba por medir, se procediera al siguiente.

Lo anterior no sería logrado inmediatamente, pero el trabajo en equipo lo iba a favorecer. Una vez que los estudiantes se percataran de ello, se iba a pasar ahora con tiras que medían fracciones de metro, es decir, 1/10, 1/100 y 1/1000, repitiendo el proceso anterior, con la diferencia de que en lugar de objetos que fungían como unidades no convencionales y que además eran de tamaños que no seguían un patrón, ahora las tiras iban a mantener relación con el metro como unidad. Si yan no era posible medir con el décimo de metro (aún no se introduciría el concepto), seguirían con el centésimo de metro, para terminar con el milésimo de metro.

Un rubro por destacar es que, aun cuando obtuvo nivel 4 en la incorporación de estrategias de evaluación (4) y técnicas de evaluación (4), la profesora no conocía los términos ni tampoco qué incluye cada uno de los conceptos; sin embargo, la experiencia y el trabajo diario le ayudaron a considerarlas sin saber realmente el tecnicismo ni aplicarlo de manera consciente e intencionada. Por ejemplo, en cuanto a las estrategias, incluyó la retroalimentación y el automonitoreo.

El nivel de desempeño 3 fue asignado 13 veces (44.8%) por ambos participantes, aunque no se dio un 100% de coincidencias. Por ejemplo, en lo concerniente a promover los procesos de cambio, asimilación y acomodación (3), se le sugirió que vinculara a la representación gráfica con la simbólica para poco a poco ir pasando de hacer dibujos a expresar mediante números y signos las cantidades decimales. En cuanto a los instrumentos de evaluación, se le sugirió que desglosara lo que iba a valorar en conocimientos, habilidades, actitudes y valores para un análisis más enriquecedor. En el estilo docente (3), en ambos casos se consideró que la labor del docente sería más de transmisor que de facilitador, acorde con la primera versión de su planeación, en el que ella pensaba darles gráficas e irles diciendo cómo se escribía y nombraba cada suborden de los números decimales.

El nivel de desempeño 2 fue considerado por la docente siete veces (24.1%), en contraste con los cuatro del investigador (13.7%). Una de las primeras observaciones en cuanto a cómo mejorar su desempeño fue que considerara las propuestas o técnicas iniciales de los educandos durante el diagnóstico (2), ya que en su primera versión del plan omitía esa oportunidad y la

actuación del grupo se circunscribía a formar las cantidades con las tarjetas, pero no a reflexionar sobre qué significaban esas cantidades, más que suponer cómo se nombran.

La recuperación de ideas previas (2) era un elemento que ella desconocía y que a pesar de que lo ha implementado en su práctica, no lo hace con una intención didáctica, sino más por cuestiones empíricas, por lo que acordamos que recuperara la comparación de la medición con las unidades arbitrarias y las convencionales, en términos de ventajas, desventajas y utilidad. El conflicto cognitivo (2) fue también un punto por ir mejorando, dado que tampoco los incluía, por lo que se le sugirió que los alumnos reflexionaran y se cuestionaran sobre cómo era más conveniente medir, con qué objetos medir primero y de qué manera se obtenía un resultado más preciso.

En cuanto a la puntuación con el valor inferior, la docente estimó su desempeño con ese número tres veces (10.3%), a diferencia de las cinco que consideró la parte asesora (17.2%). Al igual que en otras circunstancias, destacaron la teorización o generalización de técnicas o conceptos (2) y la metacognición (1) como dos elementos ausentes en la primera planeación didáctica, siendo ambos conceptos algo desconocido para la maestra. Se le sensibilizó respecto a la importancia de que los educandos puedan establecer, con su apoyo y descubriendo con base en lo previamente realizado, diversas definiciones, conceptos clave y propiedades para construir nuevos conocimientos o procesos, además de que considerara, aunque fuera de forma incipiente, que los educandos reflexionaran sobre lo estaban aprendiendo y cómo lo iban logrando. De igual modo, la socialización (2) y la inclusión (1) fueron dos puntos a tomar en cuenta desde la reestructuración hasta su progresiva implementación.

A manera de resumen, la docente estaba consciente de sus fortalezas y áreas de oportunidad, pues reconoció que, a raíz de lo trabajado en cursos de planeación, se esforzó por iniciar la clase con actividades diferentes a meras preguntas, pero también mencionó que le falta mejorar en lo referente a la inclusión de alumnos con NEE y la retroalimentación. Ante ello, asumió el compromiso de dominar paulatinamente la didáctica y el contenido en cuestión.

Figura 66

Registro de seguimiento del desempeño durante la intervención de la maestra Eréndyra

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
INICIO												
Objetivos de aprendizaje	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Contexto interno y externo	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Exploración de ideas previas	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	35	3.5
Recuperación de ideas previas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	33	3.3
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	38	3.8
Teorización o generalización de técnicas	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	37	3.7
Metacognición	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
CIERRE												
Progresos y dificultades	2	3	2	2	3	3	4	4	4	4	31	3.1
Socialización de los aprendizajes	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Estrategias de evaluación	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Técnicas de evaluación	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Instrumentos de evaluación	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	33	3.3
Productos de evaluación	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	38	3.8
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	34	3.4
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	32	3.2
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	28	2.8
Conflicto cognitivo	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Confrontación de ideas	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	38	3.8
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	36	3.6
Recursos y materiales didácticos	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	36	3.6
Retroalimentación a los alumnos	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Autonomía del alumno/a	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	36	3.6
Autoevaluación y/o coevaluación	2	3	3	4	3	3	4	4	3	3	32	3.2
Seguridad y dominio de contenidos	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	34	3.4
Estilo docente	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	37	3.7
SUMA	96	106	102	108	105	109	114	115	115	115		
PROMEDIO	3.20	3.53	3.40	3.60	3.50	3.63	3.80	3.83	3.83	3.83		
DESEMPEÑO MULTIGRADO												
Tema común	1	1	1	1	3	3	4	4	4	4		
Actividad inicial común (congruencia)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
Actividades diferenciadas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
Puesta en común	1	1	1	1	1	1	3	3	3	2		
Guiones didácticos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA		
Evaluación diferenciada	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	3	3	3.4	3.6	3.5	3.7	3.5	3.6		

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 1.

Contenido: estudio de los números (decimales)

Valor(es) de la docente: curiosidad intelectual y disposición para afrontar retos

05 de diciembre de 2023

Contexto de la clase: como antecedente para la enseñanza y aprendizaje de los números decimales, la docente utilizó unidades arbitrarias (objetos aleatorios y tiras de fracción de objetos) y luego convencionales (tiras de fracción de metro) para medir longitudes (pizarrón, ventana, escritorio, estatura), de modo que se reflexionara cómo es más eficiente comenzar con las tiras más grandes hasta terminar con más pequeñas, es decir, cuando ya no era posible medir con una, se pasaba a la siguiente, y así sucesivamente, como se muestra en las figuras 67 y 68.

Figura 67

M*idiendo con unidades arbitrarias*

Figura 68

Construyendo tiras con fracciones de la longitud de objetos

La maestra E. fue un ejemplo de que, a través del diálogo, la toma de acuerdos y una motivación intrínseca se pueden tener avances y mejoras de manera consciente y planeada. Por ejemplo, de autoevaluarse tres veces con el nivel 1 (10.34%), en contraste con un conteo de cinco por medio de la heteroevaluación (17.24%), en su interacción con sus educandos no hubo un criterio con dicha puntuación, lo que demostró que el control de las variables es posible para encauzar las situaciones positivamente.

Si bien en la autoevaluación y heteroevaluación no hubo coincidencia completa en los aspectos evaluados, sí se presentó en la cantidad, pues tanto la docente como el investigador asignaron diez veces el máximo valor (4). Destaca la exploración de concepciones previas (3, 4), ya que su desempeño se basó en la didáctica de las Matemáticas y fue congruente con el propio desarrollo infantil, ya que inició con el uso de las unidades de medición arbitrarias, como parte del diagnóstico para determinar si con lo recabado como información era suficiente para transitar a lo convencional.

Llamó la atención que en diez criterios no hubo coincidencia porque la persona asesorada se puntuó con un valor menor al otorgado por el agente externo. Por ejemplo, en el manejo de las concepciones previas, de la que ya se analizó anteriormente; otro fue el relacionado con el perfil grupal del educando (características de aprendizaje). A modo de sumario, la docente se esforzó por utilizar elementos del entorno más material didáctico que los niños manipularon, especialmente las tiras de fracciones con las que midieron longitudes, como antecedente para llegar a fracciones decimales y comprender cuántas veces cabe cada una en las diversas magnitudes utilizadas.

En cuanto a aquellos aspectos en los cuales ella se dio menos puntuación que lo que se asignó por parte del investigador, se encuentran los procesos de asimilación y acomodación, y la teorización o generalización de técnicas o conceptos, puesto que encaminó a los discentes para que comprendieran cómo funcionan los números decimales: se comienza con la unidad mayor y, cuando ya no es posible utilizarla, se procede a la siguiente, y así hasta terminar con la más pequeña. En otras palabras, cuando se mide la longitud de un objeto, se inicia con los enteros, luego con los décimos de ese entero (convencionalmente es el metro) y cuando ya no caben más décimos, se procede a usar los centésimos de ese entero, hasta llegar a los milésimos del mismo entero. Todo este proceso formó parte de la clase y el alumnado lo fue comprendiendo gradualmente, como se expresa en el siguiente fragmento de clase.

Eréndyra (E.): ¿Por qué decidieron medir primero con la tira del entero?

Alumnos (Aos.): Porque abarca más (dicen unos), porque estaba más grande (dicen otros).

E.: (Reitera y reafirma) Porque estaba más grande y abarcaba más.

E.: (Con las tiras de medio, cuarto y octavo de libro) ¿Cuál fue la que usaron al último?

Aos: La de los octavos

E.: La de los octavos, las más chiquitas, ¿que era lo que iba qué?... sobrando, ¿verdad? Entonces, como conclusión, ¿qué aprendieron el día de hoy? Lo van a escribir en su libreta, allí abajo…

Del diálogo anterior, se puede observar que los educandos comprendieron de una manera vivencial, con material concreto, cómo funciona el sistema de numeración decimal, sin introducir aún este concepto ni los números en cuanto a su representación simbólica. Se trató de acercarlos sin que se dieran cuenta, ya que se les insistió a las y los participantes que un diagnóstico debe ayudar a que los niños externen lo que saben, pero no únicamente eso, sino lo que saben hacer y cómo reaccionan ante las diversas situaciones. Esto que hicieron les iba a servir de base para reemplazar las tiras de unidades arbitrarias por las fracciones del metro, con denominadores 10, 100 y 1,000.

López Recacha (2009, p. 3), menciona que el concepto de "conocimientos previos" nos remite al de aprendizaje significativo. Cabe mencionar que lo que este autor expresa tiene alta congruencia con lo que se hizo en la investigación, ya que: "La idea esencial para promover un aprendizaje significativo es tener en cuenta los conocimientos factuales y conceptuales (también los actitudinales y procedimentales) y cómo éstos van a interactuar con la nueva información que recibirán los alumnos mediante los materiales de aprendizaje (…)".

En contraste, hubo mayor valoración en la docente que por parte del investigador en lo concerniente al planteamiento de situaciones problema por parte del educando. Al dialogar, ella reconoció que ella fue quien condujo todo el proceso, sin dejar que los estudiantes eligieran objetos para ser medidos, además de que pudo haber aprovechado que un equipo eligiera qué podría medir otro, y luego invertir roles. También en lo correspondiente al uso de técnicas y propuestas de solución por parte de los propios discentes, midieran de una forma libre, sin decirles cómo hacerlo, ya que en diálogo comentamos que eso es información valiosa sobre cómo los infantes utilizan sus propios recursos y plantean hipótesis que con apoyo de la socialización corroboran o refutan.

El método de Investigación-acción, directriz a lo largo de todo este proceso de trabajo, deja de manifiesto que permite la reflexión y, así comprender la realidad, con honestidad y

responsabilidad intelectual. En este caso, la fase 2 de la antedicha metodología hace referencia al desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, así como la fase 3, que consiste en actuar para poner dicho plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto escolar.

Como ella expresó en la entrevista, considera que aprende al escuchar y platicar, amén de que para ella la planeación multigrado y el planteamiento de estrategias didácticas son un foco de interés por las dificultades que le representaban hasta el momento en que se comenzó a trabajar con ella como profesora focalizada. Es por eso que el modelo de colaboración fue el inicio de la asesoría, ya que ambas partes (asesor y asesorada) toman acuerdos a partir de lo que se propone.

Otra de las razones por las que pudo atender varias de sus áreas de oportunidad detectadas en la planeación para que en su trabajo en el aula tuviera un mejor desempeño radica en que, como lo plantea la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu, 2025), el ciclo reflexivo de Smyth se reconoce como una espiral reflexiva, como un medio para pensar y movilizar la práctica en un proceso cíclico que permite una mirada más profunda sobre ella. En otras palabras, este acto cíclico permitió ir y venir, dado que los resultados del fin de una sesión eran el inicio para la segunda, como se mostró en la figura 1.

Como parte final del proceso, la maestra escribió textualmente: “Me ayudó mucho la retroalimentación que se me brindó en un inicio de la planeación, siento que fue de gran ayuda y esto favorecerá mucho el aprendizaje de mis alumnos”. Este comentario refuerza lo que se comentó al inicio del análisis de la intervención de esta enseñante. Uno de sus compromisos consistió en consultar diversas fuentes y apropiarse de nuevas estrategias.

En la retroalimentación realizada, la maestra manifestó sentirse segura, aunque con ciertas áreas de oportunidad, como se manifestó en la siguiente conversación:

Investigador (I): En “seguridad y dominio de contenidos”, eh, ¿en qué nivel considera que se ubica? (Ejemplifica) De acuerdo a lo realizado, la interacción con los niños, cómo condujo la clase, resolución de dudas… Todo eso.

E: Estoy entre un dos y un tres, que… me siento segura (el investigador reitera con “ajá”) de estar al frente con los niños, ¿verdad?, pero en el dominio de contenidos sí siento que tambaleo un poco, entonces este… (pausa) un dos.

I: ¿Un dos? Por ejemplo, ¿qué considera que… en qué tambalea, de acuerdo con lo que usted me comentó?

E: El dominio, precisamente, el dominio; ya las sugerencias que usted me dio cuando me revisó la planeación, o sea, sí siento que… que me faltó. O sea, me adelanté a… a lo que iba a dar, ¿verdad? (El investigador asiente con "ajá"). Y me dijo: "No, regrésese un poco a los contenidos, o sea como que primero es de ver esto; entonces siento, tengo que dominar esos contenidos.

En este fragmento se puede apreciar que la docente se muestra un poco dubitativa sobre qué valor asignarse; si bien tenía en mente que se desenvolvía sin problema alguno con sus niños y niñas, dialogar con ella le permitió también dilucidar que la forma como había trabajado ese contenido no era completamente adecuada. Nótese que utiliza el verbo "adelantar" pada dar a entender que eso era un factor que generaba que sus educandos no comprendieran del todo.

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5.

Contenido: estudio de los números (decimales)

Valor(es) de la docente: honestidad y perseverancia

23 de mayo de 2024

Contexto de la planeación: la maestra se adentró en las fracciones decimales, luego de que sentó las bases sobre los números decimales y su relación con las fracciones como medida, lo cual fue analizado anteriormente. Con base en equivalencias y la fracción como operador, los alumnos y alumnas utilizaron material concreto para descubrir cuántos mililitros o kilogramos corresponden al realizar particiones.

La docente E. presentaba puntuaciones de 1 y 2 hasta la cuarta sesión, pero para la quinta su progreso fue más que notable, y ello se demuestra en que sus planeaciones fueron más completas, descriptivas y daban cuenta de un mayor cuidado y conocimiento de la gradualidad del aprendizaje por el que sus educandos transitaban. En la retroalimentación 4 acumuló tres números 2 (10.3%) y un número 1 (3.4%), manteniendo concordancia en todos los casos con el evaluador.

En la revisión final, concordamos en asignar tres veces (10.3%) el número 3, pero en dos de esas tres ocasiones hubo coincidencia, específicamente en la taxonomía de las estrategias

didácticas y la autoevaluación y/o coevaluación. Sobre el primero de los criterios, se dialogó con la maestra respecto a que sus actividades fomentan el análisis y evaluación como niveles máximos, pero con la sugerencia de que incluya que sus educandos comparen con las y los demás sus respuestas, y expliquen si están de acuerdo o no con otros procedimientos y resultados. Acerca del segundo aspecto, la sugerencia que se le hizo fue que tomara en cuenta lapsos para que se pudieran evaluar entre sí, pues integró momentos para que reflexionaran sobre sus procesos mentales.

Los criterios en los cuales hubo discrepancia sobre la asignación del número 3 fueron en la socialización de aprendizajes (4, 3). Una actividad que no se había suscitado y que también podía realizarse para valorar sus alcances es que la socialización se iba a hacer por escrito, respondiendo preguntas para posteriormente intercambiar los cuadernos. Un consejo fue que evitara omitir preguntas de proceso; por ejemplo, cómo convirtieron decimales a fracciones, y viceversa. Como sucedió con otros compañeros docentes, sus preguntas se enfocaron en recapitular actitudes y conceptos, y se deja de lado la parte procedimental (cómo se le hizo para lograr algo, recordar los pasos, entre otros). Al igual que con otros docentes multigrado, la puesta en común fue un elemento que significó dificultad -o resistencia- en su implementación y, en razón de que se vincula con la socialización, es altamente probable que ambos casos hay omisión o se cumpla de manera parcial.

Los productos de evaluación (3, 4) fueron congruentes con lo que se solicita para desarrollar el pensamiento matemático, es decir, trabajó con base en problemas que implicaban repartos y el uso de la fracción decimal, en algunos casos bajo el contexto de unidades de capacidad. La observación que se le hizo fue que hubiera situaciones en las que los educandos crearan problemas. Al respecto, la SEP (2022, p. 147) menciona como una de las finalidades del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico: “El reconocimiento y uso de diversos métodos durante la construcción de conocimientos para contrarrestar la idea de un método único”.

En todos los demás elementos de valoración hubo coincidencia con el número 4. En cuanto a procesos cognitivos, la docente fue eficazmente sensibilizada para que se apropiara del proceso correcto para iniciar una clase, esto es, a través de la movilización de concepciones previas, lo que se logra no con preguntas exclusivamente, sino con situaciones que sitúen a las y los discentes ante una situación que requiera ser resuelta con sus propios medios, aun cuando sean erróneos. Recuperó lo expresado mediante sus nociones iniciales a través de los problemas y recursos didácticos, y la fortaleza que registró la profesora en el instrumento de seguimiento fue que, a

partir de las actividades de diagnóstico, en las que manejaron fracciones de un entero, incluidos los litros, en las actividades ulteriores se promovió la superposición para encontrar el valor de cada fragmento. Por ejemplo, al superponer un cuarto de un litro, los niños y niñas marcaron que esa parte equivalía a 250 mililitros.

La generalización fue incluida de manera explícita en la planeación, a diferencia de las primeras sesiones, en cuyos momentos desconocía la existencia de este vocablo técnico. Poner eso en consideración en el plan fue un logro y un cambio actitudinal, justo como se espera cuando alguien aprende. Se le recomendó que la generalización abarcara no solamente el concepto de fracción decimal, sino que se reflexionara y estableciera cuál es el procedimiento para utilizar fracciones decimales bajo el significado de operador (3/10 de 1,000 mililitros, por ejemplo). Es preciso puntualizar que en la sesión 4 hubo compatibilidad en asignar 1 en este rubro.

De manera paralela con la generalización, la docente E. también incluyó explícitamente en qué momento de su planeación iba a fortalecer la metacognición; incluso, en su plan se enmarca como “Momento de la metacognición”, seguido de preguntas, como: qué aprendieron, cómo lo aprendieron y qué dificultades tuvieron. Al igual que con la maestra D., se valora y se reconoce que, de no saber sobre el rol que nos corresponde respecto a esta parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, ahora se le toma en cuenta, aunque sea de manera sucinta.

El conflicto cognitivo estuvo presente cuando, por ejemplo, dio apertura para que su alumnado presentara propuestas de solución a los problemas, con la consiguiente comprobación a partir del material concreto, que les sirvió para fortalecer también la fracción como relación parte-todo. Por ello es que también obtuvo alta puntuación en cuanto a los recursos y materiales didácticos.

Sobre criterios relacionados con la evaluación, consideró como estrategias principales que los educandos monitorearan su trabajo, que se autoevaluaran y/o coevaluaran; y las técnicas utilizadas fueron, principalmente, las relacionadas con el desempeño y el análisis del desempeño. Desde la tercera sesión la maestra comenzó a mejorar y consolidar sus competencias didácticas involucradas con el proceso de evaluación, hecho que llevó a que concluyera con niveles altamente satisfactorios en la materia.

En cuanto a aspectos socioafectivos, la maestra dedicó un espacio específico en su plan para esclarecer el tipo de apoyo que iba a brindar al alumno E. (se resguarda identidad), de quinto grado, que consistió en un ajuste de tipo significativo, es decir, con afectación al currículo porque le destinó actividades de cuarto grado. Esto, debido a que tenía contemplado proporcionar listón al educando para que hiciera cortes distintos, ajustando por ello las fracciones que iba a utilizar.

La siguiente transcripción muestra un fragmento de la retroalimentación efectuada con la maestra una vez que se concluyó el proceso dialógico de análisis de su última planeación. Ella se concibe como alguien que, aunque inició con dificultades, aprendió y seguirá aprendiendo, amén de que está consciente de que los mínimos detalles también cuentan y valen mucho a la hora de implementar las actividades.

Investigador (I.): Maestra, y de igual modo, ¿usted cómo considera su avance, su autoevaluación, qué considera que mejoró y qué pendientes le quedan?

Eréndyra (E.). Bueno, buenas tardes. Este, yo considero que, a como estaba en un inicio, avancé mucho. Eh… la, la retroalimentación que me daba en cada, en cada planeación, eh… sí me ayudó, porque en un inicio faltaban muchos aspectos por considerar dentro de las planeaciones, y aunque aparentemente se, se ve que son aspectos que, muy pequeños o que pasan desapercibidos, pero no (el investigador asiente mediante sonido gutural), me di cuenta de que aportan mucho. Logra uno avanzar mucho por preguntas muy simples que sean con los niños se da uno cuenta de lo que uno ha avanzado (el investigador asiente mediante sonido gutural), puede uno avanzar con ellos. Entonces, sí siento que, que sí, sí avancé, mejoré.

I.: (Interviene) Ajá, así es.

E.: (Prosigue) …tomando en cuenta todas las recomendaciones. A lo mejor en uno se me pasaba y otra vez, o sea, como que me faltaba plasmarlo (el investigador asiente con un “Sí” como reafirmación) porque pues la idea se tiene. Aquí a lo mejor la costumbre es que no está uno acostumbrado (el investigador sonríe levemente) a escribirlo, pero sí, sí queda ya; ya inconscientemente lo hace uno en las clases diarias. Este, les preguntas, haces caso a las recomendaciones que se te dan. Entonces sí considero que avancé; me falta, yo creo que, enfocarme un poquito en lo que es lo de la evaluación (el investigador reafirma con “Sí”), la evaluación, ponerle más atención en esto, pero siento que vamos avanzando.

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 5.

Contenido: estudio de los números (decimales)

Valor(es) de la docente: motivación, resiliencia y autorregulación

12 de junio de 2024

Contexto de la clase: la maestra se adentró en las fracciones decimales, luego de que sentó las bases sobre los números decimales y su relación con las fracciones como medida, lo cual fue analizado anteriormente. Las figuras 69 y 70 detallan que, con base en equivalencias y la fracción como operador, los alumnos y alumnas utilizaron material concreto para descubrir cuántos mililitros o kilogramos corresponden al realizar particiones.

Figura 69

Fracción como medida a través de tiras

Figura 70

Fracción como medida a través de recipientes

De manera análoga con lo sucedido en la planeación, la maestra tuvo un avance gradual y muy armónico, sin desesperarse; hizo uso del *prácticum* al apoyarse de sus vivencias y reflexiones; a lo largo del proceso de seguimiento mostró temple y autorregulación; se estableció a sí misma metas asequibles, caracterizadas por una alta interacción y planteamiento de dudas para con el investigador, pero ya para la cuarta sesión pudo observarse que tomó el control de su propio trayecto formativo y comenzó a buscar, interrogar y averiguar por cuenta propia. Por ello, el ciclo reflexivo de Smyth y la propia metodología de Investigación-acción fueron un parteaguas para apoyar a los docentes en sus procesos reflexivos, conocimiento más objetivo de su realidad y, por ende, de los compromisos que se establecían en conjunto pero que cada quien, bajo su autogestión, efectuaba para mejorar paso a paso.

Para la última sesión, la maestra concluyó con frecuencia de cero en las puntuaciones 1 y 2, lo que significa que ascendió a los niveles 3 y 4. Con un total de cinco veces el nivel 3 (16.1%) tanto en la autoevaluación como en la heteroevaluación, con coincidencia en cuatro rubros, y el resto con la valoración superior, se infiere que lo que sabía le sirvió de puente para adquirir aprendizajes más complejos.

Coincidir con un 3 en el rubro del perfil grupal, concretamente en las características de aprendizaje de sus educandos, responde a que se le hizo la observación de que era necesario darles más complejidad a las actividades propias de sexto grado, debido a que en un momento las actividades pasaron a ser más como de quinto, lo que llevó a que ciertos problemas ya les resultaran más sencillos y dejaran, por consecuencia, de ser un reto. Lo mismo sucedió con un rasgo de su grupo, que en este caso concierne a la inclusión de los discentes que enfrentan alguna BAP, ya que hizo falta darle una atención más personalizada al niño a quien le entregó listones para contar con más material concreto y partir con base en fracciones más sencillas que las que del grado al que pertenece.

Un tercer criterio en que ambos elegimos el 3 como puntuación, fue la autoevaluación y/o coevaluación, por el motivo de que, como ya se le había mencionado en anteriores sesiones, e incluso esa sugerencia se hizo extensiva a sus pares focalizados, era necesario guiar a los alumnos en estos procesos, ante lo cual resulta medular proporcionarles los puntos por ser valorados para evitar divagaciones.

Sobre los productos de evaluación, el 3 fue asignado por la maestra y el 4, por el agente externo. La discrepancia se suscitó porque ella argumentaba que eran similares, pero se le comentó que, era necesario monitorear con mayor precisión cómo sus estudiantes estaban resolviendo los problemas que se les estaban planteando, sobre todo porque estaban usando material concreto para reforzar. Relacionado con este tema, en el rubro que ella valoró con 4 y el investigador con el 3, fue en el del planteamiento de problemas por parte del alumnado, con el consejo de que se apoye de ilustraciones para permitir que sea su estudiantado quien plantee situaciones e incluso las puedan compartir entre pares para darles solución.

Con relación a los criterios que culminó con 4 (asesor y asesorada) son, entre otros, el de exploración de ideas previas, pues ya se mencionó en el apartado previo de la planeación que

comenzó con una situación con la que se podían identificar (una fiesta), en el que se plantearon retos relacionados con listones, cartulinas y agua. La recuperación de las nociones previas tuvo lugar cuando pudieron retomar los problemas del inicio, peo ahora con material concreto (superponer fracciones sobre un entero para determinar cuánto valía cada porción, como se muestra en la figura 71).

Figura 71

Uso de la superposición para aprender equivalencias y relación parte-todo de las fracciones

Es altamente meritoria la más alta calificación en lo concerniente a la autonomía del alumnado, además de la comunicación de resultados. Cabe mencionar que los educandos demostraron conspicuas habilidades sociales, y ello fue una cualidad que la maestra convenientemente potenció a través de trabajo en equipo; cada una de las cinco sesiones involucraron actividades colaborativas y, aunque pueda parecer difícil de creer, cada uno colaboraba con procedimientos y resultados sin temor a equivocarse. Hubo clases en las que la niña M. (se resguarda identidad) terminaba su trabajo y acudía a observar a los demás para explicarles, por iniciativa propia.

En suma, la maestra E. manifestó resiliencia para aprender, y las conversaciones con ella, solía reiterar que aceptó participar en este proceso de investigación porque sabía que, como investigador (y figura educativa) se le iba a apoyar en un ambiente de confianza y respeto. Borod (2000, como se citó en Elizondo et al., 2018, p. 40) menciona cómo la motivación, definida como la “fuerza o acción resultante de los componentes emocionales” se relaciona con las emociones

por el hecho de que reflejan hasta qué punto un organismo se prepara física y mentalmente para focalizarse en una actividad dada. Dicho esto, la profesora canalizó sus esfuerzos y se autorreguló para hacer frente a las tareas que sabía que se avecinaban.

Maestra Yolanda

Figura 72

Registro de seguimiento del desempeño en diseño de planeación de la maestra Yolanda

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
ELEMENTOS CURRICULARES												
Elementos curriculares	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
INICIO												
Contexto interno y externo	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	35	3.5
Exploración de ideas previas	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	2	2	3	2	3	4	3	4	4	4	31	3.1
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	37	3.7
Recuperación de ideas previas	2	1	2	1	4	4	4	4	3	4	29	2.9
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	1	1	2	1	3	3	3	3	3	4	24	2.4
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	33	3.3
Teorización o generalización de técnicas	1	1	3	1	4	4	2	1	3	3	23	2.3
Metacognición	2	1	2	2	2	2	3	3	3	3	23	2.3
CIERRE												
Estrategias de evaluación	2	3	2	3	4	4	3	4	3	3	31	3.1
Técnicas de evaluación	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	34	3.4
Instrumentos de evaluación	1	1	2	2	3	4	3	4	3	4	27	2.7
Productos de evaluación	1	1	3	3	4	4	4	4	4	4	32	3.2
Socialización de los aprendizajes	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	26	2.6
Evaluación formativa	2	2	2	2	3	3	3	4	3	3	27	2.7
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	37	3.7
Tipos de contenidos	2	2	3	3	4	3	3	3	3	4	30	3
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	35	3.5
Perfil grupal (caracteristocas de aprendizaje de los educandos)	2	2	2	2	4	4	3	4	4	4	31	3.1
Conflicto cognitivo	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	29	2.9
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	1	1	3	3	3	3	3	4	23	2.3
Recursos y materiales didácticos	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	35	3.5
Gradualidad de las actividades	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	34	3.4
Estrategias didácticas	2	3	3	3	3	3	3	4	3	4	31	3.1
Funcionalidad del material concreto	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	18	1.8
Estilo docente	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3
SUMA	64	66	76	73	94	98	93	98	94	101		
PROMEDIO	2.29	2.36	2.71	2.61	3.36	3.50	3.32	3.50	3.36	3.61		
PLANEACIÓN MULTIGRADO												
Tema común	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4		
Actividad inicial común (congruencia)	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4		
Actividades diferenciadas	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4		
Puesta en común	1	1	1	1	1	1	4	3	4	3		
Guiones didácticos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA		
Evaluación diferenciada	2	2	2	2	2	2	3	1	3	1		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	3	3	3	3	3.5	3.5	3.2	3.6		

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1.

Contenido: Construcción de la noción de suma y resta como operaciones inversas

Valor(es) de la docente: honestidad y escucha activa

21 de noviembre de 2023

Contexto de la planeación: la docente se centró en un conocimiento básico del conteo, a través de agrupaciones, series ascendentes y descendientes, sumas y restas de manera intuitiva y problemas sencillos relacionados con estos temas.

La docente tuvo evaluaciones más diversificadas que otros de sus colegas, ya que no se observa una tendencia a tener muchos criterios hacia un nivel de logro. Como punto inicial, cabe destacar que ella consideró hacerse acreedora de un nivel 4 en solamente dos ocasiones (6.9%), en contraste con las cuatro veces (13.7%) que lo hizo el investigador. Se consideró merecedora de este nivel máximo en lo concerniente a la exploración de concepciones previas porque desde la primera planeación incluyó problemas desde el inicio, en un contexto de feria y con uso del dinero (figura 73). Por esto último, la maestra obtuvo altas puntuaciones en el uso de recursos y materiales didácticos, y la funcionalidad del material concreto. La sugerencia fue que utilizara investigara el recurso didáctico del Plan 1993 que les permitiría a los alumnos conocer la serie del 1 al 100, descubriendo que era “El caminito”.

De los 29 elementos por evaluar, en 11 (37.9%) se le asignó un desempeño nivel 3, en tanto que ella se otorgó ese número nueve veces (31%). Aunque consideraba que los educandos expresaran sus procedimientos y resultados (3) a través de problemas, en un inicio le faltaba considerar la socialización de aquéllos, pues cada uno lo resolvería conforme a sus propios recursos, pero dichas ideas no iban a ser compartidas ni comparadas.

Sobre la apropiación del concepto, habilidad o técnica (4), se le hizo la observación de que retomara el conteo de agrupaciones con el grupo de segundo, como manera de contribuir a que formaran colecciones y utilizaran los billetes y monedas. Las estrategias (2) y técnicas de evaluación (3) eran utilizadas de manera satisfactoria, pero al igual que con los demás sujetos de estudio, no sabían el nombre técnico ni lo incorporaban de manera premeditada.

El nivel 2, que hacía referencia a un cumplimiento parcialmente con las competencias didácticas del perfil docente, apareció en siete ocasiones por parte del asesor (24.1%), a diferencia de la docente, que se ubicó ella mismo en dicho desempeño 12 veces (41.3%). La socialización fue uno de los puntos a retomar para su mejora, dado que no se especificaba de manera íntegra en la planeación en qué momento se iba a llevar a cabo, a la vez que se limitaba a decir que iba a haber comparación; como consecuencia de ello, se le sugirió la importancia de considerar qué habilidades y actitudes iban a formar también parte de esa interlocución entre el grupo. Dentro del marco de la evaluación, la admisión de la autoevaluación y/o coevaluación (2), también requería en ese momento una mejora, comenzando por incluirla explícitamente.

Los conflictos cognitivos (2) también fueron parte de este desempeño, ya que incluye problemas, pero al no promover que justifiquen, los estudiantes no comparan ni observan otras maneras, correctas o no, más eficientes o no, pero que forman parte del proceso de desarrollo del pensamiento matemático. Por este motivo es que se le sugirió que recordara cómo problematizar involucra también comunicar y validar información.

Figura 73

Uso de billetes y monedas para resolución de problemas (representación concreta)

Finalmente, en la escala más baja, la docente se otorgó el número 1 cinco veces (17.2%), en comparación con las siete (24.1%) que el asesor consideró como la puntuación más objetiva. Como ha sucedido en casos anteriormente analizados, elementos propios de los procesos cognitivos fueron un área de oportunidad muy marcada, ya que la maestra omitió recuperar ideas

previas (2), también no quedó claro en su primera versión cómo iban a efectuarse los procesos de cambio, asimilación y acomodación (1); asimismo, ella desconocía lo que significan la teorización o generalización de técnicas o conceptos (1) y la metacognición (2). Por ello, las sugerencias estuvieron encaminadas a que las y los discentes pudieran reflexionar sobre su aprendizaje, tanto en qué aprendieron y qué les ayudó a lograrlo, como el hecho de que compararan sus procedimientos iniciales con los posteriormente adquiridos, especialmente por tratarse de temas en los que se puede manipular y comprobar por medio del material didáctico, de dibujos u operaciones.

De manera análoga con las y los otros docentes, otras cuestiones de evaluación, como los instrumentos (1) y productos (1), representaron en un inicio un punto de atención especial, ya que únicamente se mencionaba qué se iba a utilizar para valorar, mas no se especificaban los criterios e indicadores, además de que no se aclaraba qué se constituiría como una evidencia de aprendizaje.

A manera de conclusión sucinta, la docente presentó fortalezas en aspectos relacionados con el diagnóstico y el conocimiento consciente de que había que utilizar material concreto y las representaciones matemáticas, además de algunos elementos de evaluación que, como ya se mencionó, se debía más a experiencia que una premeditación. Sus áreas de oportunidad se centran sobre todo en el potencial rol que cada educando podría asumir si se le da la oportunidad de que en sus esquemas cognitivos se lleven a cabo procesos de comparación, análisis y reacomodo de las estructuras.

La propia docente se comprometió a promover conflictos cognitivos y hacer algunas actividades un poco más complejas para darle más naturalidad a la gradualidad. EL acuerdo se centró en investigar lo que son las estrategias y técnicas de evaluación, junto con una mayor profundización de los componentes del número para su aplicación desde la primera intervención.

Figura 74

Registro de seguimiento del desempeño durante la intervención de la maestra Yolanda

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
INICIO												
Objetivos de aprendizaje	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3		
Contexto interno y externo	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Exploración de ideas previas	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	36	3.6
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Recuperación de ideas previas	2	3	3	3	3	4	3	4	4	4	33	3.3
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	25	2.5
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	36	3.6
Teorización o generalización de técnicas	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	37	3.7
Metacognición	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	26	2.6
CIERRE												
Progresos y dificultades	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	24	2.4
Socialización de los aprendizajes	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	32	3.2
Estrategias de evaluación	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	30	3
Técnicas de evaluación	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	34	3.4
Instrumentos de evaluación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	31	3.1
Productos de evaluación	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	35	3.5
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	31	3.1
Conflicto cognitivo	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	32	3.2
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	33	3.3
Confrontación de ideas	3	3	2	2	3	3	2	2	3	4	27	2.7
Validación de respuestas, propuestas y resultados	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	26	2.6
Recursos y materiales didácticos	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	37	3.7
Retroalimentación a los alumnos	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	32	3.2
Autonomía del alumno/a	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	27	2.7
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	2	3	3	4	2	1	3	3	3	4	28	2.8
Autoevaluación y/o coevaluación	3	2	2	3	3	3	2	2	4	4	28	2.8
Seguridad y dominio de contenidos	3	3	2	3	3	4	3	3	3	4	31	3.1
Estilo docente	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	33	3.3
SUMA	81	90	89	94	101	103	97	100	99	112		
PROMEDIO	2.70	3.00	2.97	3.13	3.37	3.43	3.23	3.33	3.30	3.73		
DESEMPEÑO MULTIGRADO												
Tema común	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4		
Actividad inicial común (congruencia)	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4		
Actividades diferenciadas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
Puesta en común	3	2	2	2	3	3	3	3	1	1		
Guiones didácticos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA		
Evaluación diferenciada	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	3	3	3.8	3.6	3.5	3.7	3.7	3.7		

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 1.

Contenido: Construcción de la noción de suma y resta como operaciones inversas

Valor(es) de la docente: compromiso y tesón

30 de noviembre de 2023

Contexto de la clase: la docente se centró en un conocimiento básico del conteo, a través de agrupaciones, series ascendentes y descendientes, sumas y restas de manera intuitiva y problemas sencillos relacionados con estos temas.

A diferencia de las dos veces en que la docente consideró que se hacía acreedora de un nivel 4, para su intervención, ella en ningún criterio se evaluó con este número, a lo que adujo que sentía que era muy pronto para ponerse niveles altos, a sabiendas de que está empezando a trabajar bajo una nueva manera con mayor profundidad. Sin embargo, como también evaluador, se determinó que poseía un nivel alto en siete ocasiones (22.5%). Por ejemplo, respecto a la planeación, mejoró en la inserción del contexto externo e interno (3) y en la posibilidad de que los alumnos externaran sus propuestas o técnicas iniciales (3), ya que en la planeación tenía 3 en ambos casos. Se respetó el inicio de la clase a partir de problemas y se dio constancia de que los educandos pudieron resolver con sus propias herramientas, pues algunos usaron monedas y otros, dibujos, lo que dejó ver que la docente respetó en qué etapa de representación matemática se hallaba cada niño y niña.

El nivel superior de desempeño también se encontró en los criterios sobre actividades acordes con el perfil grupal en cuanto a las características de desarrollo del alumnado (3) y la diversidad de recursos y materiales didácticos (3). Entre sus apreciaciones cualitativas, ella argumentó, por ejemplo, que no brindó oportunidades para que sus estudiantes expresaran procedimientos informales, pero en efecto sí lo hizo; o que los recursos no fueron del todo adecuados, pero se le ayudó a reflexionar que sí apoyó el desarrollo de las representaciones concreta y gráfica al momento en que los alumnos y alumnas tenían que determinar cuánto pagar al comprar diversos objetos de la feria.

El nivel relacionado con un desempeño parcialmente congruente con lo que el perfil docente de la SEP estipula, es decir, el número 3, fue el que más frecuencia tuvo, ya que en el caso

del asesor, esta cantidad fue establecida 17 veces (54.8%), con la diferencia de que la docente consideró que se merecía este número 22 veces (70.9%), esto es, consideró que su actuar no era meritorio para decir que un 4 era plausible, pero que por lo menos se podía acercar, aunado a que tampoco lo que hizo podía ubicarse en un nivel medio bajo, como es el 2.

Destaca que en el peldaño 3 se ubica la recuperación de ideas previas (2), pues se dialogó con ella sobre la importancia de que usara los problemas del inicio con cantidades diferentes e incluso mayores para que en la parte medular tanto alumnado como docente pudieran comparar el progreso y reflexionar en qué han cambiado, mejorado y en lo posterior, decidir qué hacer para poder acercarse a un mayor logro.

Establecer el compromiso de que aplicar la teorización o generalización de técnicas o conceptos surtió efecto positivo porque durante la clase ayudó a que los alumnos verbalizaran y explicaran procedimientos y resultados; sin embargo, la observación que se le hizo fue que pudieran construir o al menos enunciar, acorde con su edad, características o pasos para resolver una situación, de modo que ella lo escribiera en el pintarrón para clarificarlo a todo el grupo y pudieran copiar lo que ella considerara conveniente.

En cuanto al monitoreo de progresos y dificultades (2), pese a que comentó que los niños y niñas no identificaban qué mejorar, se le reconoció que transitaba entre los mesabancos y estaba atenta a cada uno para identificar qué estaban haciendo, sobre todo en el trabajo individual o el que involucraba colaborar. De este modo, los estudiantes pudieron corregir exitosamente en diversas situaciones cuando erraban, aunque también quedaron casos pendientes, especialmente en quienes presentaban más dificultades para avanzar.

Hubo un avance significativo en los procesos que involucran la evaluación, dado que en la socialización de aprendizajes (3), estrategias (2), técnicas (3) e instrumentos (3) obtuvo, a juicio de la parte asesora, un nivel 3, pues en la planeación obtuvo números 1 y 2 tanto en la autoevaluación como en la heteroevaluación. Uno de sus principales logros en este apartado fue que promovió que su grupo recordara lo realizado, los procedimientos y les preguntara cómo les pareció lo que hicieron para aprender. Hubo también el compromiso y tesón para comenzar a formular indicadores con el fin de aplicar mayor objetividad.

En cuanto conflictos cognitivos (3), hizo falta mayor posibilidad de intercambio durante la parte de desarrollo de la clase; si bien durante el diagnóstico lo implementó, en el momento toral hubo lapsos muy cortos para ello, por lo que se limitó la posibilidad de que intercambiaran y compararan técnicas y resultados. Hace falta fortalecer el planteamiento y resolución de situaciones problema a cargo del propio educando (3), pues se le recomendó que se hicieran por escrito y no nada más de manera oral, aunado al consejo de que, por ser los primeros acercamientos, empleara ilustraciones. La seguridad y dominio de contenidos (3) también puede mejorar, especialmente en el manejo más eficiente de los recursos tiempo y espacio.

El nivel 2 estuvo presente siete veces (22.5%) a cargo de la parte investigadora, así como nueve (29%) como producto la asignación propia, habiendo una diferencia de dos. El que el grupo conozca los objetivos de aprendizaje (2) -no necesariamente deben enunciarse desde el principio, pero se pone en primer lugar por ser lo que guiará lo que se haga en la clase- es importante porque facilitará procesos como la autoevaluación, coevaluación y retroalimentación, al contar con un referente de lo que se espera alcanzar. La maestra reconoció que lo dijo de manera breve y sin enfatizar, por lo que el compromiso es darle más profundidad y, si le es posible, que sean escritos.

Dado que se ha reiterado que hubo ciertas limitaciones para que el alumnado intercambiara y construyera con apoyo de los pares, en lo concerniente a promover procesos de cambio, asimilación y acomodación (2), validación de propuestas, respuestas y resultados (2) y autoevaluación y/o coevaluación (2) fueron aspectos en los que se obtuvo un resultado medio bajo, por lo que los compromisos y sugerencias rondaron en torno a que indique en su planeación los momentos en que hará hincapié que se produzca un ambiente favorecido por la comunicación de información entre el propio grupo.

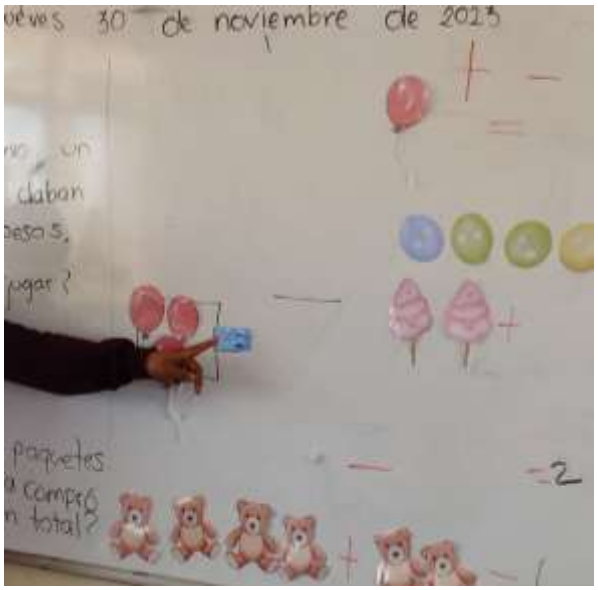
No hubo criterio alguno con calificación 1, por lo que, si bien hubo discrepancias entre las valoraciones, sobre todo por casos en que la docente se colocaba una cifra menor al que se le asignaba de manera externa, como resultado de lo que se mencionó respecto a que consideraba que se encontraba en un momento prematuro para afirmar que merecía un 4, se observa que tampoco llegó a la idea de decidir que debía ponerse a sí misma el rango menos de logro.

La figura 75 muestra que, como parte de su autoevaluación final, expuso que una de sus principales fortalezas fue la seguridad y dominio de contenidos, al menos mayor del que ella

esperaba, sobre todo porque no estaba acostumbrada a que alguien más observara su trabajo. Le quedó muy presente el hecho de que hizo falta brindar espacios para que sus discentes intercambiaran y confrontaran, acción de la que se derivan otras tan importantes, como la metacognición, conflictos cognitivos, teorización y socialización. Su otro compromiso fue utilizar los principios del conteo, los cuales se vieron con la plantilla docente de la zona en un curso en julio de 2023, además de que reconoció que ha empezado a conocer los términos técnicos.

Figura 75

Actividades de conteo, de suma y resta



Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5.

Contenido: Construcción de la noción de suma y resta como operaciones inversas

Valor(es) de la docente: automonitoreo y proactividad

23 de mayo de 2024

Contexto de la planeación: la docente se enfocó en la resolución de problemas de suma y resta, con “La feria” como estrategia didáctica.

A diferencia de la cuarta sesión, en la que la maestra no se asignó el nivel 1, en contraste con el investigador, quien lo determinó en una ocasión; y que respecto al nivel 2 apareció dos veces mediante autoevaluación y en una a través de la heteroevaluación, en esta retroalimentación

final, la docente determinó que merecía el 2 una vez, y la parte asesora lo estableció dos veces, ya no habiendo nivel 1.

En la quinta sesión coincidimos con la asignación de la puntuación 2 en el rubro relacionado con la autoevaluación y/o coevaluación. En el instrumento de registro con el que se trabajó se anotó que el área de oportunidad consistía en que uno de estos procesos se menciona de manera implícita, lo que significa que se omite la especificación de los indicadores que se van a utilizar para que reflexionen sobre su propio trabajo o entre pares valoren el del otro. Un dato pertinente de mencionar es que en la cuarta sesión aparecen, en este aspecto de valoración, las mismas puntuaciones a cargo tanto de la maestra como de la parte asesora.

El otro rubro en el que la docente finaliza con 2 es la socialización (3). Se registra un descenso porque en la tercera y cuarta sesión ambos agentes puntuaron con 3. Al momento de dialogar, la maestra estaba consciente de que “algo le faltaba”, y que por eso ella se asignó el 3; sin embargo, cuando se trató de promover la reflexión, se le ayudó a ver que su cierre incluía el término “socializar”, pero se omitió aclarar el qué. La sugerencia, entonces, consistió en que incluyera conceptos y habilidades, pues en casos anteriores incluía nada más actitudes y valores.

El nivel de logro 3 tuvo frecuencia de 16 (55.1%) por parte de la docente, en comparación con el investigador, quien lo estableció en siete ocasiones (24.1%), con una coincidencia en tres casos. La relación entre la maestra y el investigador es un ejemplo del concepto de andamiaje, acuñado por Bruner (1976), y Meece (2001) ahonda en este proceso cognitivo al retratarlo como una relación en la que una de las partes funge como guía con el fin de lograr en la otra la autonomía y el aprendizaje permanente. La retroalimentación es fundamental para que esa interacción se concrete.

En cuatro criterios de carácter cognitivo se presentó la concordancia docente-investigador para la asignación del nivel 3. En el concerniente a la apropiación del concepto, habilidad o técnica, lo que hizo falta, y que se presentó como sugerencia, fue que incluyera diferentes tipos de problemas, de acuerdo a la tipología o relación semántica que ya se había abordado en cursos de la zona, para lo cual se le sugirió un libro en el que dicha información podía ser encontrada. Sobre la generalización de técnicas o conceptos, que en la cuarta sesión (2, 1) fue un elemento ausente,

lo que se dialogó con ella fue que, para que este proceso se diera de manera armónica y natural, el requisito era la comparación de procedimientos y resultados.

El tercer aspecto con coincidencia del nivel 3 fue el de la metacognición, y pese a que se podía encontrar de manera implícita, se conversó con ella acerca de que se especificara en qué momento de la planeación iba a ser implementada y esclarecer por lo menos en qué se iba a enfocar. El objetivo era que pudiera ascender al nivel máximo de valoración porque en la sesión anterior se había obtenido 3 por ambos agentes. El conflicto cognitivo fue un aspecto que también concluyó con 3, justo como en la retroalimentación anterior, con la sugerencia de que incluyera la actividad consistente en que sus educandos inventaran problemas que requirieran dos operaciones para resolverse y, en efecto, la docente lo estableció en su planeación ya restructurada.

Lo que se circunscribe a las nociones previas es un tema que la maestra logró aplicar con cierto nivel de dominio. La exploración (4, 4) y recuperación (3, 4) tuvieron un nivel 4 por parte de ambas partes en la cuarta retroalimentación y, de hecho, desde la tercera o incluso antes ya se había logrado la mejora. Para este caso, se inició con la presentación de problemas relacionados con la feria e incluso desde el inicio se propone que empiecen a formular uno; luego, se retomaron procedimientos más adelante con el fin de efectuar ya en la práctica el monitoreo en el cambio o aplicación de sus nociones respecto a la suma y la resta. Como tema paralelo, el uso de técnicas o procedimientos personales a cargo del alumnado (4, 4) se presenta de manera explícita en el plan desde el primer acercamiento a la clase.

Los aspectos relacionados con la evaluación no representaron dificultades mayores. Desde la tercera sesión ya se vislumbraba que la maestra Y. solamente necesitaba afinar ciertas variables, pues poseía nociones teóricas y procedimentales que sirvieron como punto de partida para hacerle frente a los nuevos retos generados por este seguimiento de sus avances. Oliva Martínez (1999) plantea algo relacionado con este cambio de esquemas que le sucedieron a la docente focalizada, pues asevera que el cambio conceptual es una modificación progresiva en los modales mentales que tiene una persona, que puede generarse por enriquecimiento (una estructura ya existente) o una revisión o cambio de creencias. La maestra presentó el primero de los dos fenómenos, es decir, lo que sabía hacer, lo aprendió a hacer mejor, que es justo lo que se pretendía lograr con el equipo de sujetos de estudio.

Las técnicas (3, 4), con preponderancia en el análisis de desempeño y desempeño; los instrumentos (3, 4), con lista de cotejo como el más usado; y los productos (4, 4), que consistieron en problemas propuestos por la profesora y otros creados por los infantes, muestran que pudo conducir el proceso de evaluación con fluidez y con atención a lo necesario. Un avance que representó ciertos procesos de transformación y asimilación de sus esquemas cognitivos fue que desglosó los indicadores de evaluación según el tipo de contenido (3, 4).

En cuanto a la consideración de las características del grupo, el perfil grupal sobre características de desarrollo del alumnado (4, 4) y de sus características de aprendizaje (4, 4), consideró el grado y se manifestó en actividades diferenciadas, en las que el rango numérico era el principal indicador de que los problemas estaban ajustados al nivel cognitivo y de aprendizaje de sus educandos. El trabajo colaborativo fue ampliamente utilizado, y ello también se manifestó en la naturaleza de las actividades incluidas, de entre las que resalta el juego de comprar en la feria, ya que habría roles de compradores y vendedores, lo que en la práctica debería favorecer positivamente al ambiente de aprendizaje.

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 5.

Contenido: Construcción de la noción de suma y resta como operaciones inversas

Valor(es) de la docente: templanza y probidad

13 de junio de 2024

Contexto de la clase: la docente se enfocó en la resolución de problemas de suma y resta, con “La feria” como estrategia didáctica. La figura 76 lo indica.

Figura 76

Tres educandos jugando a “La feria”

El progreso de la maestra obedeció a la actitud propositiva y templanza con que se condujo durante todo su trayecto formativo. De la sesión colectiva de desarrollo profesional, realizada durante la fase de diagnóstico de la presente investigación, se desprende que reconoce que a su alumnado le gusta jugar y que se aburren cuando escriben mucho. Esto guardó relación y congruencia con la línea que ella siguió, puesto que trató en sus planes y en sus clases ser alguien dinámica que volviera a su alumnado en personas partícipes, activas y con ganas de divertirse mientras aprendían.

Uno de los mayores logros es que en la cuarta y en la quinta retroalimentación ningún criterio fue valorado con el nivel 1; de hecho, la última vez ocurrió en la tercera sesión. De haber aparecido en la reunión 4 el nivel 2 tres veces, tanto en la autoevaluación como en la heteroevaluación, a tres que la maestra consideró como acreedora -y cero por parte del investigador-, es posible esclarecer que se redujo la cantidad de las puntuaciones inferiores.

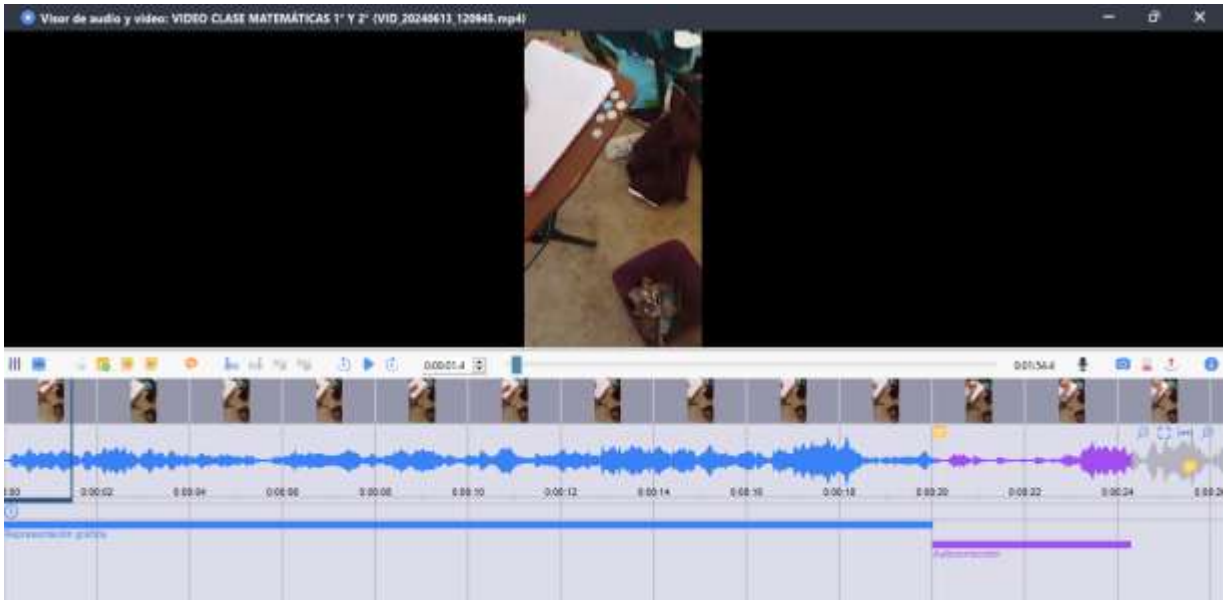
Dos de los rubros en los que la profesora estableció para sí misma el número 2 refieren a procesos vinculados con el monitoreo que el docente debe realizar. El primero de ellos tiene que ver con la detección temprana de progresos y dificultades, que tuvo un 3 en la heteroevaluación. Esto tiene que ver con que la docente estuvo al pendiente del desempeño de su grupo, pasó a los lugares varias veces y resolvió dudas a tiempo. Empero, caso contrario a lo que suele suceder, la maestra dedicó mucha atención al niño F. (se resguarda su identidad) que se encontraba en situación de rezago escolar, cuya BAP era inasistencia frecuente a causa de sus padres, lo que hizo que no se percatara completamente de las dudas que les iban surgiendo a los demás. Esto generó que en el aspecto de inclusión (4, 4) se tuviera un alto desempeño, sobre todo porque en su planeación fue muy clara al detallar qué ajustes se iban a realizar; por ejemplo, reducir actividades al nivel de primer grado y brindar más material concreto.

Con apoyo del programa MaxQDA, que es una herramienta útil para manejar datos cualitativos, se analizó un fragmento de video de clase que retrata lo que se mencionó en el párrafo anterior. La intención es demostrar que la información cualitativa también permite obtener conclusiones, patrones y regularidades, justo como los datos cuantitativos lo hacen posible. El contexto del video presenta a un niño que inicia contando “monedas”; luego de un breve lapso, se observa a la docente frente a su alumnado conduciendo la comunicación (3, 4), confrontación (3, 4) y validación de respuestas (3, 3), derivado del planteamiento previo de un problema matemático.

En la figura 77 se observa cómo el código, nombrado “Representación gráfica”, abarca desde el segundo 0:00:00 hasta aproximadamente 0:00:20, es decir, 20 segundos.

Figura 77

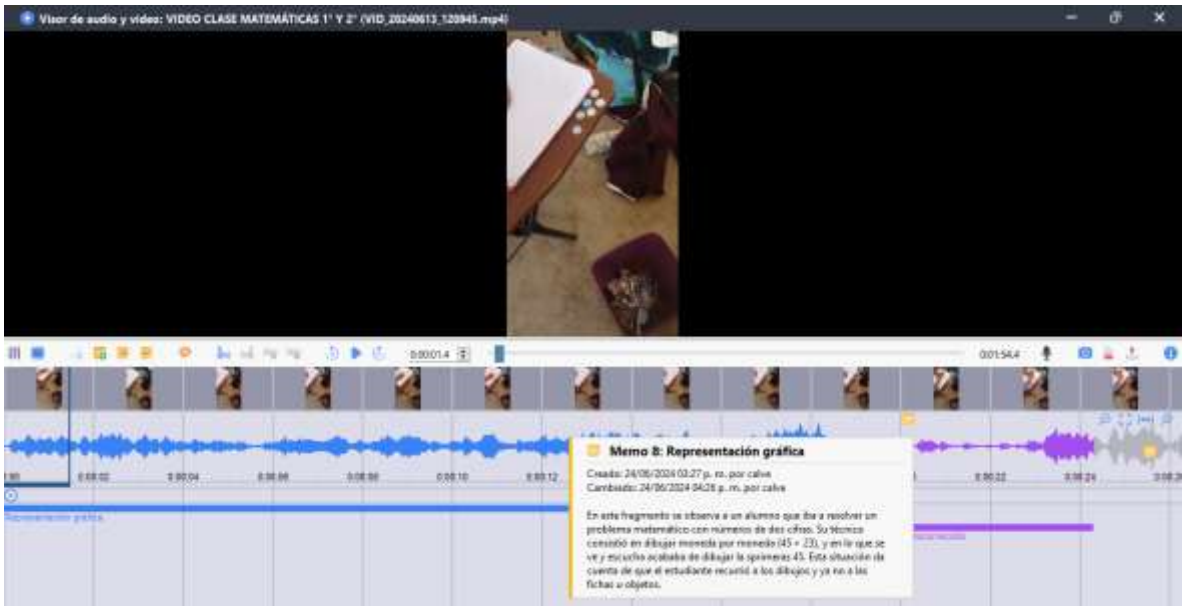
Pantalla de codificación de video, con apoyo de MaxQDA



Nótese que hay un ícono de memo, de color amarillo, al terminar el color azul del primer código. Lo que contiene se muestra en la figura 78.

Figura 78

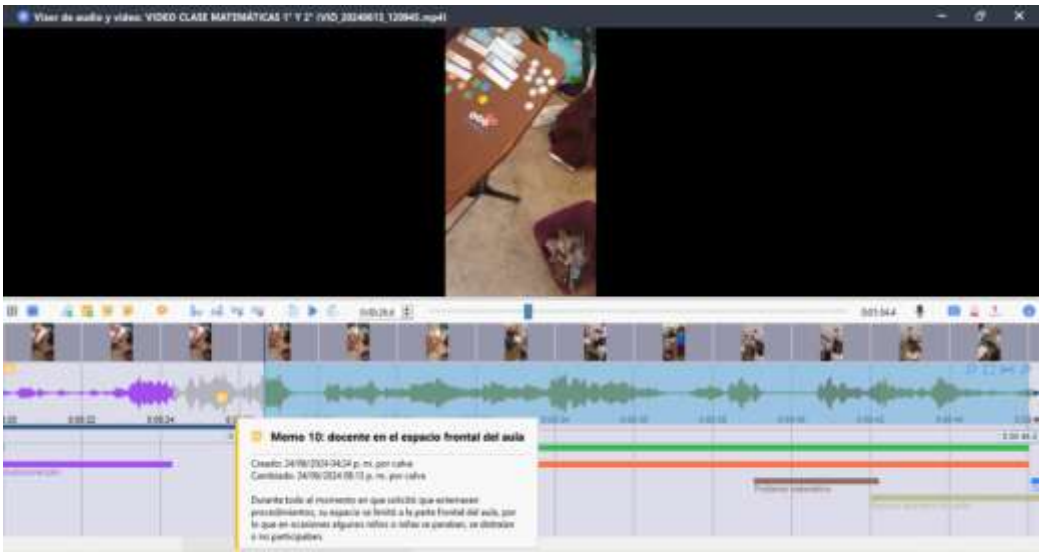
Contenido de memo, con apoyo de MaxQDA



Dado que los primeros 20 segundos del video muestran a un alumno contando sus “monedas” en el cuaderno, en el memo se hace énfasis en que el alumno dejó evidencia de que su etapa de madurez es la representación gráfica, ya que incluso cuenta de una en una hasta llegar a los 45 “pesos”. En la carpeta con un signo “+” (cuarto ícono de izquierda a derecha) se pueden crear más memos. La figura muestra más ejemplos de etiquetas vinculadas con el video.

Figura 79

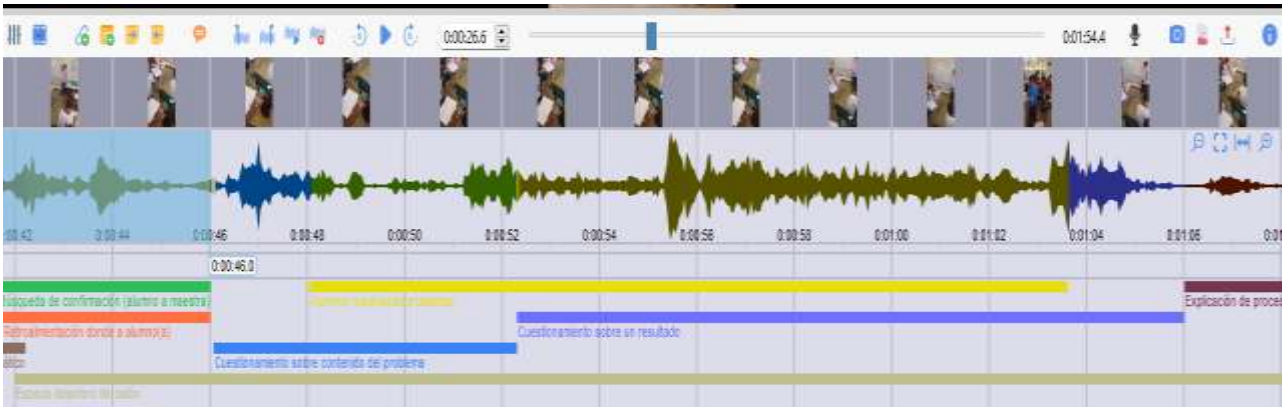
Más códigos de la intervención de la profesora Y., con apoyo de MaxQDA



En la figura anterior, se observan más códigos, como “Autocorrección” (color morado), dado que el educando que contaba monedas empezó de cero cuando estimó que empezó a contar erróneamente; y “Problema matemático” (color café), así como el “Memo 10: docente en el espacio frontal del aula” (figura 80), cuyo contenido se refiere a que uno de los códigos que mayor duración tuvo fue el de “Espacio delantero del salón”, pues se extiende desde los 42 segundos hasta el minuto con 48 segundos, es decir, más de un minuto la maestra en el mismo lugar, sin moverse, justo cuando solicitaba que expresaran sus procedimientos. Esta situación permite discurrir y sugerir que, por tratarse de un momento toral del proceso, lo recomendable es que hubiera recorrido los lugares y observar los procedimientos, incluso para solicitar a ciertos niños y niñas que aportaran, en función de lo que hubiera observado en los cuadernos; además, la retroalimentación pudo haberse enriquecido. En la figura 80 se muestra esta etiqueta con el color gris (línea inferior), cuyo inicio se señala en la figura 79, pero por tener una duración muy prolongada, no cabe en la imagen.

Figura 80

Código de video "Espacio frontal del salón" que demuestra el tiempo que la docente Y. se mantuvo estática por más de un minuto, con apoyo de MaxQDA



Nota. Se pueden leer otros códigos, como "Cuestionamiento sobre el contenido del problema" y "Cuestionamiento sobre un resultado". Como sucede con los archivos en prosa, el color del código también será el que aparezca en la línea de tiempo.

Al considerar el código "Cuestionamiento sobre un resultado", que dura alrededor de 35 segundos, es posible obtener como razonamiento que la docente acertó en interrogar e inquirir sobre lo que un alumno obtuvo, pues incluso lo cuestionó sobre cómo le hizo para llegar a determinada respuesta. El niño, en ningún momento, se mostró renuente a responder y, por el contrario, cumplió con la encomienda de la educadora. No obstante, no proporcionó retroalimentación, caso contrario con el código "Retroalimentación de procedimiento" (figura 81), que dura desde 0:01:08 hasta 0:01:10, es decir, apenas dos segundos, lapso en el que se limitó a decir "Usando la tabla. ¿verdad?", con lo que reafirmó una aportación de algún alumno.

Figura 81

Duración del código "Retroalimentación de procedimiento", con apoyo de MaxQDA

Por medio del mapa “Modelo de un caso” (figura 81), se facilita el análisis de las diversas etiquetas involucradas y la duración de las mismas. Este organizador gráfico permite apreciar y establecer juicios sobre el desempeño de la docente, siempre con un enfoque formativo.

Figura 82

Modelo de un caso (video), con apoyo de MaxQDA

Una de las mayores fortalezas que la educadora demostró fue el uso de recursos y materiales didácticos acordes con el contenido y las estrategias trabajadas (4, 4). Un aprendizaje que le permitió diversificar y mejorar sus planeaciones fue el de las representaciones matemáticas (concreta, gráfica y simbólica). De manera directa e indirecta, se favoreció el desarrollo de la autonomía de su grupo, reconociéndole que más de la mitad de sus niños y niñas se volvieron más participativos y dependían menos de ella.

La siguiente transcripción ilustra la percepción y opiniones sobre lo que significó para la maestra Y. ser participante e integrante del grupo focalizado.

Investigador (I.): Muy bien, maestra, ahora en cuanto a usted, ¿en la apropiación de los conceptos, habilidades o técnicas?

Yolanda (Y.): Eh, bueno, ahí yo le puse 4, vedá (sic), porque ya considero que mis alumnos desde, clases anteriores, vedá (sic), que hemos trabajado eh, los conceptos de suma y resta (el investigador reafirma con "Ajá"), y ellos ya los dominan, vedá (sic), por ejemplo, al utilizar diferentes, como palabras, agregar, quitar, ellos ya saben a qué me estoy refiriendo (sonido gutural del investigador en señal de reafirmación); a veces hasta les quito el signo, vedá (sic), les digo: "A ver, agregar" y ah, entonces ya hacen la suma, ya sin, o sea, ya sin,,, buscar que… volverles a explicar el concepto, exacto. Entonces como que ya eso ya lo tienen bien definido, lo que es suma y resta.

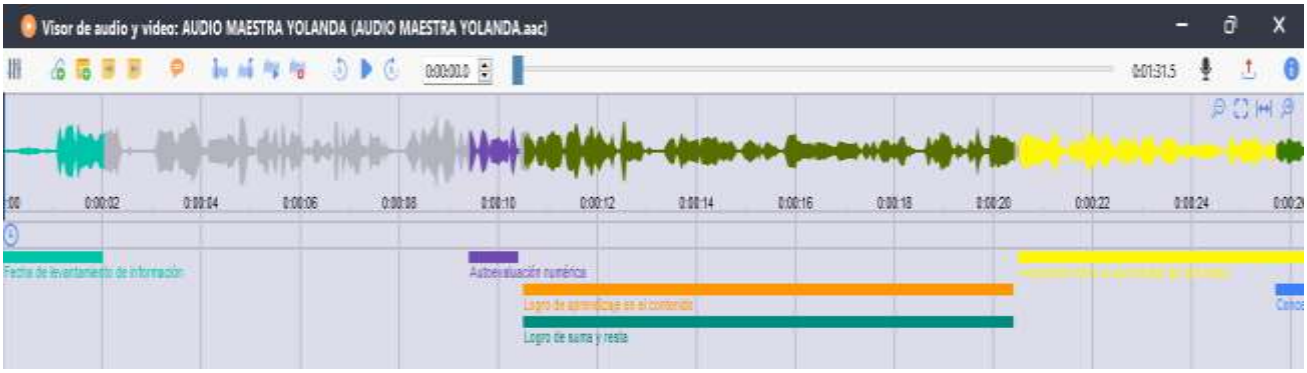
I.: Okey, ¿considera que eso lo hacen ya de manera más autónoma?

Y.: Sí, sí ya lo hacen autónoma, a diferencia de primero, sí, porque a veces… Bueno, por ejemplo, los niños de primero, vedá (sic), que ellos, pues, fue algo nuevo para ellos, a veces les ponía el signo de "más" y pues se quedaban "¿Qué vamos a hacer?" (el investigador dice "Sí") No sabían; entonces con las actividades que hemos trabajado, el concepto y todo, ya se apropiaron de él.

El siguiente análisis de audio, con el software MaxQDA (figura 83), ilustra un fragmento del balance final de los aprendizajes adquiridos por la docente a lo largo de su trayecto formativo. En la imagen se aprecia que el código "Autoevaluación numérica", de color morado, es más corta que "Logros de suma y resta", de color verde. Al poner atención a la línea de tiempo, para hablar de cómo sus alumnos aprendieron a sumar y restar con mayor eficacia y eficiencia, la docente dedicó 10 segundos para ello.

Figura 83

Codificación de audio, con apoyo de MaxQDA



En la figura 84 se expone que con la etiqueta “Argumentación sobre el aprendizaje del alumnado” (amarillo) la maestra dura alrededor de 30 segundos aclarando cómo lo realizado permitió que sus discentes utilizaran terminología matemática relacionada con la suma y resta, además de favorecer habilidades para calcular y resolver.

Figura 84

Duración del código “Argumentación sobre el aprendizaje del alumnado”, con apoyo de MazQDA

En la figura 85 se aprecia que el código “Logro de aprendizaje en el contenido”, de tonalidad anaranjada, y “Logro de autonomía”, de color verdoso, duran lo mismo, pues la docente concatena ambos temas y expresa cómo la autonomía en desarrollo favoreció que fueran niños y niñas con mayor capacidad para resolver situaciones o, por lo menos, intentarlo. El “Memo 11: agregar y quitar” refuerza lo dicho en este párrafo.

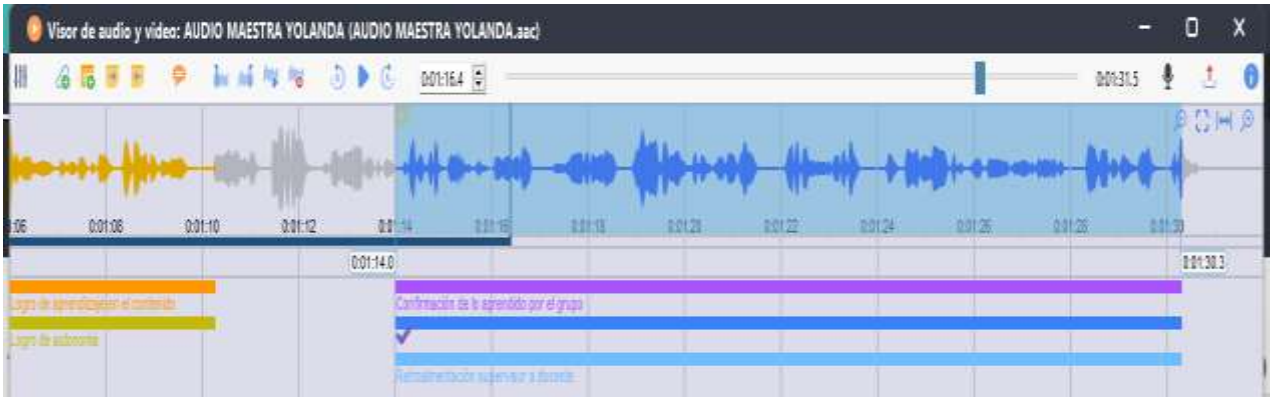
Figura 85

Relación de dos códigos y memo, con apoyo de MaxQDA

Finalmente, por tratarse de la retroalimentación a la docente (color azul), también se agregó un *emoji* de paloma, como signo de aprobación y validación de lo que tanto la docente como el investigador conversaron, referente a que es posible constatar el progreso de la docente y, por ende, de su grupo de estudiantes (figura 86).

Figura 86

Código mediante emoji



Maestra Érika

Figura 87

Registro de seguimiento del desempeño en diseño de planeación de la maestra Érika

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
ELEMENTOS CURRICULARES												
Elementos curriculares	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
INICIO												
Contexto interno y externo	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Exploración de ideas previas	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	33	3.3
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Recuperación de ideas previas	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	36	3.6
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	34	3.4
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	36	3.6
Teorización o generalización de técnicas	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	27	2.7
Metacognición	1	1	2	2	3	1	3	3	3	3	22	2.2
CIERRE												
Estrategias de evaluación	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Técnicas de evaluación	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Instrumentos de evaluación	1	1	2	2	2	3	3	4	3	4	25	2.5
Productos de evaluación	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Socialización de los aprendizajes	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	27	2.7
Evaluación formativa	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	32	3.2
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	38	3.8
Tipos de contenidos	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	33	3.3
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	30	3
Conflicto cognitivo	3	3	3	2	2	3	3	4	3	4	30	3
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	1	2	2	2	3	3	2	3	20	2
Recursos y materiales didácticos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Gradualidad de las actividades	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	36	3.6
Estrategias didácticas	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	36	3.6
Funcionalidad del material concreto	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Autoevaluación y/o coevaluación	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	26	2.6
Estilo docente	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	33	3.3
SUMA	87	92	85	92	88	93	97	105	100	105		
PROMEDIO	3.11	3.29	3.04	3.29	3.14	3.32	3.46	3.75	3.57	3.75		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	2	2	3	3	3	3	3.5	3.6	3.6	3.7		

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1.

Contenido: alfabetización inicial

Valor(es) de la docente: experiencia y estrategia

16 de octubre de 2023

Contexto de la planeación: la docente se enfocó en que sus alumnos de primer grado reconocieran su nombre y el de sus compañeros y compañeras de salón, a través de estrategias didácticas y actividades centradas en la realización de un nombrario y un *collage*, además de identificar letras y extensión de las palabras que se aborden en clase.

La maestra É. es la integrante que cuenta con mayor antigüedad en el grupo de focalizados; durante este proceso de seguimiento cumplió 20 años de servicio. Fue la persona que tuvo un inicio más eficaz, y ello se deriva del comparativo mediante la suma de las valoraciones de todos los participantes. Ella consiguió un total de 87 en la autoevaluación y 92, en la heteroevaluación, a diferencia de, por ejemplo, algunos de sus pares, quienes en la primera planeación se asignaron para sí mismos y les fue asignado por el agente externo (investigador), 61 y 65 puntos, respectivamente, mientras que otro participante obtuvo 49 y 59, en el orden mencionado.

Al dar un vistazo general del desempeño inicial de la docente, se aprecia fácilmente que, por los colores azul y verde, logró en su gran mayoría los peldaños 3 y 4. Como reforzamiento de lo anterior, le correspondieron tres niveles 1 (10.3%) tanto por ella como por la asignación externa. Mediante la autoevaluación, el escalón 2 fue establecido una vez (3.4%), en tanto que, a través de la heteroevaluación, esa valoración apareció dos veces (6.9%). El resto correspondió a los dos valores superiores.

Acerca de los instrumentos de evaluación, hubo omisión en la especificación de lo que se iba a utilizar, razón por la que tampoco se incluyeron los indicadores; sobre la metacognición, tampoco se indicó en qué momentos del proceso se iba a llevar a cabo; y, en cuanto a inclusión de educandos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, el punto por mejorar recayó en que no se especificaron los apoyos y ajustes a los niños y niñas que requerían ajustes para atender sus necesidades.

En cuanto al nivel 2, se presentó de igual modo coincidencia en cuanto a los aspectos que para sus demás compañeros y compañeras les representó una dificultad inicial: socialización de aprendizajes (3, 2), y el fomento de la autoevaluación y/o coevaluación (3, 2). A la par que en los otros casos, las omisiones sobre el primero hacen referencia a que se cerró la clase considerando nada más actitudes y valores, sin considerar conceptos (nombrario, nombres cortos o largos) ni habilidades (cómo le hicieron para identificar la letra inicial o cómo sabían para saber que su nombre estaba escrito). Sobre el segundo, aunque hubo episodios breves que consideraban coevaluarse, este momento se mencionó únicamente sin dar pie a saber qué se iba a tomar en cuenta.

Fue frecuente obtener, al inicio de este proceso, el peldaño 3 en el criterio de los elementos curriculares, pues no consideraban la inclusión de los contenidos del programa analítico como parte de las especificaciones del plan de clase, situación que fue resuelta positivamente desde la estructuración de la planeación y siguió así hasta la conclusión del trayecto formativo. La maestra comentó que “no se le había ocurrido” incluir este aspecto.

El 3 estuvo presente en dos componentes de la unidad de análisis de procesos cognitivos. Uno de ellos fue la teorización de conceptos o técnicas (2, 3), ante lo cual se le sugirió que el estudiante, con el apoyo necesario, escribiera, por ejemplo, como se llama, cuántas letras tiene, con qué comparten la letra inicial. En el conflicto cognitivo, se les sugirió favorecerlos mediante el aspecto lúdico, como el completar nombres, tomando otros como referencias.

Por otra parte, la docente logró alcanzar la máxima puntuación en 16 ocasiones (55.1%). Algunos de los más destacables fueron, por mencionar algunos, la exploración (3, 4) y recuperación de ideas previas (3, 4), ya que inició con un cuento que movilizó las experiencias de las y los educandos respecto a la importancia de tener un nombre. La sugerencia que se le brindó fue que enriqueciera la actividad a través del uso consciente de alguna estrategia o modalidad de lectura. Lo más destacable es que la maestra retomó dichas nociones mediante la escritura de sus nombres como actividad permanente, mediante la clasificación bajo diversos criterios, tales como la extensión, letra inicial o letra final, con el collage como producto. La sugerencia fue que se podían retomar las nociones previas si se comparaban los nombres del cuento con los del grupo. De manera relacionada con ese criterio, el que se relaciona con la apropiación del concepto,

habilidad o técnica, se destacó en la retroalimentación que el trabajo colaborativo y el uso de borradores fueron de gran utilidad para ello.

Como parte de los elementos contextuales, se le hizo ver que uno de sus aciertos fue involucrar a las familias para ayudarle al alumnado a reforzar la escritura y lectura de nombres. Asimismo, en la consideración de las características de desarrollo de las y los educandos, la docente fue congruente con el grado a su cargo, pues las actividades reconocen el nivel cognitivo, motriz y moral de los educandos, lo cual se tradujo en experiencias acordes con primer grado.

Finalmente, como balance final de la reunión con la maestra É., ella estableció como compromiso la revisión y ajuste de la planeación, la implementación de cambios a efectuar en el aula, así como conducirse con una actitud proactiva, abierta y reflexiva. Al tomar en consideración la experiencia de la profesora, su punto de partida y lo que para ella forma parte de la motivación intrínseca, se tenían altas expectativas sobre un progreso notable a lo largo del proceso de seguimiento y acompañamiento.

Figura 88

Registro de seguimiento del desempeño durante la intervención de la maestra Érika

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
INICIO												
Objetivos de aprendizaje	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	25	2.5
Contexto interno y externo	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	38	3.8
Exploración de ideas previas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	38	3.8
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Recuperación de ideas previas	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	3.7
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	28	2.8
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	35	3.5
Teorización o generalización de técnicas	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	28	2.8
Metacognición	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	28	2.8
CIERRE												
Progresos y dificultades	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	26	2.6
Socialización de los aprendizajes	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	27	2.7
Estrategias de evaluación	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Técnicas de evaluación	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Instrumentos de evaluación	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	34	3.4
Productos de evaluación	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	34	3.4
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	26	2.6
Conflicto cognitivo	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	30	3
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	37	3.7
Confrontación de ideas	4	4	2	3	3	3	4	4	4	4	35	3.5
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	26	2.6
Recursos y materiales didácticos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Retroalimentación a los alumnos	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	34	3.4
Autonomía del alumno/a	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	28	2.8
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	24	2.4
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	26	2.6
Seguridad y dominio de contenidos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4
Estilo docente	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	37	3.7
SUMA	99	98	87	98	93	103	107	108	102	106		
PROMEDIO	3.30	3.27	2.90	3.27	3.10	3.43	3.57	3.60	3.40	3.53		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	3	3	3	3	3	3	3.5	3.6		

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 1.

Contenido: alfabetización inicial

Valor(es) de la docente: persistencia y escucha

25 de octubre de 2023

Contexto de la clase: la docente se enfocó en que sus alumnos de primer grado reconozcan su nombre y el de sus compañeros y compañeras de salón, a través de estrategias didácticas y actividades centradas en la realización de un nombrario y un *collage*, además de identificar letras y extensión de las palabras que se aborden en clase.

La docente É. comenzó su proceso con ningún componente en la puntuación 1. Por otra parte, ella se asignó, a través de la autoevaluación, tres veces el peldaño 2 (9.6%), en tanto que, mediante la heteroevaluación esta cifra fue determinada en seis ocasiones (19.3%). La unidad de análisis donde hubo más componentes en este nivel fue la de evaluación, con tres criterios: mención de los objetivos de aprendizaje (2), socialización de los aprendizajes (3) y promoción de la autoevaluación y/o coevaluación (2).

Las principales dificultades se centraron en que, si bien sí generó en varias oportunidades que revisaran mutuamente sus trabajos, lo que hizo falta fue indicarles en qué enfocar la atención, sobre todo porque por tratarse de niños pequeños, era posible que divagaran o dijeran que todo estaba “bonito”, como lo mencionó un alumno. Además, se le sugirió que en algún momento de la clase les dijera qué se esperaba de ellos, como una medida para fortalecer la motivación intrínseca. Al igual que con las y los demás compañeros focalizados, la socialización inició de manera incompleta, dado que hubo énfasis en la recapitulación de conceptos, mas no de habilidades.

En casi todos los componentes hubo coincidencia en las valoraciones. En 25 casos (80.6%), el nivel elegido para la autoevaluación fue el mismo que para la heteroevaluación. En algunos criterios en los que no se presentó concordancia fueron, entre otros, el de recuperación de ideas previas (3, 4), socialización de los aprendizajes (3, 2), el planteamiento de problemas por parte del educando (3, 2), y en la validación de respuestas, propuestas y resultados (3, 2).

Los aciertos, en cuanto a los componentes anteriores, en los que se presentó discrepancia en el momento de valorar el desempeño, tienen en común que los alumnos y alumnas tuvieron un rol activo, mas no completo. Los educandos pudieron haber tenido más oportunidades para interactuar con sus pares, a través de situaciones en las que comentaran problematizaran o defendieran sus opiniones, acorde con el grado escolar.

El nivel 3 fue asignado ocho veces por el investigador (25.8%). Por ejemplo, en lo que respecta a la teorización de conceptos, principios o técnicas (3), lo que faltó por realizar fue repasar nombres de estudiantes del grupo o incluso de cuentos, sus familias o de otra fuente, con énfasis en el valor sonoro convencional. Sobre la metacognición (3), la maestra atendió la sugerencia que se le brindó durante la retroalimentación de la planeación, consistente en fomentar que sus discentes reflexionaran qué hicieron, qué les gustó, qué les resultó difícil, entre otras cuestiones. Respecto a los instrumentos de evaluación (3), el consejo que se le proporcionó para una mayor calidad en sus procesos de evaluación fue que desglosara los indicadores según el tipo de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Algunos criterios en los que, a través de la heteroevaluación, la profesora consiguió el nivel 4 fueron, por mencionar algunos, fueron la exploración de ideas previas (4) con el correspondiente proceso para externar procedimientos personales para dar respuesta a los retos iniciales (4). Al respecto, al igual que en la planeación, la docente construyó una situación didáctica en la cual vinculó los nombres que se mencionaban con apoyo de un cuento con los de cada uno en el aula, con el fin de que las y los alumnos se sintieran identificados y, a la vez, ayudara a la construcción de su identidad.

Al igual que la maestra E., la educadora É. inició su intervención con la máxima puntuación en criterios pertenecientes a la unidad de análisis de aspectos socioafectivos, evidenciado porque en lo que atañe a la comunicación de respuestas, propuestas y resultados (4), así como en la confrontación de ideas (4), su alumnado participó de manera voluntaria y en un ambiente de respeto. Llama la atención lo contrastante que resulta al comparar la edad y características sociales de los alumnos de cuarto a sexto de E. con los de primer grado de la docente É., pero aun así ambas docentes supieron encaminar los procesos de intercambio de ideas y de interlocuciones. No obstante, ya no fue posible hacer de la comunicación una oportunidad para dar lugar a la validación

(3, 2), por lo que la intención fue orientarla para que en las siguientes clases propugnara esa potencial habilidad en su aula.

Como balance final, con apoyo de sus autoevaluación y toma personal de compromisos, ella estableció que algunas de sus fortalezas se centraron en el uso del lenguaje directo y concreto, además de fomentar la participación activa, en congruencia con el párrafo precedente. Por otro lado, un punto que consideró como área para mejorar fue el desarrollo de habilidades de expresión oral, en tanto que uno de sus pendientes fue fortalecer la evaluación formativa. En general, su tarea fue realizar los ajustes pertinentes a la planeación para un mejor desempeño posterior.

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5.

Contenido: apoyo en la alfabetización inicial a través de lectura e interpretación de instructivos

Valor(es) de la docente: entereza y disposición

08 de mayo de 2024

Contexto de la planeación: la docente trabajó los instructivos de manera sencilla, pero intuitiva. Puso especial atención en que las y los alumnos pudieran leer e interpretar información, además de encontrar información faltante en este tipo de textos.

La maestra É. tuvo una evolución notoria y notable, caracterizada por una progresión en diversos aspectos de valoración, especialmente en los que al principio de su proceso comenzó con un 1, ya fuera por la autoevaluación, la heteroevaluación o ambas. Para esta sesión final, no obtuvo ningún nivel mínimo, aunque sí un 2 (3.4%), concretamente en el componente concerniente a la inclusión que, al igual que sus demás compañeros focalizados, fue un área difícil de consolidar cierta escala dominio, aunque no se demeritan los avances obtenidos.

Con base en las unidades de análisis en que se clasificaron los aspectos de evaluación, una en la que obtuvo altos niveles de desempeño fue el de los procesos cognitivos. En cuanto a la exploración de ideas previas (4, 4) y la búsqueda de propuestas o respuestas iniciales (4, 4), un acierto fue que relacionó los instructivos con temas de su vida diaria, como los alimentos y los juegos, ya que se proponía que empezaran sus educandos con el armado de un pequeño juguete, pero sin decirles cómo ensamblarlo, por lo que cada quien tendría que buscar la solución y dar

propuestas, así fuera por ensayo y error. Sobre la apropiación del concepto, habilidad o técnica (4, 4), se buscaba introducir el concepto después de que reconocieran la importancia de primero seguir instrucciones. En cuanto a los conflictos cognitivos (3, 4), la sugerencia que se le había brindado consistió en que trabajaran con instructivos, pero sin decirles los materiales, de manera que al final pudieran enlistarlos al momento de crear grupalmente el texto con los pasos y demás elementos.

Ahora bien, en los componentes con nivel 3 fueron la teorización o generalización de técnicas o conceptos (3, 3), así como en la metacognición (3, 3), dado que se tomó en cuenta a su alumnado, con el fin de que pudieran expresar qué les gustó, qué se les hizo difícil y demás preguntas metacognitivas. López Recacha (2009, p. 12) menciona que una de las pautas para el uso de las concepciones previas para el logro del aprendizaje es la consolidación, misma que tiene lugar mediante "la relación explícita entre las ideas previas que han sido activadas y la organización conceptual de los materiales". Este autor complementa su postura al agregar que esto se logra mediante actividades, como la comparación, ejemplificación, búsqueda de analogías, relaciones, aplicaciones, entre otras, y varias de ellas fueron impulsadas por la docente, tanto de manera autónoma como por las orientaciones que se le dieron.

Sobre la unidad de análisis de evaluación, su planeación permitió dilucidar que se fortalecieron las estrategias de evaluación (4, 4), así como las técnicas (4, 4) de observación, desempeño y análisis del desempeño. Los productos enunciados en el plan (4, 4) guardaron relación con el PDA, pues siguieron instrucciones, pero también redactaron este tipo de textos a partir de las vivencias que la maestra brindó y generó en el aula. Al igual que con sus colegas, la socialización (3, 3) presentó aciertos a la par de puntos en los que resulta necesario mejorar para su práctica diaria, ya como parte de su autorregulación y trabajo autónomo, dado que será fundamental también recapitular los contenidos procedimentales, es decir, repasar procesos y habilidades. La autoevaluación y/o coevaluación (3, 3) cerró con un nivel parcialmente logrado, con la sugerencia de que, aun cuando se trate de educandos de primer grado, pueden comenzar a comentar el trabajo de un par, de modo que cada vez se logre mayor argumentación y sustento en lo que se expone.

Con relación a la coevaluación, Casanova (1998) revela que en grupos en los cuales esta práctica evaluativa no es habitual, se recomienda que entre estudiantes se evalúe nada más lo positivo, en tanto que las deficiencias o dificultades serán valoradas por el profesor. Al respecto,

esta visión se comparte parcialmente con la autora, ya que si bien a veces la tendencia cuando se retroalimenta a alguien, sea o no en el ámbito educativo, es inclinarse por las fortalezas o las áreas de oportunidad y, al tratarse de niños de corta edad es más probable que esto suceda, también es importante que las y los discentes comiencen por decir lo que les parece correcto, pero, como parte de las habilidades metacognitivas, también deberían expresar qué no les pareció o no les gustó, o cómo le habrían hecho ellos, aunque al principio sus respuestas nos puedan parecer "primitivas" o lacónicas. En resumen, la metacognición incluye también ser crítico para con uno mismo o hacia los demás, en un ambiente de respeto.

Como comentario final, la maestra É. transitó favorablemente, pues su desempeño general en el diseño de la planeación didáctica se destacó por concluir en su gran mayoría con los niveles 3 o 4, lo que indica que mostró disposición para transformar o cambiar sus esquemas cognitivos, a través de los conflictos generados mediante el contraste de lo que llevaba haciendo por 20 años con lo que se le presentó como propuesta de trabajo, más lo que ella por su cuenta y en interacción con colegas fue asimilando. Cabe destacar que su inicio en el trayecto fue prominente, aunque con ciertas áreas por mejorar que, en efecto, eran semejantes a las de sus pares, lo que implicaba realizar acciones en conjunto con ella, pero también por su cuenta, con base en el modelo de asesoría de colaboración y luego, el de facilitación.

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 5.

Contenido: apoyo en la alfabetización inicial a través de lectura e interpretación de instructivos

Valor(es) de la docente: pericia y resiliencia

21 de mayo de 2024

Contexto de la clase: la docente trabajó los instructivos de manera sencilla, pero intuitiva. Puso especial atención en que las y los alumnos pudieran leer e interpretar información, además de encontrar información faltante en este tipo de textos.

Acorde con la suma de puntuaciones de cada reunión, la cuarta sesión fue la de mejor desempeño; dicha apreciación fue compartida tanto por la docente focalizada como por el investigador. En su intervención número 5, mediante la autoevaluación se logró conseguir 107

puntos, mientras que, en la quinta, 102; como parte de la heteroevaluación, en la cuarta retroalimentación la suma fue de 108 puntos, a diferencia de los 106 de la número 5.

La docente se mantuvo constante en la no obtención de algún criterio con la valoración mínima, es decir, en ninguna sesión obtuvo un 1 en alguna de las cinco retroalimentaciones. A diferencia de la planeación final, en la que obtuvo un 2 en el aspecto de inclusión, atender las sugerencias y mejorar por ella misma le ayudó a obtener el peldaño 3 (3), con la recomendación de que se enfocara también en los ajustes a actividades de escritura, ya que se enfocó en la lectura.

El nivel 2 ahora estuvo presente en el componente sobre el planteamiento de problemas por parte de los educandos (2, 2), puesto que la docente pudo haber generado situaciones para que sus educandos hicieran un juego que conocieran y posteriormente elaboraran individualmente, en equipos pequeños o por grupo, un instructivo sencillo. Este criterio fue el único en el cual se evaluó con este escalón.

Respecto a los elementos contextuales, diseñar situaciones acordes con el contexto externo e interno (4, 4) no le representó dificultades, pues tanto en el inicio como en el desarrollo de su clase consideró tanto recursos de la escuela (el uso del patio, materiales de la escuela para el desarrollo de juegos) como de la comunidad (retomar juegos tradicionales o alimentos que consumen en casa). Además, las actividades fueron congruentes con el primer grado, ya que potenció el aprendizaje kinestésico, la socialización y manipulación con material concreto, por lo que atendió las características de desarrollo del alumnado (4, 4).

En la unidad de análisis de aspectos socioafectivos, culminó su trayecto con mejoras en el criterio sobre validación de respuestas, propuestas y resultados (3, 3), dado que, como se mencionó previamente, entre la comunicación (3, 4), confrontación (4, 4) y validación, este último componente era en el que se inició con menor nivel de desempeño, a diferencia de los otros dos, mismos que se mantuvieron relativamente más estables. Lo que le faltó para que los alumnos y alumnas justificaran sus aportaciones fue que expresaran si estaban de acuerdo o no con determinada respuesta que, en este caso, pudo haber sido acerca de algún proceso del instructivo o realización de un juego.

En la misma unidad de análisis, pero esta vez con el componente de la autonomía del educando, en dicho aspecto nunca hubo un 4, ni por parte de la parte asesorada ni tampoco por el

investigador. Se inició con un 3 y se concluyó con esa misma valoración. Es comprensible que, por tratarse de infantes de primer grado mostraran un mayor nivel de vínculo o dependencia hacia su maestra, pero contar con ese desempeño en el grupo significa que hasta cierto punto el alumnado trataba de realizar las actividades de manera más independiente, contando con el apoyo o intervención de la profesora cuando se percataba de que se presentaban dudas o los mismos estudiantes se le acercaban para pedir su apoyo.

En la unidad de análisis sobre evaluación también se presentaron criterios en los cuales no se logró el nivel superior, aunque sí el 3. El de socialización de los aprendizajes (3, 3) es el que destaca por el hecho de que tampoco se consiguió un 4 en todo el proceso, ni por la misma docente ni por el agente externo. Al dialogar con ella, estuvo consciente de que "se le pasó" recapitular la parte procedimental, ya que se enfocó en recordar lo que era el instructivo y sus partes, así como lo que les gustó de las actividades y cuál preferían, mas nunca rescató lo concerniente a los procesos, cuya actividad pudo haber sido, por ejemplo, mencionar los pasos para elaborar el plátano con crema que elaboraron al final de la clase.

Los componentes de esta misma unidad de análisis en los que rápidamente llegó al máximo en la escala de logro o pudo mantenerse fueron los de estrategias de evaluación (4, 4), técnicas (4, 4), instrumentos (3, 4) y productos (4, 4). De estos elementos enunciados, destaca su rápido compromiso por desglosar los conceptos, habilidades, actitudes en sus listas de cotejo, en comparación con el inicio de su trayecto, cuando de manera algo desordenada insertaba los criterios, sin indicadores.

La enseñante mantuvo o mejoró en los aspectos de corte cognitivo. La exploración (4, 4) y recuperación de ideas previas (4, 4) fueron componentes estables, pues el primero tuvo el nivel 4 en todo el proceso, por ambos agentes, en tanto que el segundo tuvo tanto 3 como 4, pero con el nivel superior en las últimas dos sesiones. La apropiación del concepto, habilidad o técnica (3, 4) también finalizó con buen desempeño, sobre todo porque en esta última intervención primero dejó que sus discentes armaran, buscaran y propusieran, antes de decirles que se trataba de instructivos. El conflicto cognitivo (3, 4) fue fácilmente identificable porque los niños y niñas trabajaron mediante ensayo y error para concluir un armado de objetos, o también cuando faltaban elementos por enlistar y tenían que inferir cuáles estaban ausentes (figuras 89 y 90). La teorización o generalización (3, 3), además de la metacognición (3, 3), fueron dos elementos en los que no hubo

un solo número 4 como valoración por parte de ningún agente, aunque es loable que la docente mostró mayor esfuerzo por incluirlas tanto en la planeación como en la práctica en el aula y demás espacios[10].

Figura 89

Alumno escribiendo parte de un instructivo, por cuenta propia

Figura 90

Juguete hecho en casa

La siguiente transcripción de un fragmento de clase ilustra lo que significó para la maestra É. ser participante en el proceso de mejora de su práctica.

Investigador (I.): Muy bien, maestra, eh, ¿qué representó para usted este trabajo de varios meses, en el que participó como maestra focalizada?

É.: Buenas tardes, profe. Para mí, ser parte de este proceso fue un antes y un después porque, eh, este (pensativa), hay cosas que la Normal y la misma práctica me dieron, pero otras de las cuales no tenía idea, al menos en su tecnicismo. Por ejemplo, sabía que teníamos que cerrar la clase, pero no veía el alcance y responsabilidad que implica socializar y que, por cierto, no me salió del todo bien (se ríe).

I.: (Sonríe) Bueno, pero el intento se hizo y se corrobora el avance…, muy loable.

É.: Sí, y de verdad yo sé que debo en gran parte a que no nos dejó solos. Bueno, hablo por mí, pero sé que mis compañeros pueden decir lo mismo. Ahora puedo usar con mayor seguridad términos,

[10] Se utilizará en adelante esta expresión para reiterar que la práctica docente no es exclusiva de un aula, sino de todo espacio que para el maestro(a) le resulte funcional y pertinente.

identificar casos y apoyar a mis chicos. Ahora no me creo todo a la primera (sonríe), y eso que ya tengo mis añitos de servicio (ríe).

I.: Sí, soy testigo de su avance, aunque también hay que destacar que su nivel inicial fue muy bueno.

É.: Yo creo que un poco de experiencia, otro de lo que he compartido con los demás maestros a lo largo de los años, y la otra, lo trabajado en estos meses.

I.: Entonces, derivado de este trabajo, ¿cuáles fortalezas potenció?

É.: (Se detiene unos segundos) Eh, yo pienso que mantenerme más despierta para estar más atenta a las necesidades que surjan, a poder planear con ajustes y usar la metacognición (voltea a ver al entrevistador). ¿Ya ve que ya uso nuevas palabras? (Sonríe)

I.: (Sonríe) Sí, vaya que sí.

É.: (Continúa) La metacognición es, tal vez, algo de lo que me llevo más, este, eh, afianzado. Tantos años y no saber que eso que medio hacía, medio no, se llama metacognición.

Como se pudo apreciar, la docente enfatizó que considera que ahora puede desenvolverse con mayor seguridad porque mejoró en los aspectos conceptuales -uso de términos-, procedimentales -planear con mayor precisión ante las necesidades- y actitudinales, al reconocer que, pese a su antigüedad, aún le quedan cosas por aprender y lo que pudo asimilar le servirá para enriquecer lo ya realizado.

La docente estableció en su análisis FODA que una de sus fortalezas es contar con alumnos y alumnas responsables, además de su vocación docente; como debilidades, mencionó la presencia de distractores y que sus educandos suelen perder la paciencia. En efecto, el control de grupo y el ambiente de aprendizaje generados resultaron positivos y óptimos para el aprendizaje, en razón de que conductas disruptivas y conflictos se presentaron de manera esporádica, y no significaron focos rojos ni de atención prioritaria. Actos de violencia o impaciencia no fueron frecuentes; ocurrieron situaciones de molestias entre los propios niños y niñas cuando se juntaban en equipo o tenían que compartir algún material, pero se reitera que no entorpecieron el desarrollo de las actividades.

Hay que tomar en cuenta que, acorde con los niveles que Kolhberg plantea (Barra Almagiá, 1987) como parte del desarrollo moral, los educandos de este grupo se ubican en el preconvencional, caracterizado por enfocar los problemas morales desde la perspectiva de los propios intereses, además de que las normas y expectativas sociales son externas al sujeto, en el que el punto de partida son las necesidades del yo. En otras palabras, el infante actúa con base en lo que le surge como necesidad, sin tomar en cuenta lo que el otro puede pensar, sentir o necesitar, puesto que en esa edad es común satisfacer los propios deseos y, por ello, en un principio, el niño es egocéntrico.

Retomando el FODA, dentro de los pares de riesgo (A + D), la maestra expresó que aprovecharía la disposición de los menores para realizar su trabajo, con el fin de potenciar sus habilidades de organización de la información. Por medio de los planes de clase y su correspondiente intervención en el aula y demás espacios, ella persistió, sobre todo en las sesiones finales, en promover actividades que ayudaran a que las y los alumnos utilizaran información, como en el caso del instructivo, pues se plantearon situaciones en las que encontraran datos faltantes o materiales, o crearan un texto a partir de lo realizado.

Maestro Flim

Figura 91

Registro de seguimiento del desempeño en diseño de planeación del maestro Flim

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
ELEMENTOS CURRICULARES												
Elementos curriculares	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	32	3.2
INICIO												
Contexto interno y externo	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	35	3.5
Exploración de ideas previas	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	35	3.5
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	3	3	2	3	3	3	4	4	3	4	32	3.2
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	36	3.6
Recuperación de ideas previas	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	32	3.2
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	1	3	3	3	3	3	4	3	3	28	2.8
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	2	3	2	3	3	4	4	3	3	30	3
Teorización o generalización de técnicas	2	1	3	4	1	1	4	4	3	3	26	2.6
Metacognición	2	1	1	1	2	2	3	2	3	1	18	1.8
CIERRE												
Estrategias de evaluación	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	31	3.1
Técnicas de evaluación	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	34	3.4
Instrumentos de evaluación	1	1	3	3	3	4	3	3	3	3	27	2.7
Productos de evaluación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	31	3.1
Socialización de los aprendizajes	2	3	3	3	2	2	3	4	3	2	27	2.7
Evaluación formativa	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	25	2.5
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	32	3.2
Tipos de contenidos	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	30	3
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	3	3	3	4	4	3	4	3	4	33	3.3
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	30	3
Conflicto cognitivo	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	25	2.5
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1	1	1	3	3	1	1	3	3	18	1.8
Recursos y materiales didácticos	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	33	3.3
Gradualidad de las actividades	2	2	3	2	3	3	2	4	3	4	28	2.8
Estrategias didácticas	3	3	2	3	3	4	3	4	3	3	31	3.1
Funcionalidad del material concreto	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	39	3.9
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2	1	1	1	1	3	2	3	2	18	1.8
Estilo docente	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	31	3.1
SUMA	72	71	75	76	79	82	90	99	88	95		
PROMEDIO	2.57	2.54	2.68	2.71	2.82	2.93	3.21	3.54	3.14	3.39		
PLANEACIÓN MULTIGRADO												
Tema común	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4		
Actividad inicial común (congruencia)	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4		
Actividades diferenciadas	3	4	1	1	3	4	3	3	1	1		
Puesta en común	1	1	1	1	2	2	2	3	2	3		
Guiones didácticos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA		
Evaluación diferenciada	1	1	1	2	1	1	3	2	2	1		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	2	2	3	3	3	3	3.5	3.5	3.5	3.6		

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 1.

Contenido: Comprensión lectora

Valor(es) de la docente: escucha activa y disposición

06 de junio de 2024

Contexto de la planeación: el docente se enfocó en trabajar las tradiciones de la comunidad, a partir de lecturas, cuestionamientos de nivel literal y algunas de inferencia, palabras para preguntar y escritos breves.

El profesor F., ubicado en el bloque de "docentes noveles", fue consciente desde un principio de que le hacía falta dominar ciertos contenidos y procesos didácticos, además de que desde la entrevista que se le realizó él afirmó que un tema que se le dificulta comprender y aplicar es la evaluación. Cabe destacar que también comentó que eligió como tema a la comprensión lectora porque también le iba a servir a él para elevar su nivel de aprendizaje y dominio en dicho contenido.

Con relación a su propia percepción de que presentaba dificultades, en un solo criterio el maestro se autoevaluó con un 4 (3.45%), pues tenía una idea arraigada de que no podía contar con la puntuación más alta si había muchas cosas por mejorar. Desde el rol de la parte investigadora, se contempló en cuatro ocasiones (13.7%) destinar dicha puntuación: algunos de los aspectos fueron considerar el contexto interno y externo (3) y la exploración de concepciones previas (3) para iniciar la clase, pues se proyectó un video sobre las fiestas decembrinas y, derivado de ello, planteó preguntas como manera de introducir al grupo. El docente dudó entre colocarse un 2 o 3, e incluso dijo textualmente: "Vamos a ponernos un 3", pues para él, un 4 era símbolo de cierta arrogancia o acto falaz.

Algunos elementos en los que obtuvo un 4 mediante heteroevaluación fueron el planteamiento de preguntas, propuestas o procedimientos para dar solución a una situación inicial (3), pues si por un lado incluyó explorar las concepciones previas del alumnado, por el otro, faltó que brindara oportunidades para que lo socializaran y pudieran incluso cambiar de opinión a raíz de lo que escucharan de los demás.

Algo curioso es que pese a que él mismo adujo que la evaluación es un tema en el que presenta dificultades, en socialización (2) fue uno de los que de entrada consiguieron una de las puntuaciones más altas, pues dio pie para que el grupo intercambiara aprendizajes en términos de habilidades (procedimentales) y actitudes (actitudinales), faltándole los de índole conceptual. No obstante, como sucedió en muchas otras situaciones, el que lo agreguen a la planeación no necesariamente significa que lo hayan hecho deliberadamente, pues el profesor no tenía plena conciencia de que casi aborda este concepto de manera integral.

En cuanto al nivel taxonómico de las estrategias didácticas (3), el análisis fue el de máxima implementación, dado que requerían leer y encontrar información. Por tratarse de la primera sesión, la intervención asesora fue mayor, por lo que como sugerencia se le aconsejó que en lo sucesivo sus estudiantes crearan preguntas e incluso establecieran juicios, ya que como alumnos de primaria alta (de cuarto a sexto), las y los niños ya cuentan con capacidades cognitivas que les permitirían lograr esta tarea, especialmente los de los dos últimos grados.

La valoración correspondiente al número 2 fue establecida por el investigador en ocho ocasiones (27.5%), en comparación con las 10 (34.4%) como producto de la autoevaluación. Se puede discurrir que el maestro no solía considerarse como un profesional con altas puntuaciones, sino que a veces le resultaba más seguro o cómodo elegir la escala de poca congruencia (2) para que en caso de que se coincidiera, poder decir que hubo consenso, pero si se trataba de un 3, decir que estaba cerca. Con esta valoración se encontraron, por ejemplo, la recuperación de ideas previas (3) y las acciones para asegurar la apropiación del concepto, habilidad o técnica (3), con lo que es posible observar que en ambos aspectos el maestro se evaluó con número mayor al que como agente externo se le mencionó.

Asimismo, faltaba generar conflictos cognitivos (2), ante lo cual se le sugirió que los alumnos comenzaran a dudar sobre las palabras para preguntar y qué características tienen cuando se pregunta y cuando no, con el fin de que por descubrimiento pudieran establecer en plenaria alguna regla para saber cuáles son estos adverbios interrogativos y qué requisitos llevan para una correcta ortografía. También resultaba necesario reestructurar y especificar en qué momento se iban a suscitar la autoevaluación o coevaluación sus estudiantes (2), a partir de sus producciones y desempeño en general.

Como se mencionó, el profesor se sentía más cómodo con los niveles 2 y 3, pero algo digno de resaltar es que mientras él se consideró merecedor de tres criterios con número 1, mediante la heteroevaluación se obtuvo un total de cinco. Como coincidió con los demás participantes, el nivel más bajo se situó en la generación de procesos de cambio, asimilación y acomodación (2), la generalización o teorización (2) y la metacognición (2), con la concurrencia también de que desconocía estos dos últimos conceptos.

En relación con la evaluación, el 1 estuvo presente en los instrumentos (1), ya que prescindió de informar en la planeación cuáles iban a ser utilizados, por lo que, como consecuencia, tampoco especificó qué indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales iban a ser los referentes para valorar el aprendizaje. Esto quedó como un compromiso por ser considerado en la reestructuración y posteriores sesiones.

Como cierre, se puede establecer que el maestro fluctuó en cuanto a sus decisiones, ya que, por la falta de seguridad de su propio desempeño, sus valoraciones se ubicaron entre 2 o 3, principalmente. Su percepción de tener dificultades en evaluación fue acertada, sobre todo en la autoevaluación y coevaluación, en los instrumentos y cómo desglosar los indicadores, amén de la necesidad de irse familiarizando con los términos que empezaba a conocer por nombre pero que no había aplicado, como metacognición, teorización y conflicto cognitivo, los cuales podrán ser potenciados por su grupo en función de cómo él los concatene con las situaciones didácticas que promueva. Además de investigar esto, el docente asumió el compromiso de investigar los niveles de comprensión lectora.

Figura 92

Registro de seguimiento del desempeño durante la intervención del maestro Flim

SEGUIMIENTO CUANTITATIVO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN MEDIANTE RÚBRICAS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

	S1		S2		S3		S4		S5			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	S	P
INICIO												
Objetivos de aprendizaje	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	33	3.3
Contexto interno y externo	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	38	3.8
Exploración de ideas previas	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	36	3.6
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	2.9
DESARROLLO												
Contexto interno y externo	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	3.9
Recuperación de ideas previas	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	33	3.3
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2	2	2	3	4	3	3	3	4	28	2.8
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	34	3.4
Teorización o generalización de técnicas	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	35	3.5
Metacognición	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	25	2.5
CIERRE												
Progresos y dificultades	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	26	2.6
Socialización de los aprendizajes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3
Estrategias de evaluación	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	28	2.8
Técnicas de evaluación	2	2	2	3	3	3	3	4	3	4	29	2.9
Instrumentos de evaluación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3
Productos de evaluación	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	35	3.5
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)												
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	37	3.7
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	3	2	3	3	3	4	4	3	4	31	3.1
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	26	2.6
Conflicto cognitivo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	29	2.9
Confrontación de ideas	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	28	2.8
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	26	2.6
Recursos y materiales didácticos	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	34	3.4
Retroalimentación a los alumnos	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	24	2.4
Autonomía del alumno/a	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	26	2.6
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	2	2	1	1	2	2	4	4	4	4	26	2.6
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	26	2.6
Seguridad y dominio de contenidos	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	30	3
Estilo docente	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3
SUMA	81	85	77	84	90	91	100	102	98	103		
PROMEDIO	2.70	2.83	2.57	2.80	3.00	3.03	3.33	3.40	3.27	3.43		
DESEMPEÑO MULTIGRADO												
Tema común	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4		
Actividad inicial común (congruencia)	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4		
Actividades diferenciadas	3	4	4	4	4	4	3	3	1	1		
Puesta en común	1	1	2	2	3	3	2	3	2	2		
Guiones didácticos	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA		
Evaluación diferenciada	1	1	1	1	3	3	3	2	2	2		
Proceso de enseñanza y aprendizaje congruentes con los enfoques implicados	3	3	3	3	3	3	3.5	3.5	3.5	3.5		

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 1

Contenido: Comprensión lectora

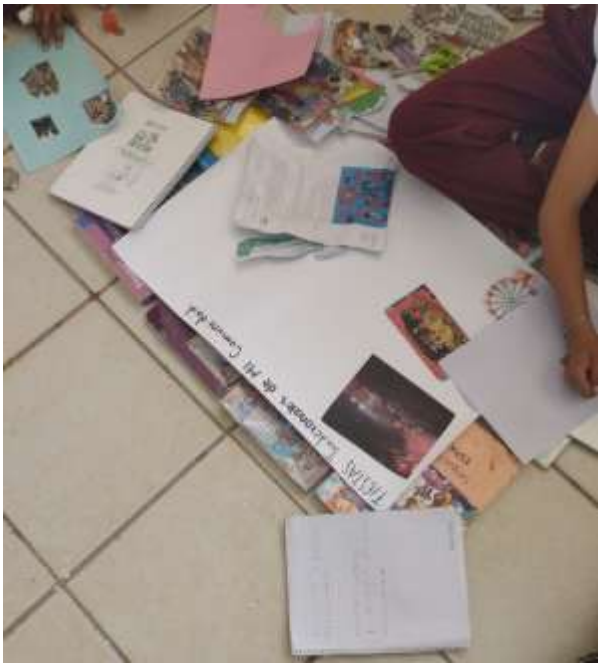
Valor(es) del docente: escucha activa y circunspección

07 de diciembre de 2023

Contexto de la clase: el docente se enfocó en trabajar las tradiciones de la comunidad (figura 93), a partir de lecturas, preguntas de nivel literal y algunas de inferencia, palabras para preguntar y escritos breves.

Figura 93

Alumna realizando trabajo sobre "Fiestas tradicionales de mi comunidad"



El profesor siempre se caracterizó por ser una persona ecuánime, que escuchaba atentamente y, sobre todo, demostraba alto grado de circunspección, ya que era sereno y si algo le resultaba bien solía sonreír y si no, preguntar qué pudo haber sido mejor. Por tratarse de la primera sesión de la espiral de la Investigación-acción, se le notó un tanto nervioso y preocupado por ser observado, ya que al igual que varios de los otros participantes, el ser relativamente de nuevo ingreso en el sistema educativo público y no estar acostumbrado a ser visitado en su aula de manera

frecuente y sistemática, resultaba entendible que hubiera cierto nivel de tensión. No obstante, se desempeñó con profesionalismo y se esforzó por hacer el mejor trabajo posible.

Al igual que durante la retroalimentación de la planeación didáctica, el educador aplicó su estrategia de no asignarse un 4, ya que como lo habían comentado otros, sentían que era muy prematuro "premiarse" (el maestro utilizó esta palabra) con altas puntuaciones. En cambio, desde la perspectiva asesora se le otorgó en cuatro momentos esta cifra (12.9%); por ejemplo, exploró adecuadamente las concepciones previas de los alumnos y alumnas (3) al proyectar videos sobre las tradiciones nacionales y enlazarlo con las locales, además de que también en la revisión de la planeación tuvo un 4, por lo que consideró lo dialogado en la reunión precedente. Considerar el contexto externo e interno (3) a través de temas sociales como lo enmarca el Plan de Estudios 2022 fue también un acierto y una decisión que se le reconoció al docente.

El peldaño que refiere a una práctica parcialmente congruente con el perfil (3) apareció 18 veces (58%) en la evaluación externa, en tanto que el profesor F. se autoevaluó con ese número en 22 ocasiones (70.9%). Una sugerencia que se le hizo en cuanto al momento en que su grupo externaba técnicas, opiniones o propuestas de solución (3) fue que en lugar de cuestionarlos con "¿Por qué?" dijera "¿Cómo lo sabes?", con el fin de demostrar una actitud no inquisidora y con ello tratar de no coartar la motivación por participar de sus educandos. Al recuperar las ideas previas (3) hubo ciertas dificultades para que los estudiantes expresaran sus ideas, por lo que este punto sería de interés para próximas aplicaciones.

Un momento interesante fue cuando el docente condujo la teorización o generalización (3), pues al trabajar con preguntas de comprensión lectora que él les entregó, sirvió para que al establecer propiedades, características o definiciones, sus estudiantes contaran con información previa que les permitiera construir nueva; fue así que en la transición del desarrollo y cierre de esa clase pretendía que sus estudiantes reconocieran y se apropiaran del significado y las características de las palabras para preguntar, es decir, qué, cómo, cuándo, cuál, quién, entre otras. Pese a que presentó los conceptos deseados, hubo dos situaciones que se trataron de manera especial: una fue que esta teorización no fue escrita por los discentes, sino que se dio de manera oral, y la otra consistió en que hubo un error de dominio de contenido al anotar las palabras anteriores, pero sin acento y así la clase fue concluida, por lo que se le sugirió iniciar al día siguiente con esto y reestructurar para que les quede claro que se debe poner tilde.

En cuanto a conflictos cognitivos (3), el docente siguió el consejo brindado durante la revisión de la planeación, que consistió en que escribiera ejemplos de frases e interrogantes, en los que las palabras para preguntar tuvieran acento gráfico o acento prosódico, con el fin de que las dijeran en voz alta y notaran las diferencias. En lo que el maestro tuvo algo de descontrol fue en la emisión de opiniones y concepciones previas, ya que hubo pocas participaciones, aunado a que faltó que el docente promoviera con mayor ahínco la comparación de propuestas para llegar a conclusiones grupales.

En cuanto a seguridad y dominio de contenidos (3), hubo empeño evidente. Cabe destacar que el propio maestro reconoció que se equivocó en la parte de teorización cuando escribió las palabras sin tilde, pues lo olvidó pese a que se había visto previamente con él durante la asesoría como una de las recomendaciones. Fue prudente y, lejos de desanimarse, asumió el compromiso de retomar el tema y corregir ello para evitar confusiones en sus estudiantes. Esta situación se relaciona con lo que dijo sobre la elección de este tema, cuando mencionó que una razón por la que quiso abordar el contenido fue que también quería aprender.

El nivel 2 apareció nueve veces (29%) por ambos agentes, mas no con coincidencias en todos los casos. Dado que ya se ha mencionado que hubo una conducción del manejo de ideas con ciertas omisiones, los procesos de cambio, asimilación y acomodación (2) se vieron afectados. Como parte de los indicadores correspondientes a los procesos cognitivos, se encontró que hizo falta que los alumnos comenzaran a plantear situaciones por sí mismos (2), es decir, formular sus propias preguntas, a manera de ensayo, para que en lo posterior se constituyera como un producto de evaluación.

Dentro de los indicadores clasificados en los procesos evaluativos, se menciona que la metacognición (2) fue muy poco incluida y más bien fue limitada mediante preguntas al final de la clase al inquirir qué aprendieron, mas no se le dio un seguimiento, sino que fue un cuestionamiento vago. Aun con ello, se le reconoció que en la planeación obtuvo un 1 y ahora por lo menos la incluyó, aunque de forma parva, hecho potencial que da lugar a que mejore en lo posterior.

Otros dos criterios con esta puntuación fueron la autoevaluación y coevaluación (2), pues hubo momentos breves en los que les pedía que revisaran su trabajo, pero no hubo un seguimiento

sistemático y con indicadores destinados a que fueran utilizados con fines de metacognición o reflexión de lo aprendido. También la retroalimentación fue efectuada sin un plan metódico y, como se menciona en las rúbricas empleadas, este proceso se restringía a que el docente les decía oralmente las áreas de mejora de los niños sin rescatar algunas fortalezas.

Como balance final, el docente escribió que rescataba el hecho de la disposición al trabajo e incluir, aunque de forma muy sucinta, la metacognición. Como parte de sus áreas de oportunidad, concluyó que debía mejorar su ortografía (a raíz de lo sucedido en el momento de la generalización) y mejorar los temas relacionados con la evaluación. Como compromiso, mencionó ahondar en las estrategias y modalidades de lectura.

Retroalimentación de la Planeación Didáctica 5.

Contenido: Comprensión lectora

Valor(es) de la docente: escucha activa y disposición

23 de mayo de 2025

Contexto de la planeación: se concluyó con el desarrollo de competencias lectoras; en esta ocasión, por medio de las leyendas el docente buscó que su grupo formulara preguntas, cambiara finales, recomendara textos, entre otras actividades.

El maestro F. tuvo una evolución con mejoras más evidentes a partir de la cuarta sesión. Prueba de ello es que, al hacer la suma de sus puntuaciones, en la dos primeras etapas no alcanzaba 80 puntos, pero en las últimas dos llegó a los 90 en la autoevaluación y 99, en la heteroevaluación. De hecho, en la penúltima retroalimentación hubo un desempeño general mejor que en la quinta, aunque con logros similares.

A pesar de que en la última reunión no se asignó ni un número 1, como evaluador externo sí se le destinó uno en el componente de metacognición, con una brecha de dos puntos porque él seleccionó el 3. En tres ocasiones él se asignó un nivel mayor que el que como investigador se decidió determinar; la secuencia de puntuaciones derivadas de la autoevaluación fue: 2, 1, 2, 3 y 3; en cambio, la perspectiva externa estableció los peldaños 1, 1, 2, 2 y 1. En suma, metacognición significó un asunto que deberá ser objeto de seguimiento posterior a esta investigación.

Pese a que él se asignó únicamente los niveles 3 y 4, desde el punto de vista externo, un 2 fue aplicado en el rubro de socialización de los aprendizajes (3, 2) y en el de autoevaluación y/o coevaluación (3, 2), los cuales fueron concomitantes con los demás compañeros focalizados, lo que deja como conclusión preliminar que estos aspectos fueron complejos y serán temas de seguimiento no solamente con quienes participaron en este trabajo, sino incluso con la zona escolar completa y más allá de ella.

Algunos criterios en los que mantuvo el nivel de desempeño respecto a la sesión anterior fueron, por ejemplo, la exploración de ideas previas (4,4), y es que, si bien utilizó la lluvia de ideas, se ha mencionado más de una vez que no se está en contra de que se utilice esta técnica, siempre y cuando se acompañe de otras actividades que adentren a las y los educandos y, para el caso de esta planeación, el docente lo complementó con videos sobre leyendas. También en lo que concierne a la recuperación de las concepciones previas (4, 4), el docente supo enlazar lo recabado en el diagnóstico con actividades de reforzamiento del concepto principal y trabajar sobre la leyenda para formular preguntas y cambiar desenlaces.

Algunos componentes en los que hubo un descenso en el desempeño fueron, entre otros, el de apropiación del concepto, habilidad o técnica (3, 3), pues en la sesión 4 había conseguido el máximo escalón. La teorización de técnicas concluyó con 3 (3), ya que el docente plasmó que tenía previsto pegar una lámina con las características de las leyendas, amén de actividades con las cuales reconocieran los rasgos. Tanto en este componente como en el primero, se pudo haber mejorado si en ambos aspectos si se hubiera incluido una teorización que invitara a las y los estudiantes a construir definiciones, en lugar de hacerlo de forma individual. Conseguir un nivel menor en el tema del conflicto cognitivo demuestra que en la unidad de análisis donde se aglutinaron los procesos cognitivos fue uno en el que hubo retrocesos en la mejora, aunque se concluyó en el segundo mejor peldaño posible (nivel 3).

El rubro en el que se registró mayor descenso fue en el ya mencionado de la socialización, debido a que de tener el nivel 4 en la sesión anterior, pasó al 2, en tanto que él se asignó el 3 en ambas retroalimentaciones. La razón de que se obtuvo un menor desempeño radicó en limitar este proceso a que comentaran qué aprendieron acerca de las leyendas, cuando se podía complementar con habilidades, como la lectura e intercambio de los finales que cambiaron, o actitudes, como

solicitar opiniones sobre la importancia de preservar las leyendas como parte de la identidad cultural de una región.

Por otra parte, algunos componentes en los que se produjeron avances fueron, verbigracia, una mayor congruencia entre la secuencia de actividades y el PDA. Otro fue el de inclusión, con la característica de que ahora sí especificó el tipo de ajustes por llevar a cabo, como el uso de lecturas de grados inferiores al que se encuentran los niños que también son referidos; el progreso residió en que, a diferencia de situaciones anteriores, sí incluyó qué adaptaciones iban a ser realizadas.

En cuanto a su desempeño como maestro multigrado, consolidó su destreza para definir un tema común e iniciar con una actividad común, pero en lo que hubo un retroceso de dos puntos fue en las actividades diferenciada, es decir, de 3 a 1. Esto se ve claramente en la planeación, pues aunque las actividades se relacionan con lo que se esperaba alcanzar, le hizo falta planear estrategias diferenciadas.

En suma, el maestro F. mejoró notablemente al mantener un buen desempeño en el manejo de diversos procesos cognitivos, mientras que en otros componentes de esta misma unidad de análisis hubo una disminución en el nivel de logro, aunque haya sido un peldaño. Empero, subió en uno de los componentes en los cuales a nivel general se presentaron dificultades, como lo fue inclusión.

Retroalimentación de la Intervención (Aplicación) 5.

Contenido: Comprensión lectora

Valor(es) de la docente: apertura al cambio y disposición

13 de junio de 2024

Contexto de la clase: se concluyó con el desarrollo de competencias lectoras; en esta ocasión, por medio de las leyendas el docente buscó que su grupo formulara preguntas, cambiara finales, recomendara textos, entre otras actividades.

Luego de que en la cuarta sesión no hubo criterios con alguno de los dos peldaños inferiores, en la quinta sí se presentó un 2, en el componente de metacognición, pese a que el

profesor estableció para sí un 3. Dentro de los aspectos correspondientes a los procesos cognitivos, en los demás hubo mejores valoraciones, ya sea un 3 o 4. Se mantuvo la concordancia entre planeación e intervención en los aspectos relacionados con la exploración (4, 4) y recuperación de concepciones previas (4, 4). Siguiendo en esta unidad de análisis, a diferencia de sus resultados de retroalimentación en el plan de clase, en el aspecto de generalización hubo un desenvolvimiento más positivo, ya que obtuvo 4 (4), lo que significa que escuchó y atendió las sugerencias emanadas del diálogo acaecido entre ambos. En cuanto al conflicto cognitivo, no se presentaron cambios entre las valoraciones de su planeación y la ejecución.

El diseño de situaciones didácticas contextualizadas conforme a lo interno y externo no representó un obstáculo porque tanto en la cuarta como quinta sesión logró los niveles superiores. Considerar la comunidad como el referente para elaborar el tema común le fue de utilidad, dado que se observó en las clases que cuando sus educandos participaban, lo relacionaban con hechos vividos o que les contaban familiares y amigos, pues temas como las leyendas y tradiciones les resultaron fácilmente asociables.

Acerca de los procesos de evaluación, en cuanto al monitoreo de progresos y dificultades como parte de la evaluación formativa, mantuvo un 3 tanto por la autoevaluación como la heteroevaluación en las dos últimas etapas. Hubo ocasiones en las que a sus educandos se les dificultaba localizar información o formular preguntas, pero el docente se percataba de esos óbices ya avanzada cierta parte del proceso.

En el escalón 3, sobresale el diseño de instrumentos de evaluación, cuya peculiaridad consistió en el que el antedicho peldaño estuvo presente desde la primera hasta la quinta sesión, no habiendo variación en ninguna retroalimentación y, uno de los elementos que le hizo falta para obtener la máxima puntuación, consistió en considerar indicadores vinculados con los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), pues los consideraba parcialmente.

El componente sobre retroalimentación alcanzó el tercer peldaño como valoración máxima, teniendo lugar en las dos últimas reuniones de diálogo. Se observó el empeño del docente por ayudar a los alumnos y alumnas a ser conscientes de cómo iba el progreso de su trabajo, especialmente cuando tenían problemas para comprender un texto, por lo que se enfocó en

informarles sobre sus áreas de oportunidad, dejando de lado sus fortalezas o los avances que iban demostrando.

Una unidad de análisis en la que el profesor consiguió en las sesiones 3 y 4 el nivel 3 exclusivamente en todos los componentes fue la de aspectos socioafectivos, es decir, en las habilidades de comunicación e interacción. Se concluyó con un desempeño aceptable en lo que respecta a la comunicación, confrontación y validación de información, sobre todo porque el ambiente de aprendizaje mejoró notablemente por mayores índices de participación, aunque el énfasis de las sugerencias que se le brindaron fue que permanecerá como un pendiente lograr que sus educandos aporten libremente con más frecuencia, sin que prime la solicitud de aportaciones por parte del educador.

Aunque la socialización pertenece a la unidad de análisis sobre evaluación, lo mismo sucedió que lo descrito en el párrafo, relativo a que, en todas las sesiones, y por parte de ambos agentes evaluadores, el nivel de logro fue 3. Persistió el área de mejora sobre la falta de un proceso completo, en el que lo más habitual fue omitir la recapitulación de habilidades y procesos, sobre todo a la hora de formular preguntas o encontrar inferencias, es decir, cómo le hacían para localizar información que no estaba de manera explícita en el texto.

En general, el desenvolvimiento del profesor F. fue en ascenso y logró concluir con algunos de los dos valores superiores en casi todos los componentes, con excepción de uno. Adicionalmente, las sesiones 4 y 5 fueron las de mejor desempeño porque en la suma global de valoraciones se alcanzaron y posteriormente se superaron los 100 puntos, a diferencia de la segunda reunión en la que acumuló menos de 80 puntos, siendo la intervención con menor eficacia.

El siguiente fragmento muestra una parte de lo que para el maestro F. significó este trabajo a lo largo de cinco sesiones de asesoría, seguimiento y acompañamiento.

Investigador (I): Maestro, este, ¿nos hace favor de explicarnos un balance general de sus fortalezas…? (No concluye la idea)

Flim (F.): sí, muy bien, maestro.

I.: (Continúa) ¿… y áreas de oportunidad, por favor, maestro? Gracias.

F.: Eh, pues yo considero, maestro, que, pues yo he mejorado en lo que es, el, pues el dominio de algunos contenidos. Este, de igual forma, en mi seguridad, en mi práctica docente. Recuerdo que, al principio, bueno, cuando iniciamos este proceso era, bueno, sigo siendo, peor era un poco más inseguro.

I.: (Asiente) Ajá.

F.: (Continúa) Eh, también en los aspectos que debe llevar este, una planeación. Considero que he mejorado en eso y, eh, pues en lo que me falta mejorar (el I. asiente con "Sí") considero que es en lo respectivo, respecto a la evaluación. Le digo que me falta mejorar pues, lo que es evaluar a mis alumnos, pero, bueno, se va a lograr.

I.: Muy bien, entonces un compromiso a futuro es esa parte es el, el evaluar. Muy bien, y, por ejemplo, en cuestión de lo que menciona en la planeación, este, ¿qué habilidades potenció? (Agrega) Alguna, una o dos que nos pueda decir.

F.: Eh (prolongado, denotando que está pensando) Habilidades, este, pues será, la (piensa), bueno, lo que es la metacognición (el I. asiente mediante sonido gutural), fue algo, algo, a lo mejor sí los sabíamos, pero no lo sabíamos, este, aterrizar muy bien.

I.: (Asiente) Ajá

F. (Continúa) Y… pues también lo que es, este… (comienza a hojear los instrumentos de trabajo) Checar aquí algunos puntos.

I.: Ajá, claro, claro.

F.: (Tose y mientras hojea) También sería lo que es, este, bueno, en mi caso también la teorización (el I. dice "Ajá" para expresar asentimiento). También este, a veces, este, sí explicamos, respecto a la teorización, explicamos las cosas, pero, a veces nada más quedan al aire, no, no se llega a un fin determinado, lo que es la teorización.

I.: Entonces considera que lo hacía de una manera (piensa) intencionada, por así decirlo.

F.: Ajá. Sí, o sea, sí lo llevaba a cabo, lo hacía, pero lo veía que fuera mucho muy importante, cuando realmente así lo es.

Lo que el profesor F. mencionó refleja y reitera parte de lo que ha sido mencionado no solamente sobre él, sino de sus demás colegas. Destacan lo que expresó acerca de la seguridad que demostraba en cuanto al dominio de contenido, lo cual fue un asunto que mencionaron docentes de nuevo ingreso, mas no quienes ya cuentan con experiencia. De la misma manera, reconoce que términos como “metacognición” y “teorización” eran desconocidos en cuanto a tecnicismos y que, además, se implementaban parcialmente y no se dimensionaba la importancia de estos procesos.

Las aportaciones del enseñante se centraron en la transformación de actitudes, sobre todo en darse cuenta de que lo aprendido le es de utilidad. Desde una perspectiva personal, el cambio o transformación de actitudes y valores es muy complejo porque se trata de llegar a nuestra base de creencias, mismas que son el origen y raíz de lo que hacemos y pensamos, pero lo expresado por el maestro F. demuestra que se generaron conflictos cognitivos sobre lo que creía y lo que se presentó como nueva información.

Para concluir, es preciso aclarar que el profesor, en su análisis FODA, mencionó que algunas de las fortalezas con las que contaba eran la disposición para el trabajo, el ambiente de aprendizaje y el uso del proyector, mientras que algunas de sus oportunidades eran el gusto hacia la lectura en el aula, y el apoyo de las madres y padres de familia. Por su parte, dentro de las debilidades, se encontraron el ritmo de trabajo de su alumnado y las dificultades para la evaluación. Ahora bien, en el rubro de amenazas, incluyó el ausentismo y el poco apoyo en casa.

Como balance de su autorreflexión, se robusteció el buen ambiente en el grupo, pues no se presentaron situaciones disruptivas, además que el cañón sí fue utilizado para proyectar historias, como las leyendas de la última intervención. Es claro que con cinco sesiones no va a suscitarse un cambio abrupto de actitudes hacia la lectura, pero sí hubo reacciones más positivas al leer textos, especialmente con mayor extensión, pues denotaban al inicio ciertas expresiones de hastío incluso antes de comenzar la lectura. Además, como se mencionó en este subapartado del desempeño del maestro, las y los niños sí realizaron sus tareas y actividades con mayor eficiencia, es decir, seguían trabajando con cierta lentitud, pero para el final del trayecto se presentaron mejoras. De igual manera, como el propio docente comentó en lo que se presenta como transcripción, continúan dudas en el proceso de evaluación, lo que será asignatura pendiente tanto para él como para quien le ofrezca apoyo externo.

Capítulo IV

Docentes Experimentados y Docentes Noveles: ¿En qué Coinciden y en qué Son Diferentes?

¿Cuál es el balance del desempeño de cada docente? Avances, dificultades y retos

En el presente apartado se iniciará con un análisis general del estado inicial, intermedio y final de cada integrante del grupo focalizado, con base en el colorama que fungió como el instrumento de registro de seguimiento a partir de la evaluación mediante rúbricas analíticas. Cabe mencionar que en las páginas subsecuentes se considerará la evolución suscitada en la intervención pedagógica, es decir, los resultados parciales y totales del desempeño de cada maestro y maestra para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en condiciones reales de trabajo.

Asimismo, es preciso puntualizar que, al igual que en el capítulo anterior, se tomaron en cuenta las puntuaciones emanadas de la heteroevaluación, esto es, los números asignados desde la perspectiva del investigador, aunque en los casos que se consideren convenientes aparecerá entre paréntesis el nivel de logro al que el enseñante contempla que se hizo acreedor, con fines de comparación, reiteración o contraste. Cuando aparezcan ambas valoraciones entre paréntesis, por ejemplo (4, 3), considérese que el primer número corresponderá a la autoevaluación y el segundo, a la heteroevaluación.

Del mismo modo que en el capítulo anterior, pese a que se manejan números, este trabajo no sigue un enfoque cuantitativo, sino que se utilizan para evitar reiteraciones y repeticiones de los nombres de cuatro diferentes niveles de logro cualitativo, que se mencionan una vez más:

1. Nada congruente con las competencias didácticas del perfil docente (color rojo): el desempeño es contrario a lo que se espera acorde con los rasgos deseables del docente o es nulo (no se hizo o está ausente).

2. Poco congruente con las competencias didácticas del perfil docente (color amarillo): el desempeño muestra algunos rasgos deseables del docente, pero resulta necesario brindar apoyo frecuente. Se cuenta con más dificultades que habilidades para la ejecución de determinada tarea.

3. Parcialmente congruente con las competencias didácticas del perfil docente (color azul): el desempeño muestra rasgos deseables del docente; con cierta intervención, apoyo o asesoría se podrá realizar un mejor trabajo.

4. Completamente congruente con las competencias didácticas del perfil docente (color verde): el desempeño muestra, con eficacia y eficiencia, los rasgos deseables del docente.

Para soslayar reiteraciones y repeticiones de anexos, se mencionan a continuación para su consulta, así como las figuras en las que se detalla el seguimiento de su desempeño, presentes en el capítulo anterior. A su vez, después de cada subtítulo aparecerá la tabla o tablas correspondientes, mismas que servirán para el análisis de la información.

Anexo F: Maestro Alberto; figuras 50 y 51

Anexo G: Maestra Victoria; figuras 52 y 53

Anexo H: Maestro Sergio; figuras 56 y 57

Anexo I: Maestra Daniela; figuras 62 y 63

Anexo J: Maestra Eréndyra; figuras 65 y 66

Anexo K: Maestra Yolanda; figuras 72 y 74

Anexo L: Maestra Érika; figuras 87 y 88

Anexo M: Maestro Flim; figuras 91 y 92

Al final del análisis de cada docente se muestra el desempeño de la última sesión de cada uno, con el fin de mostrar su estado final y las competencias didácticas adquiridas -dimensión didáctica- con el complemento de las dimensiones valoral y personal. Cabe mencionar que la primera de ambas tablas corresponde al diseño de la planeación didáctica; la segunda, a su intervención. Se expresan las unidades de análisis enunciadas desde el marco metodológico, la suma de puntaciones obtenida en la autoevaluación y la heteroevaluación, la diferencia de puntos entre ambas modalidades de evaluación, así como el porcentaje de logro, con base en la valoración efectuada por el investigador[11].

[11] Para evitar reiteraciones, en ocasiones el diseño de la planeación será referido como “el primer proceso” y la intervención, como “el segundo proceso”, en el entendido de que ambas competencias didácticas son un binomio.

Maestro Alberto

Al analizar el colorama del desempeño del maestro A., se puede constatar que los colores rojo y amarillo, pertenecientes a los niveles 1 y 2, respectivamente, se van cambiando progresivamente por azules y verdes (3 y 4, en el orden mencionado), con una mejora más marcada a partir de la tercera sesión[12], pero con una evolución muy positiva en la cuarta y quinta, en las cuales consiguió 3 y 4, tanto por él mismo como por la parte investigadora.

Como se ha comentado en ocasiones precedentes y retomando lo que reportó en su análisis FODA, él expresó que una de sus fortalezas es la vocación docente, lo que se puede observar a través de sus actitudes, posturas y compromiso, ya que el modelo de asesoría de colaboración pasó rápidamente a ser de facilitación, pues de manera autónoma se dedicó a buscar fuentes de información, retomar apuntes de los cursos y talleres que desde la función supervisora se le ofreció a toda la zona, así como preguntarles a sus demás compañeros focalizados e incluso a otros colegas en las reuniones de Consejo Técnico Escolar.

Dentro de sus pares de éxito (F + O), mencionó el gusto por la lectura y la facilidad que su alumnado tiene para leer libros de la propia escuela, además de cañón para proyectarles cuentos. A lo largo de las cinco sesiones, el maestro aprovechó ese recurso para diversificar a través de medios audiovisuales, fortalecer la lectura con canciones estilo *karaoke* para sus niños de primero y segundo, además de generar espacios de diálogo y de reflexión.

Dentro de los pares de riesgo (A + D), el docente se esforzó por hacer que la escuela les gustara a sus discentes, pues estableció en su análisis que se tenía que luchar contra el ausentismo y el seguimiento a la lectura que se pierde en casa. Se puede dar testimonio de que en las cinco sesiones a las que se asistió a observar su intervención, además de las reuniones de retroalimentación de planeación llevadas a cabo en su escuela, no hubo educandos ausentes, salvo uno o dos en algunas ocasiones, pero los motivos fueron por enfermedades en época invernal o asuntos de las mamás que impedían que sus hijos acudieran a clases.

En cuanto a los elementos curriculares, el maestro obtuvo 3 (3) en la primera sesión, seguido ya de únicamente 4 (4) en todas las demás sesiones, pues lo que le faltaba incluir eran los

[12] Para este término, se utilizarán como sinónimos: reunión, encuentro, junta, interlocución, etapa, evaluación, jornada de retroalimentación o simplemente, retroalimentación, clase.

ejes articuladores, pero todos los demás elementos básicos, como campo formativo, contenido, Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), entre otros, sí fueron integrados desde el comienzo.

En los criterios relacionados con las concepciones previas, el profesor demostró un desempeño más alto que en otras unidades de análisis. Por ejemplo, en lo que atañe a la exploración para el diagnóstico, en la primera sesión él se asignó un 3 y el investigador, un 4; y en los siguientes dos encuentros de retroalimentación continuó eligiendo esa puntuación, con cambio de la máxima calificación hasta la cuarta sesión. Sin embargo, la parte asesora estableció el 4 en todas las sesiones, por el motivo de que sus clases iniciaban con juegos, historias o retos y no introducían los conceptos o palabras clave de manera directa e inmediata al comenzar la clase.

La segunda temática relacionada con las concepciones previas es el de recuperación, con un comportamiento idéntico en cuanto a las asignaciones de niveles de logro. A partir de la cuarta sesión es cuando el maestro comienza a considerar que merece la puntuación más alta, ya que en las primeras tres, el número seleccionado fue precisamente el 3.

El tercer tema vinculado, el conflicto cognitivo, fue en el que inició con mayor desconocimiento o menor pericia, dado que el 3 fue la primera calificación mediante la heteroevaluación, y un 2 a través de la autoevaluación. El maestro fue reduciendo sesión tras sesión la cantidad de números 2 que se establecía para sí mismo, pero al comienzo este rubro fue uno de los seis en que se evaluó de esa manera. A diferencia de los dos criterios de los párrafos anteriores, él nunca consideró merecer el 4, pues a partir de la tercera reunión comenzó a elegir el 3 y no cambió su apreciación al respecto.

La metacognición fue uno de los aspectos más difíciles de tratar con las y los docentes focalizados, aunque eso se hace extensivo a toda la zona, dado que ninguno de los ocho compañeros conocía el término y, por ende, tampoco lo aplicaban, al menos de forma consciente e intencionada, pues sí suelen hacer en sus clases -mas no en la planeación- preguntas encaminadas a que el grupo reflexione sobre qué aprendieron y qué hicieron para aprender, pero realmente no tenían en mente que estaban produciendo procesos metacognitivos. En el caso del docente A., él comenzó con 1, pasó por el 2, transitó a 3 y concluyó en 4, lo que demuestra que puso especial atención y cuidado en este criterio, llevándolo a especificar en su plan en qué momento lo iba a generar o incluso escribiendo las preguntas que iba a realizar.

Un elemento cognitivo en el que comenzó con 1 (1) fue el de teorización o generalización, para luego ambos agentes coincidir con 3 en el resto de las retroalimentaciones. Al igual que con las y los demás colegas focalizados, sin importar su edad o experiencia, estos aspectos les resultaron complejos de incorporar, pues a veces lo olvidaban o lo incorporaban parcialmente. En el caso del educador en cuestión, más que en el documento, sí llegó a aplicar la generalización, pues incluso una característica de él -y se podría decir que de los demás- es que se les dificulta expresar por escrito lo que pretenden realizar.

Referente a los procesos de evaluación, desde la segunda sesión hubo una mejora tangible, ya que hubo coincidencia en asignar niveles 3 o 4, hecho que le contribuyó a concluir con alguno de estos dos números de la escala de valoración. En las técnicas de evaluación obtuvo un 2 (2) al inicio, pues le eran desconocidas en la teoría, mas no en la práctica; no las incluía en su planeación, pero sí las ponía en funcionamiento. En cuanto a productos de evaluación, sucedió al inicio lo mismo que en el caso anterior: omitir su inclusión en la planificación, por lo que se le asignó 1 (1) aunque diariamente su grupo generaba, en efecto, diversas evidencias de aprendizaje.

En cuanto al cierre, uno de los criterios que no dominó por completo fue el de socialización de los aprendizajes, en el que concluyó con 3 (3), siendo el mismo valor desde la segunda sesión. Lo que faltó para alcanzar el nivel 4, acorde con la rúbrica de elaboración propia, utilizada durante todo el proceso de investigación, fue que dicha socialización abarcara de manera integral los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales abordados durante la clase, con el fin de generar una comunidad de aprendizaje. Las dificultades demostradas para cerrar mediante socialización fueron similares al efectuar la puesta en común porque, aunque son eventos similares, no son iguales, y es que en aulas multigrado los educandos exponen a sus pares de los demás grados lo que hicieron y aprendieron de manera diferenciada, con el fin de fortalecer la red de aprendizaje y fortalecer la cohesión grupal.

Uno de los aspectos con más altibajos resultó ser la inclusión de las y los alumnos con alguna necesidad educativa especial, es decir, que enfrentan alguna BAP. Este tema y el de metacognición fueron los únicos en los que él mismo decidió colocar un 1 como lo meritorio en razón de su desempeño. En las primeras dos sesiones consiguió un 2 (2, 2 y 1, 2, respectivamente), con un ascenso notorio posterior porque llegó al 3 (4), es decir, el docente pasó de considerar que no estaba realizando lo que debería hacer, a argumentar que ya estaba haciendo lo conducente para

brindar el apoyo que sus alumnos requerían y merecían. Pese a que en la heteroevaluación llegó a conseguir el 4, concluyó con 3 (3).

Finalmente, los aspectos sociales y comunicativos, para beneficio de su grupo, rondaron casi siempre con 3 y 4, con excepción de la segunda y tercera jornada, en las cuales colocó un 2 en lo referente a la confrontación de ideas. En cuanto a la comunicación de respuestas, propuestas y resultados, inició con 4 (3) y terminó con 4 (4); y acerca de la validación, comenzó con 3 (3) y concluyó con 3 (4), con su culmen en la cuarta sesión (4, 4).

Durante la recopilación de información (entrevista, encuesta, sesiones colectivas), el maestro expresó más de una vez que aún le faltaba mucho por aprender respecto al desempeño esperado en un plantel multigrado. Por ello, y como parte de las herramientas que se les buscó dotar a las y los compañeros, se abordaron elementos característicos del aula bajo este tipo de organización. En función de que no todos los docentes sujetos de estudio laboraban con más de un grado, o debido a que hubo quienes decidieron enfocarse a un grado para el seguimiento, los criterios propios de multigrado no se consideraron en las valoraciones de esta indagación, pero fueron una oportunidad para que cada profesor pudiera transformar su práctica.

Por lo enunciado anteriormente sobre el desempeño del docente con sus seis grupos simultáneos, es preciso destacar que su competencia didáctica para determinar el tema común (2, 2) comenzó débil, y aunque se notaba cierta congregación de contenidos, no quedaba claro a qué tema respondía. Sin embargo, preguntar dudas, buscar de forma independiente y solicitar sugerencias fueron la clave para que le pusiera atención a este aspecto y concluyera con 4 (4). Las actividades diferenciadas iniciaron con 1 (1) porque tampoco había o eran muy simples, por lo que se trabajó con él para que en ciertos momentos de su planeación se identificara y en la práctica se hiciera tangible el trabajo distinto que cada grado debía efectuar, aun cuando había actividades comunes para todo el grupo. Esto se hizo patente, por ejemplo, cuando los grados superiores hicieron un folleto sobre salud, y los más pequeños, un dibujo con recomendaciones.

La puesta en común fue un criterio que significó omisiones, olvidos y dificultades para la mayoría de las y los compañeros que se desempeñaron con más de un grado. Aunque en la planeación el maestro A. tuvo altibajos y no demostró el resultado más óptimo, en su desenvolvimiento con el alumnado sí efectuaba la puesta en común, sobre todo a partir de la tercera

clase, en la que ya se notaban rasgos de que le comenzaba a dar la importancia a que por grados expusieran, comentaran y preguntaran a sus demás pares sobre lo que les platicaron acerca de lo que hicieron.

El profesor también se distinguió por su esfuerzo para aplicar una evaluación diferenciada, pues sus planeaciones e instrumentos son el insumo que permite corroborar que, a partir del tema común, el PDA y lo realizado con su estudiantado, diseñó indicadores acordes con cada uno de los seis grados, con variaciones en el tema o el verbo. Como se mencionó anteriormente, él tuvo la iniciativa para realizar acciones que no había llevado a cabo previamente a este trayecto formativo.

En suma, la templanza y acertada toma de decisiones contribuyeron a que el maestro A. condujera de manera autónoma su proceso de aprendizaje. Acorde con las neurociencias, el docente en cuestión hizo uso de sus funciones ejecutivas que, acorde con Barros-Tao (2016, p. 408), "(…) se ocupan de la planificación, el control ejecutivo, el concepto de cambio, el procesamiento eficiente en la memoria, los procesos de atención y los así llamados 'autoevaluación' y 'control social'".

Tabla 3

Desempeño final del maestro A. en planeación, por unidades de análisis

Unidad de análisis	**Sesión 5**		**Diferencia**	**% de logro (het.)**
	Aut.	**Het.**	**Aut. – Het.**	
Elementos curriculares (8: 100%)[13]	8	8	0	100
Elementos contextuales (16: 100%)	16	16	0	100
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	27	30	-3	93.7
Estrategias didácticas (24: 100%)	22	24	-2	100
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Evaluación (28: 100%)	26	26	0	92.8

[13] El 100% equivale al total de criterios de la unidad de análisis, multiplicado por 4, que es el máximo nivel de logro posible. Se sugiere consultar las figuras correspondientes al seguimiento individual.

Tabla 4

Desempeño final del maestro A. en intervención, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos contextuales (16: 100%)	8	8	0	100
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	27	32	-5	100
Estrategias didácticas (16: 100%)	15	15	0	93.7
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Aspectos socioafectivos (16: 100%)	16	15	+1	93.7
Evaluación (36: 100%)	32	33	-1	91.6

Al analizar la tabla, se observa que, tanto en la competencia didáctica para el diseño de la planeación como en la intervención, las unidades de análisis en las que demostró mayor avance y consolidación fueron las relacionadas con los elementos curriculares y elementos contextuales, ambas con 100% de logro. Como ejemplos, se encuentran los aspectos de inclusión de los ejes articuladores y el contenido del programa analítico, así como tomar en cuenta el perfil grupal, respectivamente.

Por su parte, en lo concerniente a las estrategias didácticas, aunque tuvo un desenvolvimiento de 100 por ciento en su planeación, en el trabajo en el aula y demás espacios obtuvo 15 de 16 puntos posibles, con 0 puntos de diferencia, lo que indica que hubo total coincidencia. En la competencia de planeación, ejemplos de componentes con mayor logro fueron los tres tipos de contenidos y considerar estrategias que permitieran la creación o diseño como mayor nivel taxonómico; en contraste, la gradualidad de actividades y estilo docente fueron los que menor valoración tuvieron. Respecto al segundo proceso, el planteamiento de problemas por parte del educando fue el criterio con mayores dificultades, en tanto que durante todo el acompañamiento se mantuvo en el mayor peldaño la seguridad y dominio de contenidos.

La unidad de análisis de los elementos y procesos cognitivos fue en la que se presentó mayor discrepancia de puntos entre la autoevaluación y la heteroevaluación, con -3 de diferencia

en la planeación y -5 en la intervención, hecho que permite comprobar que los componentes pertenecientes al procesamiento de información fueron algunos de los que más dificultad le representaron al docente a lo largo de su trayecto formativo. La exploración y recuperación de ideas previas fueron criterios que dominó en la planeación desde, al menos, las dos últimas sesiones; sobre la metacognición, al momento de ejecutarla tuvo un desempeño menor que en su plan de clase (4), aunque en la práctica mantuvo un nivel 3.

La evaluación fue la segunda unidad de análisis con menor nivel de logro en los dos procesos mostrados en las tablas. La diferencia fue de 0 y -1 en las tablas 1 y 2, respectivamente, lo que denota que no hubo discordancias mayores. Pese a niveles de desempeño 3 en la socialización de aprendizajes y en el fomento de la autoevaluación y/o coevaluación, estos componentes fueron los que tuvieron más baja valoración.

Sobre la inclusión, en ambos momentos (planeación e intervención) se obtuvo un 75% de logro, ya que el número 3 fue el nivel con el que concluyó, con una diferencia de 0 en los dos procesos. El desempeño en su intervención fue de mayor calidad si se compara con la planeación, ya que en el primero no hubo un solo 1 en las asignaciones de valor, ni en la autoevaluación ni en la heteroevaluación.

Maestra Victoria

La maestra V. tuvo un desempeño marcado por diversos avances con ascenso de un punto en las escalas numéricas al comparar el inicio y el término de su proceso de seguimiento, pero también en otros casos hubo avance nulo y en unos pocos, concluyó con un desempeño inferior que con el que fue su punto de partida. A diferencia de docentes que pertenecen al grupo de los más experimentados, la docente V. experimentó en las cinco etapas todos los niveles de logro.

Con relación al párrafo anterior, para ejemplificar lo dicho sobre su desempeño un tanto irregular, en la sesión 1 obtuvo en la heteroevaluación una frecuencia de tres en la puntuación 1 (9.6%), y concluyó con dos (6.4%). En el criterio de autoevaluación y/o coevaluación, comenzó con 1 y terminó su trayecto con el mismo número. Su culmen se encontró en la reunión 4, cuando coincidimos en elegir el nivel de logro 3.

El criterio en el que hubo un descenso en su desempeño al comparar la primera intervención y la quinta, fue el concerniente al planteamiento de situaciones problema a cargo del alumnado. De obtener un 3 (3) en la sesión 1, su pináculo acaeció en la tercera (4, 4), pero en la cuarta y quinta etapas tanto ella como el agente externo colocaron el nivel 1. La razón de esta situación estriba en que las actividades y situaciones planteadas fueron generadas por la docente, lo que originó que niveles taxonómicos superiores, como el de creación, fueran muy poco desarrollados, limitándose a análisis y con menor frecuencia, evaluación.

Sobre el nivel 2, el investigador asignó en la primera sesión este valor 12 veces (38.7%) y en la quinta lo hizo en siete ocasiones (22.5%). El monitoreo de progresos y dificultades fue puntuado con este nivel, por parte del investigador, en cuatro de las cinco sesiones, con excepción de la tercera, en la que se usó el 3. La maestra eligió el peldaño 2 en todas las etapas de su trayecto formativo.

Otros rubros en los que la docente comenzó con 2 y concluyó con ese mismo escalón fue en la socialización de aprendizajes, coincidiendo ambos agentes en dicha puntuación (2, 2). La observación que se hizo sesión tras sesión consistió en que recapitulara los tres tipos de contenidos, es decir, los conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero al momento de efectuar la parte final de su clase solía enfocarse en los términos abordados o en cuestionar sobre actitudes (qué les gustó o simplemente, si la clase les gustó), pero lo que más llamó la atención fue que en ninguna de sus cinco intervenciones recordó considerar las habilidades o procedimientos, pese a que ejecutó experimentos y cálculos matemáticos.

La generación de conflictos cognitivos fue un aspecto más al que se le asignó el escalón 2 en la primera reunión (2, 2) y concluyó con 2 en autoevaluación (y 3 en la heteroevaluación). El mejor manejo de este proceso tuvo lugar en la cuarta etapa (3, 3). Su principal dificultad consistió en conseguir darles un rol más activo a sus estudiantes y hacerles cuestionarse lo que sabían a partir de lo que se les presentaba. Los temas de las ciencias naturales eran una buena oportunidad para ello, pues se podían producir respuestas diferentes entre sí acerca de la masa del aire, de por qué las nubes caen a la tierra o por qué a veces alguien le da un “toque” a otro con el mero contacto.

Algunos elementos en los que comenzó en nivel 2, pero concluyó en un peldaño superior fueron, por ejemplo, en considerar el perfil grupal para generar las diversas situaciones didácticas

que iba a trabajar junto con sus educandos. La consideración de las características de desarrollo comenzó con 2 (2) y finalizó con 4 (3), con el principal avance de contemplar actividades más complejas y experimentos, porque en su primera clase utilizó problemas matemáticos sobre electricidad con un rango numérico reducido. Con el tiempo, incluyó experimentos y creación de organizadores gráficos.

La inclusión de alumnos que enfrentan BAP inició con 2 (2), pero considerar en la planeación un apartado para ajustes razonables, aunque un poco exiguo, ya significaba el inicio de actitudes de sensibilización hacia la necesidad de efectuar adaptaciones al trabajo que se hace con el grupo en lo general. Su acierto fue especificar la NEE del alumno y su descripción general, pero hizo falta aclarar en qué consistía el antedicho ajuste. En la práctica, se notó el esfuerzo por brindar actividades más simples a quienes tenían incluso dificultades de comprensión lectora, reforzando con textos más pequeños, preguntas más simples y en ocasiones, solicitando la participación de un compañero monitor, pero hubo momentos en los que la docente se adentraba en la clase, que olvidaba monitorear el trabajo y desempeño del alumno con mayor rezago.

Con la primera observación de clase fue posible percatarse de que la maestra se mostraba nerviosa; incluso se equivocó en la resolución de una multiplicación sencilla y en dos ocasiones se confundió al resolver dudas. Por ello, en el rubro de seguridad y dominio de contenidos, comenzó con un 2 (2), situación que permaneció con la misma condición en la segunda reunión, para comenzar a demostrar un desenvolvimiento más fluido y natural a partir en la tercera, gracias a lo cual obtuvo un desempeño parcialmente congruente hasta la clase postrera (3, 3).

La metacognición merece especial mención porque entre la primera y la última jornada avanzó dos peldaños. Una tendencia en el caso de la maestra y otros participantes, fue que en su práctica podían tener 2 o 3 como valoración, pero en el plan de clase se indicaba 1. Como se ha comentado en otras ocasiones, que no lo incluyan en la planeación, por omisión, olvido o desconocimiento de la existencia del término no significa que en el día a día no se hagan presentes. Lo que falta en este caso es volver a la docencia una actividad plenamente intencionada, planeada y consciente. De hacer preguntas metacognitivas por conocimiento empírico (2, 2), a plasmarlas en el plan y usarlas en la clase (3, 4), forja la esperanza de que esta acción será un parteaguas para que la docente ponga atención a estos procesos cognitivos vitales para hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje un camino reflexivo.

Hubo dos criterios en los que la profesora emprendió su trayecto con la máxima puntuación. Uno de ellos fue el de técnicas de evaluación (4, 4), pese a que en la planeación obtuvo resultados más bajos, pero una vez más, las actividades empíricas permitieron que usara las técnicas de desempeño y análisis del desempeño sin siquiera saber su nombre; sin embargo, concluyó con un 3 (2). La exploración de concepciones previas comenzó con 4 (4) porque inició con problemas matemáticos, lejos de las preguntas directas que inmediatamente introducen al tema, pero la resistencia de las concepciones de la propia maestra y una muy marcada fluctuación al respecto, generaron que en la segunda retroalimentación obtuviera un 2 (2) al comenzar con cuestionamientos directos e inmediatos en el diagnóstico, para concluir con el escalón 3 (3).

En suma, la maestra V. tuvo un desempeño con altibajos, porque por momentos lograba alcanzar niveles altos de valoración, pero para la siguiente etapa podía bajar, y subir nuevamente en la próxima. Normalmente las observaciones fueron las mismas en los casos en que avanzó poco o incluso descendió su puntuación entre una sesión y otra, como en los comparativos realizados entre la primera y quinta intervención.

En la entrevista efectuada como primera parte de esta investigación, externó que aprende mejor sola. Una característica de ella fue que, en efecto, fue de las que menos socializó con sus colegas en temas pedagógicos. Se trató de que ejerciera su autonomía profesional un poco antes de la mitad del proceso, cambiando el modelo de asesoría, pero se considera que fue un momento equivocado porque mediante el análisis del seguimiento de su progreso se puede observar que la segunda sesión fue crítica por un avance parsimonioso.

En su análisis FODA, la docente planteó que una de sus debilidades era el manejo poco eficiente del tiempo y el poco dominio de contenidos. Dentro de sus pares de riesgo (A + D), la docente incluyó el poco apoyo académico de las madres de familia para auxiliar en casa. En general, esto guarda relación con lo que se mencionó sobre el nerviosismo que ella mostró en las primeras dos clases, evidenciado por divagaciones y errores de procedimientos, aunque con el tiempo mejoró en ello. Acompañado de eso que consideraba como dificultad para dominar temas, ella lo relacionó con las madres de familia (son quienes suelen apoyar), pues para ella, a la par de que se sintiera con lagunas de conocimiento no le resultaba alentador que también las mamás se encontraran en una situación de no poder ayudarles a resolver algo que sus hijos no le entendieran.

Como lo mencionan Fuentes Reza et al. (2020), la construcción de identidad de los docentes es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias; y es continuo porque no se detiene. Este trayecto formativo le permitió a la profesora reestructurar sus esquemas cognitivos, hacer uso de su experiencia (como quedó en evidencia en este análisis) y utilizar los recursos aprendidos para sus años de servicio venideros.

Tabla 5

Desempeño final de la maestra V. en planeación, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	(het.)
Elementos curriculares (8: 100%)	7	7	0	87.5
Elementos contextuales (16: 100%)	10	14	-4	87.5
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	21	23	-2	71.8
Estrategias didácticas (24: 100%)	12	17	-5	70.8
Inclusión (4: 100%)	2	2	0	50%
Evaluación (28: 100%)	17	19	-2	67.8

Tabla 6

Desempeño final de la maestra V. en intervención, por unidad de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	(het.)
Elementos contextuales (16: 100%)	12	15	-3	93.7
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	20	22	-2	68.7
Estrategias didácticas (16: 100%)	10	10	0	62.5
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Aspectos socioafectivos (16: 100%)	12	11	+1	68.7
Evaluación (36: 100%)	20	23	-3	63.8

La educadora V. obtuvo resultados fluctuantes, pues hubo unidades de análisis con porcentajes de logro superiores al 90%; otros, con 80%, pero también casos con 70, o incluso 60 o 50%. Al hacer el comparativo de la planeación con su intervención, se observa que para el primer caso no hubo una unidad de análisis con desempeño de 90% o más, aunque en el segundo sí, en el componente de elementos contextuales (93.7%).

La docente tuvo mayores dificultades en su desempeño en el aula y demás espacios que en el diseño de su planeación. Mientras que en la tabla 5 hay desempeños cercanos al 90%, en la tabla 6 se muestra que en cuatro de las seis unidades de análisis el desempeño se ubica en los sesenta y tantos por ciento. Sin embargo, en las evaluaciones de la planeación se observa una mayor discrepancia en las asignaciones de los niveles, pues, por ejemplo, en la valoración de las estrategias didácticas la diferencia fue de -5 y en la de elementos contextuales, de -4.

El desempeño del 50% en inclusión da cuenta del desempeño que tuvo la docente en ambos procesos, es decir, planeación e intervención. En cuanto al primero, en las tres primeras sesiones obtuvo 1 con coincidencia de ambos, y 2 en las sesiones 4 y 5, también por ella y el investigador; respecto al segundo, el 2 estuvo presente en las sesiones 1 y 2, mientras que el 3, de la tercera a la quinta retroalimentación, tanto en la autoevaluación como por la heteroevaluación. Por ello, hay congruencia y triangulación de la información.

En la unidad de análisis sobre evaluación, hubo un desempeño medianamente logrado, ya que obtuvo aproximadamente dos terceras partes de la puntuación máxima: 67.8% en planeación y 63.8% en intervención. Como sucedió con otros de sus pares, determinar productos de evaluación fue uno de los criterios en los que hubo mejor valoración, pero en cuanto a socialización de aprendizajes y generación de autoevaluación y/o coevaluación se presentaron avances parciales que deberán ser mejorados de manera autónoma y con colegas, así como mediante el acompañamiento posterior por parte de alguna figura educativa

Los elementos y procesos cognitivos rondaron en un 70% de logro en promedio entre ambos procesos, con una mejora significativa en metacognición (pasó de 2 a 4), recuperación de ideas previas y conflicto cognitivo, en los que avanzó de 2 a 3. Se mantuvo en 3 en el aspecto de la apropiación del concepto, habilidad o técnica; sin embargo, hubo retroceso en la exploración de concepciones previas (de 4 a 3).

En cuanto a las estrategias didácticas, también el logro fue parcial, con 70.8% y 62.5% de eficacia en planear e intervenir, respectivamente. En la tabla 4 se comprueba que hubo diferencia de -5, caracterizado por una tendencia de la maestra para asignarse valoraciones muy bajas, ya que en cinco de los seis componentes eligió los peldaños 1 o 2, con excepción del criterio sobre estilo docente, el que determinó el 3. Su más grande avance fue identificar y aplicar los tipos de contenidos para sus actividades, mientras que un pendiente será regresar a utilizar material concreto con funcionalidad, pues concluyó con 1 y paradójicamente había empezado con 4.

Maestro Sergio

El maestro S. comenzó en ciertos criterios con puntuaciones relativamente bajas, ante lo cual adujo que se debía a que son cosas "que no sabía que existían" o que "nunca había utilizado". Sin embargo, fue de los que tuvieron un punto de partida más estable y una evolución que ocurrió con celeridad, pues los colores rojo y amarillo (1 y 2, respectivamente) se fueron transformando paulatinamente hasta lograr que en las sesiones 4 y 5 hubiera únicamente puntuaciones de 3 y 4 tanto por él como por la valoración externa.

Al clasificar los diversos aspectos de evaluación por unidad de análisis más específicas, se detecta que, como se mencionó anteriormente, la exploración de ideas previas representó una prueba superada, ya que él se asignó el peldaño 3 en las primeras tres sesiones, para luego recurrir al 4 en la cuarta y quinta; por otro lado, el agente externo estableció el máximo escalón en todas las intervenciones del docente. Él ya interiorizó que las preguntas no son un inconveniente, pero lo importante es saber cuándo y cómo utilizarlas. Esto queda demostrado porque en todas sus clases inició con juegos o cuentos, para proceder posteriormente a cuestionamientos.

La recuperación de nociones previas tuvo una tendencia idéntica al criterio anterior, con calificaciones de 3 y 4 exactamente en las mismas sesiones. Su competencia en el aspecto didáctico fue palpable porque aquellas situaciones que implementaba para el inicio las retomaba más adelante, hecho que le permitía comparar respuestas, procesos y actitudes de sus estudiantes, y valorar qué tanto cambio se suscitó. Un ejemplo fue cuando jugaron a "Ladrones de letras" y luego escribieron palabras generadas en el juego, pero sin apoyo visual; o cuando utilizó un cuento con el que luego cambiaron finales y formaron frases.

Recuperar las concepciones previas nos lleva a que, por ende, el docente genere espacios para que suceda la apropiación del concepto, habilidad o técnica. Una vez más, los resultados de todo el trayecto tuvieron un comportamiento idéntico a los dos criterios anteriores. El docente mostró destreza para introducir los conceptos clave en el momento idóneo, y ello muestra la interrelación entre los tres aspectos anteriores: si un docente diagnostica de manera funcional las concepciones previas de sus alumnos, no las va a dejar guardadas en el inicio, sino que más adelante las va a recuperar para que su alumnado pueda comparar lo que creía con lo que ahora sabe (que también hay metacognición involucrada en ello), lo que lo llevará a elegir el momento pertinente para presentar los conceptos por trabajar.

Otro criterio de la misma naturaleza a los anteriores es el de los conflictos cognitivos. En este rubro sí hubo un nivel inicial menor en comparación con los otros ya enunciados, ya que el docente determinó para sí un 2, en contraste con el 3 que estableció la parte asesora. En las dos sesiones subsecuentes prevaleció el 3 por ambos agentes, para finalizar con 4 (4). A manera de sumario, si se introducen los conceptos, habilidades o actitudes inmediatamente al iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la apropiación de lo que se espera como aprendizaje se verá mermada porque el docente ya les habrá dicho lo que sus educandos debían ir descubriendo de manera guiada, por lo que habrá menoscabo de la creación y conducción de conflictos cognitivos; en otras palabras, para qué esforzarse por algo que “mi maestro ya me dio”.

La metacognición fue el aspecto con menor dominio en su inicio y con mayores dificultades ulteriores. La secuencia de puntuaciones fue de 1 (1), 2 (1) y 2 (2) en las primeras tres reuniones. Se observa que hasta la sesión 3 consideró que era meritorio elevar su nivel de desempeño, para concluir con un 3 (4). Ahora, llama la atención de que, en lugar de asignarse una puntuación igual o menor que el evaluador, en la final hizo lo contrario, pues se asignó la máxima calificación posible. Fue posible monitorear cómo el maestro comenzó a ponerle mayor atención a este elemento, ya que, en la primera clase, pese a que siempre captó la atención de sus educandos y mantuvo la motivación elevada, se omitió la oportunidad para que reflexionaran sobre lo aprendido.

Los aspectos relacionados con el manejo del proceso de evaluación fueron siendo mejorados durante las primeras tres etapas del trayecto formativo, dado que la tercera sesión fue la última en la que se asignó o le fue asignado un nivel 2. Lo concerniente al monitoreo de

progresos y dificultades del alumnado comenzó con un 1 a cargo del docente y 2 por el evaluador, para luego pasar por dos sesiones con nivel 2 por ambos agentes y concluir en la quinta reunión con un 3 (4).

La socialización de aprendizajes inició con un 2 en la autoevaluación y 3 mediante la heteroevaluación. En la tercera etapa hubo una mejora del desempeño al haber coincidido ambos con un 4, y terminar también con la máxima calificación (4, 4). Como sucedió con los demás miembros del equipo de focalizados, para los docentes, cerrar una clase era preguntar qué les gustó o cómo se sintieron y, si bien no son cuestionamientos errados, así como se iniciaba el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera no completamente adecuada, sucedía lo mismo con el cierre. Su mejora radicó en promover que sus estudiantes retomaran procesos o habilidades.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, la secuencia de valoraciones mediante la heteroevaluación fue de 3 (2), 3 (2) y 3 (2) en la primera, segunda y tercera sesión, respectivamente. Esto demuestra que el maestro consideraba que había puntos por mejorar, hasta que en la cuarta y quinta reunión ambos coincidimos con el nivel 4. Se observa que ambos agentes mantuvieron estable sus respectivas puntuaciones. Ello obedece a que sus listas de cotejo incluían indicadores de evaluación, pero revueltos, por lo que se trabajó con él para que los desglosara de acuerdo con la tipología de contenidos. Una vez más queda demostrado que las concepciones previas son resistentes y, como se expresó anteriormente, pueden coexistir entre sí dos nociones incluso contradictorias, hasta que son reestructuradas o eliminadas.

La retroalimentación fue un criterio cuyas dificultades no fueron ajenas en el maestro S., pues en la primera etapa se le consideró acreedor de un 2 (2), para pasar a la siguiente sesión con un 3 (3), con pináculo en la cuarta, en la que ambos coincidieron con el peldaño 4, y descender a 3 (3) en la final. Aunque hubo esfuerzo de estar atento a las necesidades y desempeño de los educandos, lo más común fue brindar observaciones de manera verbal, siendo escasos los estudiantes a quienes lo aplicó de manera escrita.

La implementación de la autoevaluación y/o coevaluación fue un rubro con ciertas resistencias al cambio. El patrón 2 (2) se mantuvo estable durante las primeras tres etapas, para luego convertirse en 4 (4) en las siguientes dos. Un punto a considerar es que este docente tuvo una mejora que podría calificarse como inusitada, porque en aquellos aspectos en los que contaba

con puntuaciones medias o bajas, de una sesión a otra pasaba a tener más altas o la superior incluso, lo que permite tener la duda razonable sobre si se traba más de algo actitudinal que de dominio.

La inclusión de los alumnos y alumnas que enfrentan alguna BAP fue uno de los cinco rubros en los cuales él se asignó el nivel 1 (16.1%), en contraste con 3 que asignó la parte asesora. De manera parecida a lo que sucedió con la metacognición, las dos primeras etapas fueron de autoevaluarse con 1 y 2, respectivamente, para proseguir a 4-4 y culminar con 3. Su principal acierto fue brindar tarjetas con ilustraciones que reforzaban lo que estaba escrito. No obstante, en este aspecto será necesario que el docente haga uso de sus herramientas para evitar perder los avances logrados, sobre todo porque la atención diferenciada puede surgir en cualquier momento a cualesquiera de sus estudiantes, según las necesidades.

El criterio sobre la autonomía del discente comenzó con 3 (2), se mantuvo como 3 (3) de la segunda a la cuarta etapa y terminó con 4 (4). Se da fe de que el docente tiene ya una dinámica de trabajo y un estilo docente -que culminó con 4 por ambos agentes- que ha derivado en que sus educandos estén inmersos en una forma de trabajo sumamente lúdica, activa y colaborativa. Los niños y niñas de primero ya leían por sí solos, leían instrucciones y trabajaban individualmente o con sus pares sin necesidad de que el profesor estuviera monitoreando en todo momento, aunque no por ello trataba de estar al pendiente de las necesidades y dudas que surgían.

Con relación a los aspectos sociales y socioafectivos, la confrontación de ideas fue la que tuvo un menor nivel en el estado incipiente de este proceso, evidenciado en que el docente determinó para sí el nivel 2 en las primeras tres sesiones, a diferencia del 3 asignado también las tres veces por el elemento externo. No obstante, las dos últimas intervenciones tuvieron el máximo escalón. Por otra parte, en comunicación de respuestas, propuestas y resultados, se tuvo una secuencia de 4 (3) en la primera etapa, 4 (3) en la tercera y 4 (4) en la quinta, en tanto que en la validación se tuvo 4 (3), 4 (3) y 4 (4) en las sesiones 1, 3 y 5, respectivamente. Lo que se puede obtener como nueva información consiste en que el docente generaba espacios para que externaran sus pensamientos e ideas, con posibilidad de que explicaran los porqués, pero lo concerniente a presentar una o más ideas diferentes respecto al tema se fortaleció hasta la cuarta reunión.

Finalmente, cabe destacar que el criterio en el que tuvo un mejor desempeño fue el de seguridad y dominio de contenidos, por los puntos ya expuestos anteriormente, además de que en

la entrevista para el diagnóstico él afirmó tener experiencia de 11 años (en el momento en que se realizó), sin dejar de mencionar que su personalidad extrovertida le ayuda mucho para generar vínculos afectivos con sus niños y niñas.

En su análisis FODA, el profesor indicó que una de sus fortalezas es contar con materiales y recursos variados, así como el interés de los educandos para participar en las actividades, hecho que se corrobora y se afirma su veracidad. Es así que dentro de sus pares de éxito (F + O), mencionó las actividades literarias con las que se pudiera involucrar a las madres de familia y elevar la motivación de sus estudiantes al usar los recursos que la escuela ofrece. En efecto, logró lo que plasmó al respecto, con excepción de que continuó como oportunidad promover mayor participación de los hogares.

Tabla 7

Desempeño final del maestro S., en planeación, por unidad de análisis

Unidad de análisis	**Sesión 5**		**Diferencia**	**% de logro (het.)**
	Aut.	**Het.**	**Aut. – Het.**	
Elementos curriculares (8: 100%)	8	8	0	100
Elementos contextuales (16: 100%)	16	16	0	100
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	31	30	+1	93.7
Estrategias didácticas (24: 100%)	24	24	0	100
Inclusión (4: 100%)	4	3	+1	75
Evaluación (28: 100%)	28	27	+1	96.4

Tabla 8

Desempeño final del maestro S., en intervención, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos contextuales (16: 100%)	15	15	0	93.7
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	32	31	+1	96.8
Estrategias didácticas (16: 100%)	16	15	+1	93.7
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Aspectos socioafectivos (16: 100%)	16	16	0	100
Evaluación (36: 100%)	35	34	+1	94.4

Este docente obtuvo niveles de desempeño que se podrían considerar altos, dado que en tres unidades de análisis de la tabla 6 y en una de la tabla 7 alcanzó el 100% de logro. Cabe destacar que ninguna de las unidades de análisis que aparecen en ambos procesos (planear e intervenir) alcanzaron el 100% en ambas tablas, pues la más alta puntuación se lograba en la planeación, mas no en la intervención, hecho que sucedió con más frecuencia a la inversa en el caso de los demás participantes.

En cuanto a los elementos curriculares, el docente duró tres sesiones con nivel 3, pero fue hasta la cuarta y quinta sesión que consolidó el 4, ya que le faltaba indicar el programa analítico. Los elementos contextuales tampoco fueron una dificultad, y se notó porque desde la sesión 3 abundaron los peldaños 3 y 4; de hecho, la variación en el porcentaje radicó en que hubo ciertos momentos en los que la atención a la diversidad pudo haber sido mejor, aunque no por ello se menoscaban su esfuerzo y avances.

Una unidad de análisis en la que demostró un alto nivel de aprendizaje fue en el que atañe a las estrategias didácticas en la planeación (100%) y en la intervención (93.7%). En la sesión final, el docente obtuvo 4 en los seis aspectos en el primer proceso, mientras que el único 3 en el segundo fue el de crear momentos para que los educandos plantearan situaciones problema por

cuenta propia, el cual fue un componente que representó dificultades en la totalidad del equipo focalizado.

En la unidad de análisis de los procesos socioafectivos el docente S. demostró mayor aptitud para mejorar o mantener los altos niveles de eficacia, ya que en los criterios correspondientes a comunicar, confrontar y validar opiniones, respuestas y procedimientos el maestro obtuvo 4 en la autoevaluación y heteroevaluación desde la retroalimentación 4, lo que significa que pasó de algunos 2 y varios 3 a conseguir el 4, manteniendo el nivel superior. Se mencionó en más de una ocasión que el docente impartió clases dinámicas, con actividades lúdicas y, sobre todo, espacios de diálogo, participación y motivación en los que su grupo participaba voluntariamente y sin miedo a equivocarse, pues el maestro tiene una personalidad abierta que los invitaba a involucrarse y sabía a quiénes pedirle aportación si los veía serios o tímidos. El único criterio en el que avanzó por contar con valoraciones más bajas fue en el de autonomía, ya que venía de obtener 3 desde la primera sesión, mejorando su desempeño en la etapa de cierre.

Algo que merece ser remarcado es que, contrario a los demás docentes, especialmente quienes eran de nuevo ingreso, la diferencia de puntuaciones que hubo entre sus percepciones y la del investigador a la hora de asignar valores fue positiva (+1), es decir, en tres unidades de análisis concernientes a la planeación y en tres relacionadas con la intervención él eligió valores más altos para sí que las que elegía el agente externo. En los demás casos, la diferencia fue de 0, hecho que indicaba que hubo afinidad en las apreciaciones y argumentos. El profesor S. es un fehaciente ejemplo de lo que se planteó acerca de la reflexión sobre el sistema de acción (Perrenoud, 2011), en la medida que su propio proceder fue el referente para cuestionar los fundamentos sobre los cuales basaba su práctica, situación que le permitió identificar conocimientos arraigados e incluso obsoletos.

Maestra Daniela

La educadora D. plasmó en su FODA que, entre otras cosas, buscaba desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes. Sus planeaciones y su trabajo en el aula y otros espacios dan cuenta de que, en efecto, se preocupó y se enfocó en generar oportunidades para que desarrollaran su expresión oral, toma de decisiones y manejo de información, como el caso de las

exposiciones, debates y la participación con madres de familia (cuarta sesión) en la lectura y escritura con creatividad.

De manera similar a la maestra V., la docente continuó con niveles de evaluación 1 y 2 durante su trayecto formativo. La diferencia consiste en que en la última jornada ella se consideró acreedora de asignarse 3 y 4, por lo que coincidió con el agente externo evaluador. El nivel 1 apareció en las sesiones 1 y 2. En la primera reunión, coincidimos en el de metacognición (1, 1), para luego ascender a 3 (3) en la tercera, bajar a 2 (2) en la cuarta y subir nuevamente en la quinta (4, 4). Como ocurrió con los demás colegas, la maestra afirmó no saber la existencia de ese término técnico hasta que se abordó en los cursos efectuados para la zona escolar.

La inclusión fue el otro criterio con nivel 1 por ambas partes. A diferencia del criterio anteriormente analizado, el único 4 tuvo lugar en la heteroevaluación de la cuarta sesión. La quinta etapa culminó con 3 (3). La maestra mostró arrojo para ajustar sus actividades para el alumno que enfrentaba rezago escolar, ya que pese a encontrarse en sexto grado su nivel de lectura no era el óptimo conforme a su edad. Como sucedió con otros de sus pares, se presentaron ocasiones en las que el mismo ritmo de la clase hacía que hubiera periodos de atención específicos, en tanto que en otros transcurría considerable tiempo en el que no monitoreaban lo que estaban haciendo quienes requerían mayor apoyo, sobre todo si se trataba de una actividad individual.

En cuanto a aspectos de orden social o socioafectivo, también se inició con 1 (1) en la confrontación de ideas, que luego se elevó a 4 (2) en la cuarta etapa y terminó con 4 (4). Fue algo habitual observar que, por falta de tiempo, omisión o no considerarlo importante, se solía hacer de la comunicación o confrontación de respuestas y opiniones una actividad parcialmente adecuada porque no basta con que los niños y niñas expresen su sentir y pensamientos, sino que puedan identificarse con otros o incluso ejercer el derecho de expresar que se piensa diferente. Una estrategia que le ayudó mucho a la docente concluir con 4 (4) fue el debate, el cual posibilita justamente que se llegue a la validación de opiniones y argumentos.

La intervención con el mejor desempeño fue la número 5, seguido de la 4, en la que el peldaño 2 apareció nueve veces en la autoevaluación (29%), a diferencia de 14 que tuvieron lugar en la primera sesión (45.1%). Como parte de la heteroevaluación, en la cuarta reunión este nivel

de logro apareció en dos ocasiones (6.4%), en comparación con las 12 veces que estuvo presente en el primer encuentro (38.7%).

La docente progresó notoriamente en diversos aspectos en los que comenzó con el peldaño 2 y terminó con el 4. Por ejemplo, la exploración de concepciones previas inició con 2 (2), subió en la segunda (3, 2) y cerró con el máximo posible (4, 4). Como en otros casos, esto radica en la tendencia que se tenía en comenzar con preguntas, pues en la primera intervención la docente introdujo casi inmediatamente el tema de las culturas mesoamericanas, en lugar de promover comparaciones entre la actualidad y el pasado, o describir imágenes de formas antiguas de vida.

El uso de propuestas o procedimientos personales también inició con 2 (2), con obtención del primer 4 en la heteroevaluación de la tercera sesión y finalizar con 4 (4). Tanto en la planeación como en su ejecución, la falta de un mecanismo completamente funcional para movilizar las nociones previas impide que haya diálogo y diversidad de formas de resolver algo, ya que por iniciar con preguntas o definiciones directas se trunca la interacción entre pares y la clase se circunscribe a lo que la o el docente dicta conforme a su designio.

Cerrar su trayecto con apoyo del debate como estrategia fue una adecuada elección, ya que por su carácter activo, en tiempo real y emisión de argumentos según una postura, se favorece el desarrollo de una gran cantidad de habilidades y actitudes, como se expresa a continuación, La socialización de aprendizajes representa elemento en el que su primera puntuación fue el 2 (2), con un historial de 3 (3), 3 (2), 4 (3) y 4 (3). De esto se deriva que la docente nunca se consideró meritoria del máximo nivel, por lo que se limitó a establecer el 3 como lo más alto. El conflicto cognitivo es un proceso presente en los debates porque implica una rápida respuesta, formular argumentos y redargüir de forma expedita; al respecto en la primera etapa se logró un 2 (2), ella se volvió a colocar ese peldaño para la siguiente retroalimentación, pero en la tercera y cuarta elevó su valoración al número 3, para finalizar con el 4 en ambos casos.

En continuación con la ejecución del debate en la intervención final, sobre la retroalimentación al alumnado, la docente eligió el nivel 2 en tres momentos: la primera, segunda y cuarta etapas, en contraste con el juicio del investigador, quien destinó esta puntuación para las etapas 2 y 4; se concluyó el proceso con 4 (4). La autonomía comenzó con 3(2), y en las últimas dos fue 4 (4).

El único aspecto en el que mediante la heteroevaluación hubo un 4 en las cinco jornadas, pero a través de la autoevaluación se colocó un 3 en todas las intervenciones, fue el de la seguridad y dominio de contenidos; aunque ella siempre consideró que no hizo un trabajo del todo bueno, la percepción externa fue que supo manejar el tiempo, el control de la disciplina y ejecutar las actividades que tenía previstas realizar.

Una situación similar al anterior párrafo, relativo a que se percibía cierta desvalorización sobre su propio desempeño, es que ella solía elegirse puntuaciones bajas en comparación con las que como investigador se le asignaban. Este hecho es sumamente visible en la sesión 2, en la que en 16 ocasiones la profesora eligió una puntuación inferior a la que como agente externo se le decidió poner. En contraste, en la primera reunión esto se presentó solamente en cuatro ocasiones. Para la tercera sesión, no hubo mucho cambio porque la tendencia se mantuvo, al presentarse 15 veces; incluso, en el criterio de las técnicas de evaluación la brecha fue de dos puntos. En la cuarta sesión, la situación tampoco cambió, ya que ahora la frecuencia fue de 18, pero la diferencia es que, como su desempeño mejoró, ella se asignó ahora peldaños más altos, al igual que el agente externo: de ser normalmente 2 y 3 lo más común, ahora era 3 y 4, o incluso 2 y 4, como en el caso de confrontación de ideas. En la revisión final esto se redujo drásticamente a 1, dado que la docente se asignó 3 y 4 en todos, pues comentó que sentía que “ahora sí” había hecho algo que la tenía más satisfecha.

La identidad docente, como en el caso anterior en el que se observa un ejemplo de cómo D. se percibía, se puede explicar mediante lo que Ávalos y Sotomayor (2012, como se citó en Fuentes Reza et al., 2020) definen como el “focos de conflicto de Van den Berg”, acerca de la identidad como construcción; algunos de éstos son: el cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo; percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa; incertidumbre y desconcierto ante demandas externas; y estrés y *burnout* desencadenado por situaciones de conflicto entre roles.

Tabla 9

Desempeño final de la maestra D., en planeación, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos curriculares (8: 100%)	7	7	0	87.5
Elementos contextuales (16: 100%)	14	14	0	87.5
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	22	25	-3	78.1
Estrategias didácticas (24: 100%)	18	21	-3	87.5
Inclusión (4: 100%)	2	3	-1	75
Evaluación (28: 100%)	21	21	0	75

Tabla 10

Desempeño final de la maestra D., en intervención, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos contextuales (16: 100%)	15	15	0	93.7
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	32	32	0	100
Estrategias didácticas (16: 100%)	13	14	-1	87.5
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Aspectos socioafectivos (16: 100%)	16	16	0	100
Evaluación (36: 100%)	34	34	0	94.4

De manera general, en la última sesión, la maestra D. obtuvo mayores porcentajes de logro en el segundo proceso que en el primero. Esto ya se había visto en el análisis individual de las sesiones, pues una tendencia que persistió no solamente en la docente, sino en todos los demás, es que en intervención había mejor desempeño que en planeación y, una razón que ya se había explicado, es que aun cuando no se sabe el tecnicismo, la experiencia, observación o incluso

sentido común contribuyen a que hagamos ciertas cosas sin tener un referente teórico que nos ayude a sustentar lo que creemos correcto o conveniente.

Para el caso de la tabla 8, la maestra consiguió tres unidades de análisis con porcentajes ubicados en la decena de los 80, y tres con la de los 70. En cambio, en la tabla 8 logró dos veces el 100% y en dos la decena del noventa y tantos por ciento, en una ocasión la decena del 80 y, en una, la del 70. Al unir los datos de ambas tablas, la coincidencia en puntos sucedió en ocho unidades de análisis, en dos fue de -1 y en otras dos, de -3, lo que implica que ella se asignó puntuaciones menores que las que determinó el agente externo.

Llama la atención la unidad de análisis sobre elementos y procesos cognitivos, ya que en la planeación su índice de logro fue de 78.1%, mientras que en la intervención fue de 100%. Esta situación refuerza lo comentado dos párrafos arriba, pues si bien la docente no era muy clara en expresarlo por escrito en la planeación, al momento de llevarlo a la práctica sí lo aplicaba. Como se expresó anteriormente, su desempeño en la conducción del debate sobre basura y reducción de la misma fue óptimo, y ello se demuestra en la máxima puntuación en lo referente a los aspectos socioafectivos (intervención), que involucran comunicar, confrontar y validar información, así como demostrar autonomía, que fue precisamente lo que los educandos hicieron durante esta estrategia dialógica.

La unidad de análisis en la que se obtuvo el mismo porcentaje en ambos momentos fue la de estrategias didácticas, con 87.5%. Para el caso del primer proceso, los componentes en los que concluyó con 4 fueron el de la gradualidad de las actividades y estrategias didácticas con nivel taxonómico de evaluación o creación. En cuanto a la intervención, el máximo peldaño estuvo presente en el criterio sobre seguridad y dominio de contenidos, y en el de planteamiento de problemas por parte del discente que, como se explicó, tuvieron que ver con el debate.

Sobre inclusión, el 75% de efectividad se encontró en ambas tablas. Como ya se ha analizado, no se ahondará en las razones que llevaron a este resultado. Lo que se comentará al respecto es que, en su planeación, la docente comenzó con dos sesiones en el nivel 1, tanto por ella como por el investigador. La maestra se asignó el 2 en las siguientes tres sesiones, mientras que la parte asesora determinó el 3, también en estas últimas tres retroalimentaciones. Respecto a

la intervención, el valor 1 se encontró solamente en la primera sesión, para llegar a tener un 4 en la heteroevaluación de la cuarta etapa y concluir con 3 por parte de ambos.

Finalmente, en la unidad de análisis de evaluación también hubo una brecha amplia, ya que en el primer proceso el resultado fue de 75% y en el segundo, de 94.4%. En la planeación, hubo un 2 en la socialización de los aprendizajes y dos veces el 4 en lo referente a las estrategias y técnicas de evaluación; el resto tuvo el 3 como valor asignado en la heteroevaluación. En contraste, en la intervención el peldaño 3 correspondió a los aspectos de plantear los objetivos de aprendizaje y en el de monitorear progresos y aprendizajes; en los demás, se determinó un 4 en el desempeño.

Maestra Eréndyra

La maestra E. mencionó en más de una ocasión que eligió el contenido de los números decimales porque siempre había sentido que era un tema del que se sentía insegura y poseía poco dominio. De hecho, esto lo escribió también en su análisis FODA en la fase diagnóstica. En los pares de riesgo (A + D), ella estableció la necesidad de comprometerse a investigar y escuchar orientaciones para mantenerlos motivados y lograr un buen tránsito a la secundaria -como amenaza plasmó que muchos ya no asisten a preparatoria porque en la localidad no hay-, al mostrar especial preocupación por sus discentes de sexto grado.

Derivado de lo que se mencionó en el párrafo anterior, sobre lo que la docente expresó respecto a lo que debía poner especial atención porque podría volverse un obstáculo, cabe aclarar que ella siempre se mostró con una actitud muy receptiva, propositiva y solía preguntar para luego ella buscar por sí misma. Nunca se le escuchó quejarse ni expresar que estaba cansada, y tampoco con decaimiento. Su proceder optimista y positivo fueron un aliciente para ella misma y para uno como guía.

Al observar de manera general el colorama, en el cual se muestra el proceso de seguimiento de los resultados de la intervención de la maestra, es fácilmente perceptible que ninguno de los agentes estableció el 1 como puntuación. El nivel 2 apareció por última vez en la segunda reunión: en la primera, fue determinado en cuatro ocasiones a través de la autoevaluación y una, por la heteroevaluación (en ningún caso hubo coincidencia); en la sesión 2, ella eligió para sí el número 2 tres veces y, el asesor, nuevamente una, con la diferencia de que en el criterio sobre el monitoreo de progresos y dificultades sí existió concordancia en la valoración (2, 2).

El peldaño 3 pasó de ser establecido por la propia maestra 15 veces (48.3%) y 11 por el agente externo (35.4%) en la tercera etapa, a aparecer en cinco ocasiones por parte de ambos (16.1%), con coincidencia en cuatro criterios. Al analizar sus puntuaciones, junto con su desenvolvimiento e interacción a lo largo del proceso formativo, es posible mencionar que, aun cuando al comienzo la maestra no poseía un dominio completo, sus competencias didácticas estaban más dosificadas entre los diversos elementos que eran evaluados, es decir, hubo mayor equilibrio, con nociones iniciales que le ayudaron a reestructurar sus esquemas mentales.

En cuanto a los procesos cognitivos, la única ocasión en que en el rubro de exploración de concepciones previas tuvo un 3 fue en la primera autoevaluación de la docente, para luego obtener 4 por ambas personas en todas las sesiones. La recuperación de nociones previas fue un elemento con mayores fortalezas, porque la máxima puntuación estuvo presente en todas las etapas a cargo de ambos agentes, al igual que en el caso del fomento de oportunidades para que el alumnado propusiera sus procedimientos o resultados, lo cual fue altamente considerado por la profesora.

Acerca de los conflictos cognitivos, el único número que no fue la máxima puntuación correspondió a la autoevaluación de la segunda jornada; pese a que en efecto sí se produjeron cuando los educandos transitaron de medir con tiras de fracciones de objetos arbitrarios (libro, cuaderno, escritorio, etcétera) a tiras con fracciones de unidades convencionales, ya que ahora la manera de expresar resultados iba a ser distinta, la docente consideró apropiado elegir el 3.

De la mano con lo anterior, sobre la manera como la maestra condujo el diagnóstico, al igual que el maestro S., su compañero de escuela, interiorizó que si bien las preguntas son un medio imprescindible para generar procesos de reflexión y movilizar lo que se sabe o se cree sobre un tema, las utilizó después de los problemas o juegos que realizaba. Su rol se fortaleció porque a través de nuevos problemas -o los mismos- y las actividades lúdicas generó la recuperación de las concepciones previas para proceder a los procesos de cambio, asimilación y acomodación, criterio en el cual la docente se asignó el 3 desde la primera hasta la cuarta sesión, con cambio a 4 en la última, mientras la secuencia de puntos establecida por el investigador fue de 4, 3, 3, 3, 4.

La metacognición pasó de ser una actividad basada en la experiencia, sin conocimiento de que formularles a los educandos cierto tipo de interrogantes es contribuir a desarrollar en ellos y ellas esta clase de habilidades, a incluir en la planeación lo que ella nombró “momento de

metacognición” y, congruentemente, brindar en su clase uno o más lapsos para generar la reflexión de lo realizado, aprendido y lo que se proyecta a partir de ello.

En cuanto a la unidad de análisis de evaluación, para la maestra E. esto no significó una flaqueza ni tampoco le generó conflictos en su proceso de mejora. En todos los criterios vinculados con este asunto concluyó su proceso con el nivel 4. Se ha mencionado que la docente fue muy metódica, ecuánime y positiva, escuchaba sumamente atenta las orientaciones y sugerencias, y habitualmente solicitaba mediante mensajes de texto opiniones o consejos sobre determinado juego, estrategia o bibliografía.

Como muestra de que la evaluación fue un tema fortalecido, en lo referente a las técnicas, el 4 apareció en todas las sesiones y por parte de ambos agentes, y tanto la socialización como el uso de las estrategias de evaluación con un 3 en la autoevaluación (sesiones 1 y 3, respectivamente) fueron elementos en los que más que cambio se suscitó una ampliación de esquemas, ya que a lo que hacía antes de su participación en este trayecto, le agregó, por ejemplo, desglosar los indicadores según el tipo de contenido, especificar en la planeación las técnicas de valoración que ya implementaba y ejecutar conscientemente un cierre que no se basara exclusivamente en recuperar conceptos, sino procesos, lo cual hizo en todas sus intervenciones cuando los niños y niñas expresaban qué hicieron, por ejemplo, con las tiras, cómo funcionan los números decimales y cómo convirtieron fracciones en números decimales, y viceversa. La retroalimentación también pasó de 3 (3) en la primera etapa, a solamente 4 en el resto de ellas.

Sus mayores dificultades fueron dos: una fue la relacionada con la puesta en común, ya que por trabajar con su grupo multigrado se espera que cada grado explique, exponga, socialice e incluso cuestione con base en lo que muestran como su trabajo al resto del grupo, pues se espera que haya actividades diferenciadas derivadas de un tema común que se trabajó con la totalidad del alumnado. No obstante, fue el único aspecto de evaluación en el que se observaron mayores dificultades. El segundo punto con menor velocidad de mejora fue la autoevaluación y/o coevaluación, con un 2 de parte de ella en la sesión 1, y con tres veces el número 3 en la autoevaluación, amén de concluir la quinta reunión con 3 (3); el principal consejo convertirlo en un proceso sistemático con base en indicadores guía y no nada más interrogantes verbales.

En su análisis FODA, la profesora afirmó que sus estudiantes suelen mostrarse ávidos de aprendizajes, que se motivan y se entusiasman ante las actividades escolares. Esto que se indica fue corroborado, sobre todo por un alto nivel de inteligencia emocional, sobre todo autorregulación, con la que sus discentes se comportaron de principio a fin. Nunca hubo necesidad de que la educadora les llamara la atención, los regañara o tuviera que interrumpir lo que hacía por mantener el orden. Por ello, en los rubros relacionados con habilidades sociales o socioafectivas hubo altas puntuaciones, como el de la comunicación de respuestas, propuestas y resultados, en el cual la secuencia de números fue exclusivamente de 4, por parte de ambos agentes participantes en la retroalimentación. Respecto a la confrontación de ideas, la única sesión con 3 (3) fue la tercera, pues en el resto hubo únicamente 4. La validación comenzó con 3 (3) y así se mantuvo en la segunda reunión, con ascenso a 4 (4) de la tercera en adelante.

La docente dosificó eficazmente el tiempo y la organización de actividades, ya que en todas sus clases destinó un periodo para que comunicaran procedimientos y resultados -aun si no eran correctos-, que los compararan con los demás y que incluso los defendieran o al menos explicarán el porqué de lo que indicaban como respuesta. Lo mismo sucedió con el cierre, momento en el que propiciaba que los estudiantes hablaran, comentaran y expresaran opiniones. Esta cualidad fue una de las más inherentes a la docente.

En suma, la maestra E. es un ejemplo fehaciente de cómo demostrar autorregulación emocional y cognitiva facilita el progreso y allana el camino para lograr lo propuesto. Con relación a esto, Elizondo Moreno et al. (2018) mencionan que la autorregulación emocional es un componente esencial para la interacción con las demás personas, pero también para alcanzar el aprendizaje, puesto que las emociones pueden actuar sobre los procesos psicológicos encargados de focalizar la atención o resolver problemas; a la vez de que se debe a que se pueden controlar los impulsos para postergar una gratificación. Es decir, la maestra tenía claro que los resultados y el aprendizaje quizá no estarían presentes de manera inmediata, sino como parte de un proceso más prolongado. Esto evitó que se desesperara, ayudándole a planear con sumo cuidado y, con base en su cambio de significados, se convenciera de que en efecto estaba aprendiendo.

Tabla 11

Desempeño final de la maestra E., en planeación, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos curriculares (8: 100%)	8	8	0	100
Elementos contextuales (16: 100%)	16	16	0	100
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	28	28	0	100
Estrategias didácticas (24: 100%)	23	23	0	95.8
Inclusión (4: 100%)	4	4	0	100
Evaluación (28: 100%)	26	26	0	92.8

Tabla 12

Desempeño final de la maestra E., en intervención, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos contextuales (16: 100%)	15	15	0	93.7
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	32	32	0	100
Estrategias didácticas (16: 100%)	15	14	+1	87.5
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Aspectos socioafectivos (16: 100%)	16	16	0	100
Evaluación (36: 100%)	34	35	-1	97.2

Contrario a lo que sucedió con otros de sus colegas, la maestra E logró más unidades de análisis con 100% en la planeación que en la intervención, con cuatro y dos, respectivamente. En la que hubo concomitancia fue en el de los elementos y procesos cognitivos, lo cual no fue sorpresa porque, en el caso de su desempeño en el aula y demás espacios, nunca obtuvo un 1 o un 2, ni por la autoevaluación ni por la heteroevaluación. Por ejemplo, en todas las sesiones y por ambos

agentes alcanzó un 4 en, por ejemplo, los componentes sobre el uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico, y en el de recuperación de ideas previas; en tanto que, por ejemplo, en el criterio acerca de la generación de conflictos cognitivos el único 3 (los demás fueron 4) fue en la autoevaluación de la segunda sesión, o el único 3 en la autoevaluación de la primera retroalimentación en el criterio de la exploración de nociones iniciales.

Como sucedió con la profesora y sus pares, la unidad de análisis que aglutinó los componentes de los elementos contextuales significó un área en la que no se presentaron obstáculos significativos o supieron ser superados con celeridad. Conocer y aplicar el contexto se refirió, básicamente, a aplicar conocimientos, habilidades y actitudes sobre la comunidad, la escuela y el grupo a cargo y, de entre ellos, este último fue en el que se suscitaron fluctuaciones en el dominio, sobre todo al considerar las características de aprendizaje de las y los niños, como fue el caso de la profesora en cuestión, en el que el único 3 se obtuvo en este criterio, durante la intervención.

La unidad de análisis con el segundo desempeño más bajo fue el de estrategias didácticas, aunque al promediar lo obtenido en ambos procesos, el índice es mayor al 90%. Sobre el primer proceso, el único criterio con un 3 fue el de plantear estrategias didácticas mediante el desarrollo de la evaluación o creación, pues en el caso de la quinta etapa, el análisis fue el nivel taxonómico más alto; los demás componentes tuvieron la más alta valoración. Respecto al segundo proceso, el peldaño 3 se encontró en el aspecto del planteamiento de problemas por parte del educando y en el que trataba sobre el estilo docente; el 4 correspondió a los demás criterios.

La unidad de análisis sobre evaluación tuvo un mayor logro en la intervención que en la planeación. Como sucedió de manera similar o idéntica con los demás compañeros focalizados, al planear se tuvo logro parcial (3) en los aspectos de la socialización al cierre de la clase y en el de la promoción de la autoevaluación y/o coevaluación. Este último componente también tuvo un 3 en su práctica en el aula y demás espacios, con desempeños notables en la retroalimentación, al conseguir el 4 desde la autoevaluación y heteroevaluación de la segunda sesión, y obtener 4 en las técnicas de evaluación desde la primera retroalimentación.

La maestra siempre dio oportunidad para los infantes a su cargo interactuaran, lo que hizo que sus clases cumplieran con lo que se busca para desarrollar el pensamiento matemático. Por tal

motivo, en la unidad de análisis de aspectos socioafectivos siempre hubo asignación de los dos niveles superiores, con la distinción del criterio sobre comunicación de respuestas, propuestas y resultados, pues la docente logró el 4 desde la primera sesión, tanto por ella misma como por el investigador. Sus alumnos, al estar juntos desde primer grado, desarrollaron relaciones sociales fuertes, basadas en respeto y un favorable ambiente para el aprendizaje.

Las tablas 9 y 10 muestran que en casi todos los casos hubo coincidencia en las puntuaciones porque la diferencia de 0 tuvo lugar en 10 de los 12 casos posibles, más la existencia de una discrepancia de +1 y una de -1. Esto significa varias cosas: era realista respecto a su desempeño, logró dominar las rúbricas y ubicar su propio actuar en uno de los niveles, argumentó el porqué de sus decisiones y poco a poco desarrolló la autonomía para conducir su propio aprendizaje.

Maestra Yolanda

La educadora Y. mostró una conducta muy similar a la que se ha descrito de la maestra E., pues en ningún momento se le notó con altos niveles de tensión o ansiedad. Sí llegó a expresar que tenía que desvelarse o dejar de hacer una tarea en casa, pero no por el deseo de claudicar, sino porque a la par de este seguimiento ella tenía que cumplir con su proceso de tutoría (del que se abordó al inicio de este documento) por ser en aquel momento considerada aún como maestra de nuevo ingreso al servicio público.

Al analizar globalmente su monitoreo de valoraciones, se observa que hay un solo 1, el cual tuvo lugar en la heteroevaluación de la tercera sesión en el criterio sobre el planteamiento de problemas por parte del educando. Ella eligió el número 2, lo que da cuenta de que, aunque no coincidimos, ella estaba consciente de que en ese tema pudo haber tenido un mejor desempeño. En dicho elemento de evaluación, se inició con 3 (2), subió a 4 (3) en la segunda etapa, bajó a 1 (2) en la tercera, pero finalizó con 4 (3) en la quinta.

Acorde con la suma de puntuaciones, la sesión en la que, acorde con su propia apreciación, obtuvo globalmente un mayor resultado fue la tercera (101 puntos totales), por el motivo de que varios criterios que tenían el nivel 2 en la reunión anterior, se convirtieron en 3, como en el caso de los procesos de cambio, asimilación y acomodación (3, 3), pues tanto en su plan como con sus educandos fue mejorando al introducir los conceptos o procedimientos una vez que se aseguraba

de que ya había movilizado las nociones previas. Otro aspecto en el que mejoró en la tercera reunión, en comparación con la segunda, fue en metacognición (3, 3), pues en lo sucesivo se mantuvo esta calificación por ambos agentes.

En los casos de confrontación de ideas y el de validación de respuestas, propuestas y resultados, también se pasó de 2 (2) en la segunda sesión, a 3 (3) en la tercera, para culminar con 4 (3) en el primero de ambos rubros, y con 3 (3) en el segundo, aunque en este criterio sobre justificar hubo avances, fue uno de los pocos aspectos en los cuales no hubo un solo 4, ni en la autoevaluación ni en la heteroevaluación. Pese a que solicitaba opiniones y propuestas, e incluso permitía que las comparara, algo que la maestra se llevó como compromiso de mejora fue forjar momentos para que sus educandos expliquen las razones de su respuesta de manera voluntaria, pues a veces les solía preguntar a los mismos niños y niñas, aunque al dialogar con ella, aseguró no hacerlo conscientemente.

Iniciar la exploración de concepciones previas con 4 (3) y concluir con 4 (4), así como iniciar con 4 (3) en lo concerniente a que los estudiantes externaran propuestas o procedimientos iniciales, y terminar con 4 (3), implica que la maestra fortaleció su proceso de diagnóstico e hizo hincapié en la necesidad de que su alumnado resolviera los problemas individualmente o por equipos.

Como se dijo previamente, la tercera etapa fue la mejor evaluada por la propia docente. En tres casos, la sesión 3 fue la única en la que apareció el binomio 4-4, es decir, docente e investigador coincidieron al elegir este peldaño. El primer criterio fue la socialización de los aprendizajes, en el cual se finalizó con 3(3); el segundo fue el rubro de las técnicas de evaluación, pues se concluyó con 4 (3); y en el de comunicación de respuestas, propuestas y resultados, se concluyó con 4 (3). Se observa en estos tres casos que la maestra fue quien, en la última reunión, decidió asignarse el número 3, y si se observa retrospectivamente, en los tres aspectos ya mencionados también ella eligió el mismo nivel para evaluarse en la cuarta retroalimentación.

Incluso cuando elevó sus apreciaciones respecto a su desempeño, lo que la llevó a elegir 3 y 4 en su mayoría para la última intervención, en ésta sí hubo tres aspectos con el número 2. El primero de ellos fue el de procesos de cambio, asimilación y acomodación (3, 2); el segundo, monitoreo de progresos y dificultades (3, 2) y, el tercero, la autonomía del alumno (3, 2). De este

último, también en la cuarta reunión el resultado fue de 2 por ambas partes, y ello obedeció a que hubo educandos que requerían apoyo constante de la docente para poder avanzar en sus actividades, o quienes requerían de su aprobación para proseguir.

En su análisis FODA, la docente aseveró que una las fortalezas era la disposición de sus estudiantes para trabajar y el uso de material didáctico; como oportunidades, mencionó que querían aplicar lo aprendido sobre la adquisición de la noción de número (cantidad) que se trabajó con maestros de primero y segundo grado antes de iniciar la investigación, en el que se abordaron estrategias y principios del conteo. A su vez, mencionó que una de las debilidades era el nivel de dominio de resolución de problemas que su grupo poseía en aquel momento.

Como parte de rol como docente multigrado, fortaleció en las dos últimas sesiones sus competencias didácticas concernientes al diseño e implementación del tema común, la actividad inicial grupal y las actividades diferenciadas. Como ejemplo, utilizó las sumas y restas bajo contextos comunitarios, como la feria, aunado a que con ello empezaba planteando problemas, para luego diversificar a través de adecuaciones al rango numérico y la dificultad de los problemas, especialmente en la cantidad de operaciones solicitadas.

Como parte de lo planteado en el párrafo anterior, en sus pares de éxito (F + O), planteó que buscaría utilizar material didáctico para fortalecer las habilidades sobre el conteo, hecho que sí cumplió e implemento en sus planes y clases. Respecto a los padres de adaptación (O + D), ella se propuso utilizar los materiales y recursos didácticos con el fin de apoyar a los educandos en su aprendizaje; de ello, es importante destacar que la maestra se esforzó por variar la tipología de los problemas, aunado a que ella misma comentó que trató en este trayecto formativo brindar espacios para que sus discentes comentaran e intercambiaran puntos de vista, procedimientos y resultados.

Tabla 13

Desempeño final de la maestra Y., en planeación, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos curriculares (8: 100%)	8	8	0	100
Elementos contextuales (16: 100%)	16	16	0	100
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	26	28	-2	87.5
Estrategias didácticas (24: 100%)	20	23	-3	95.8
Inclusión (4: 100%)	3	4	-1	100
Evaluación (28: 100%)	21	22	-1	78.5

Tabla 14

Desempeño final de la maestra Y., en intervención, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos contextuales (16: 100%)	15	16	-1	100
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	27	30	-3	93.7
Estrategias didácticas (16: 100%)	13	16	-3	100
Inclusión (4: 100%)	4	4	0	100
Aspectos socioafectivos (16: 100%)	11	14	-3	87.5
Evaluación (36: 100%)	29	32	-3	88.8

Nuevamente, se comprueba que el desempeño de las y los docentes focalizados fue, en su mayoría, superior en la intervención que en la planeación. Para el caso de la planeación, la docente obtuvo el 75% de logro como índice mínimo, con un máximo de 100% (tres veces), mientras que, para el caso de la intervención, el porcentaje menor fue de 87.5% y el superior, 100% (en tres ocasiones).

Al igual que en el caso de varios de sus pares, las unidades de análisis sobre elementos contextuales y elementos curriculares se encontraron en el culmen del desempeño en el primer proceso. Para ilustrar lo antedicho, el uso del entorno interno y externo durante el diagnóstico y desarrollo de la clase fueron estables desde la primera sesión; la parte del perfil grupal tuvo un avance más tardío, sobre todo en el del conocimiento de las características de aprendizaje del alumnado, pues la consideración de los rasgos de desarrollo tuvo mejores resultados en etapas más tempranas (desde la primera clase).

La unidad de análisis que aglutinó los criterios de las estrategias didácticas tuvo un alto nivel de logro también. En el primer proceso, el resultado fue de 95.8% y, en el segundo, de 100%. En ambos casos, la diferencia fue de -3, que quiere decir que la docente se asignó en algunas ocasiones una puntuación menor a la que el investigador estableció y, como las tablas corresponden a la quinta sesión, esto sucedió hasta el final del trayecto formativo. En el primer proceso, el único criterio con nivel 3 (en todos los demás fue el 4) correspondió al estilo docente. Para el segundo proceso, en todos los aspectos consiguió el peldaño 4.

En cuanto a la inclusión, con relación a la tabla 13, la última sesión fue en la cual logró obtener el 4, luego de cuatro etapas anteriores en las que se comenzó con 1 durante dos retroalimentaciones, para transitar a 3 en las siguientes dos y concluir con 4. En comparación con la tabla 14, el primer valor de la heteroevaluación fue 2, seguido de tres veces seguidas el nivel 3, para concluir con la máxima en la parte final.

La unidad de análisis sobre evaluación fue en la que se presentó la más amplia brecha, con 10.3 puntos porcentuales de distancia entre ambas tablas, con mayor nivel de logro en la intervención, con diferencia de -3. De nuevo, como sucedió con otros de sus pares, en planeación concluyó con nivel 2 en los criterios sobre la socialización de los aprendizajes y el impulso de la autoevaluación y/o coevaluación, pero con mejoras significativas en, por ejemplo, productos e instrumentos de evaluación, con la similitud de iniciar con 1, a cargo de ambos agentes, y culminar con 4 por parte del investigador.

Finalmente, en la unidad de análisis sobre los aspectos socioafectivos, con una diferencia de -3 y logro de 87.5%, la docente logró en dos ocasiones el 4 en el elemento sobre comunicación de respuestas, propuestas y resultados (sesiones 3 y 5), una vez en la confrontación de ideas (quinta

etapa) y ninguna en la validación, pues obtuvo 2 en la primera y segunda sesión, tanto en la autoevaluación como en la heteroevaluación, y 3 desde la tercera hasta la quinta retroalimentación, también a cargo de ambos agentes. Sobre la autonomía, tampoco se obtuvo algún 4, aunque pasó de 2 en la cuarta reunión a 3 en la de cierre.

Maestra Érika

La maestra comentó en su entrevista que una de las últimas acciones de formación continua que había emprendido hasta aquel momento fue fungir como tutora. Contar varios años con esta función adicional fue de gran utilidad para su desarrollo profesional, pues apoyar a colegas de nuevo ingreso al sistema público requiere estar al día con los planteamientos curriculares, legales y pedagógicos en aras de brindar el apoyo que se requiere. Además de este motivo, su experiencia en el aula fue prominente desde el inicio, sobre todo por el inicio de su trayecto, sin menoscabo del buen término del mismo.

En cuanto a su seguimiento en el desarrollo de competencias didácticas para la planeación, la última sesión en la que obtuvo un nivel 1 como valoración fue en la tercera, específicamente mediante la heteroevaluación en el componente de metacognición. En la sesión 2 hubo también una sola puntuación con esta ponderación; ahora fue en la autoevaluación, en el aspecto relacionado con la inclusión de alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación, el cual también fue asignado con este peldaño por ambos agentes en el primer encuentro; de hecho, la docente pasó de contar con tres componentes con nivel 1 (10.3%) tanto por ella misma como por el investigador, a tener una sola asignación en las sesiones 2 y 3, y ninguna en las últimas dos.

En contraste, en su intervención no hubo un solo caso en el que se haya establecido la puntuación mínima, hecho que demuestra que escuchó las sugerencias y ejerció su autonomía profesional para mejorar la calidad de su práctica. La secuencia de logro de la maestra en inclusión, en su trabajo en el aula y demás espacios, fue la siguiente: 2, 2, 3, 3 y 3, que para para el caso de la heteroevaluación, fue idéntica. En ambos casos, tanto en su plan como en la aplicación del mismo, culminó con nivel 3, según la perspectiva del agente externo.

La sesión de planeación que acumuló menos puntos en la autoevaluación fue la segunda, con un total de 85, mientras que la de más alta ponderación fue la quinta, con 100. Por parte de la

heteroevaluación, la de menor desempeño fue la primera, en empate con la segunda, con una suma de 92 puntos en ambos casos, en tanto que la que obtuvo mayor valoración fue la cuarta, con puntuación general de 105.

Con relación a esto que se expone, acerca de los valores asignados y cómo influyeron en el desempeño global, en la segunda intervención hubo ocho criterios con valoración de poco congruente, ya fuera por un solo agente o por ambos; para el primer caso, ella determinó para sí este valor en el aspecto de la teorización o generalización (2, 3), mientras que el investigador lo hizo en los concernientes a la socialización (3, 2) y el conflicto cognitivo (3, 2), por mencionar ejemplos. Las concomitancias en la asignación de este nivel se enfocaron, entre otros, en la pertinencia de los instrumentos de evaluación y el impulso de la autoevaluación y/o coevaluación.

La consideración de las características de aprendizaje de sus educandos fue un componente de planeación en el que inició asignándose el nivel 3 y culminó con el mismo, con el único 4 en la heteroevaluación de la primera reunión y un 2 determinado por ella misma en la tercera. En este criterio empezó con 4-3 y finalizó con 3-3, por el motivo de que hubo avances, pero faltó considerar las necesidades particulares de los alumnos y alumnas con necesidades educativas de determinado tipo.

Otro criterio que comenzó con 3 y terminó con el mismo nivel fue el generalización o teorización (3, 3). Como en otros casos, no obtuvo ningún 4 en alguna de las sesiones y, de hecho, el nivel 2 estuvo presente en las autoevaluaciones de las reuniones 1 y 3, y en la heteroevaluación de la tercera. El resto correspondió al peldaño 3, caracterizado por efectuar dicho proceso, pero con algunas fallas en retomar lo visto para poder establecer características o propiedades de los textos vistos.

Algunos elementos de evaluación en los que inició con “parcialmente congruente” y culminó con “completamente congruente” fueron, entre otros, considerar los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), pues al principio faltaba considerar alguno de manera explícita, lo cual fue mejorado hasta la cuarta sesión. La generación de conflictos cognitivos tuvo mayor avance en la cuarta retroalimentación, pues en las últimas dos el agente externo asignó el 4, a diferencia de la docente, quien en ningún caso eligió este valor para juzgar su propio trabajo; su mejor desenvolvimiento fue en la quinta clase, al promover inferencias

cuando tenían que identificar materiales faltantes o construir pasos de los instructivos con ayuda de la docente. De igual modo, en el estilo docente también concluyó con el máximo valor posible, sobre todo porque se observó el esfuerzo por hacer de sus educandos personas que pusieran en práctica procesos mentales, de modo que no fuera ella quien les proporcionara la información.

Ahora bien, en su intervención se suscitaron algunas coincidencias respecto a la evaluación de la planeación, analizada en los párrafos precedentes. En cuanto a la teorización o generalización, tampoco hubo un nivel 4 en alguna de las sesiones, por ninguno de los dos agentes. La docente estableció el valor 2 en las sesiones 2 y 3, con valor 3 en el resto de éstas, tanto por ella como por la parte asesora. Se coincidió también en el rubro de las características de aprendizaje de los educandos, pues comenzó con 3 y concluyó con ese mismo valor, con la peculiaridad de que ella se asignó un 4 en la quinta sesión, lo que indica que hubo discrepancia en la apreciación del desempeño.

En el segundo proceso, dos componentes en los que comenzó con 3 y terminó con 4 fueron, por ejemplo, el de la apropiación del concepto, habilidad o técnica, debido a que cada vez su destreza fue mayor al elegir el momento oportuno para la presentación de los términos clave, en lugar de mencionarlos en conjunto al comenzar la clase, sino que las actividades previas le ayudaron a que los estudiantes se fueran adentrando paulatinamente. Por ejemplo, cuando profundizó sobre la importancia de los nombres, con base en el cuento previo; o cuando preguntó sobre acontecimientos de la comunidad, sin indicar que se estaba viendo la noticia, sino que introdujo el concepto cuando el grupo ya estaba inmerso en la narración de hechos, como la fiesta patronal o el circo que fue a la comunidad.

De regreso al análisis de la planeación, hubo cuatro componentes en los que se asignó en las cinco sesiones únicamente el peldaño 4, tanto por la maestra como por el investigador. El primero de ellos fue, como parte de la unidad de análisis sobre elementos contextuales, el uso del contexto externo e interno para iniciar la clase, dado que supo utilizar eficazmente lo que ofrecían la escuela y la comunidad; el segundo fue el de las técnicas de evaluación, puesto que hizo uso, principalmente, del análisis del desempeño y valoración del desempeño; el tercero y cuarto están interrelacionados y pertenecen a la unidad de análisis de estrategias didácticas, pues uno es el aprovechamiento de recursos y materiales didácticos, y el otro, el de la funcionalidad del material

concreto, y es que la maestra conoció diversos medios para la enseñanza y aplicó correctamente las condiciones para su empleo.

Respecto a la intervención, hubo criterios en los que el nivel 4 estuvo presente en todas las sesiones, por parte de ella y por el agente externo. Se trata de un total de ocho criterios en los que se mantuvo la máxima valoración, lo que indica que, con apoyo de las diversas retroalimentaciones, su experiencia y lo que por cuenta propia indagó, logró conservar un desempeño con calidad y conforme a lo que el perfil docente exige.

El primero de los aspectos en los que peldaño 4 estuvo presente en todas las jornadas fue el de la exploración de concepciones previas, como parte de la unidad de análisis sobre procesos cognitivos. La profesora supo iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues introdujo a sus educandos en la situación didáctica, movilizando lo que sabían, identificando reacciones y lo que podían hacer respecto a la temática.

Los siguientes aspectos con 4 exclusivamente pertenecen a la evaluación, específicamente, las estrategias, técnicas y productos de evaluación, que mantienen congruencia con lo que se mencionó anteriormente en cuanto al desempeño de la maestra en el diseño de la planeación didáctica. Esta unidad de análisis fue una en las que demostró mayor dominio, contrario a lo que varios de sus pares manifestaron al empezar este trayecto, sobre que una de sus dificultades o áreas de oportunidad eran los procesos evaluativos.

En cuanto a los elementos contextuales, ejercer una práctica con base en el entorno interno y externo, y efectuar actividades con base en las características de desarrollo del alumnado (perfil grupal) fueron otros dos elementos en los cuales la maestra inició, transitó y acabó el trayecto con la más alta puntuación posible. En este asunto sí coincidió con otros colegas, ya fueran de nuevo ingreso o con años de experiencia, pues fue de los componentes en los cuales hubo mayor efectividad.

En la unidad de análisis de estrategias didácticas, la profesora conservó su alto nivel de desempeño en el aspecto de los recursos y materiales didácticos, así como en el de seguridad y dominio de contenidos. Como se mencionó anteriormente, la docente mostró un amplio bagaje de estrategias iniciales, investigó por su cuenta y siguió sugerencias, además de mejorar procesos que

ya efectuaba, pero con algunas lagunas que logró subsanar con el paso del seguimiento y acompañamiento.

Tabla 15

Desempeño final de la maestra É., en planeación, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos curriculares (8: 100%)	8	8	0	100
Elementos contextuales (16: 100%)	15	15	0	93.7
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	28	29	-1	90.6
Estrategias didácticas (24: 100%)	23	24	-1	100
Inclusión (4: 100%)	2	3	-1	75
Evaluación (28: 100%)	24	26	-2	92.8

Tabla 16

Desempeño final de la maestra É., en intervención, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos contextuales (16: 100%)	16	15	+1	93.7
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	27	29	-2	90.6
Estrategias didácticas (16: 100%)	13	14	-1	87.5
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Aspectos socioafectivos (16: 100%)	13	14	-1	87.5
Evaluación (36: 100%)	30	31	-1	86.1

Pese a que la maestra É. se distinguió por iniciar con un desempeño alto, en comparación con sus pares, no alcanzó el 100% en más que en dos unidades de análisis; una de ellas es la de

elementos curriculares, como se muestra en la tabla 15. En el componente de los elementos curriculares, partir de la segunda etapa, logró llegar al nivel 4 y se mantuvo así hasta el final de su trayecto formativo. En cuanto a la congruencia con los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), el investigador siempre asignó el 4, pero ella eligió el peldaño 3 en las sesiones 2 y 3.

La otra unidad de análisis con 100% es la de estrategias didácticas y, respecto a ello, su desempeño fue más alto en la planeación que en la intervención, hecho que sucede con mayor frecuencia a la inversa. En el primer proceso hubo una diferencia de -1, con la cualidad de haber obtenido el 4 en todos los criterios mediante la heteroevaluación; sin embargo, ella determinó un 3 en el criterio de las estrategias didácticas. Como se mencionó anteriormente, la maestra mostró amplio dominio y bagaje en el uso de materiales y recursos didácticos, y en la implementación de material concreto funcional, lo que es congruente por haber obtenido el 4 en todos los encuentros y a cargo de ambos agentes.

La unidad de análisis sobre los elementos y procesos cognitivos tuvo un logro de 90.6% en ambos procesos, con una diferencia de -1 en el primero y de -2 en el segundo. En la planeación, hubo varios aspectos en los que culminó con el nivel 3, tales como: procesos de cambio, asimilación y acomodación; teorización o generalización; y metacognición. En los demás elementos se terminó con el 4, de entre los cuales destacan la exploración y la recuperación de concepciones previas, en los que el investigador estableció el 4 en las cinco sesiones, aunque ella determinó el 3 en dos casos para el primero de esos criterios y cuatro veces en el segundo componente. Sobre la intervención, los números 3 y 4 estuvieron exactamente en los mismos tres componentes mencionados en el tercer y cuarto renglón de este párrafo.

La unidad de análisis sobre evaluación presentó mejores resultados en la planeación. De manera similar con otros y otras de sus pares, los criterios con menor nivel de desempeño atañen al valor 3, y correspondió a los que hubo mayor incidencia en general: socialización de los aprendizajes y la promoción de la autoevaluación y/o coevaluación, obteniendo esa misma puntuación en la intervención, denotando convergencia, con el agregado de que en este segundo proceso los criterios sobre la retroalimentación, y el monitoreo de progresos y dificultades concluyeron también en “parcialmente congruente”. En los demás aspectos, el 4 fue la cifra final.

En la unidad de análisis que aglutinó los aspectos de índole socioafectiva, el logro fue de 87.5%, con una diferencia de -1. Su desempeño fue muy similar a los demás, pues el mayor nivel se encontró en la comunicación y confrontación de ideas, pero no la validación, que terminó en 3. En este último criterio, junto con el de la autonomía del alumno, nunca hubo un nivel 4, por ninguno de ambos agentes, aunque en cuanto a la validación, el nivel 2 estuvo presente dos veces en la autoevaluación y dos, en la heteroevaluación, en contraste con el de autonomía, en el cual solamente ella se asignó el 2 en dos ocasiones.

Maestro Flim

El profesor F. expresó durante la entrevista de diagnóstico, que se realizó al inicio de esta indagación, que le gustaría avanzar en aspecto de evaluación, en poder determinar qué había que revisar y cómo darle el valor para establecer juicios. Su desempeño en esta temática fue de avances parciales, ya que en algunos criterios comenzó con nivel 2 y concluyó con 3, e incluso en uno acabó con el 4.

De los rubros sobre procesos de evaluación, uno de los que inició con 2 (2) fue el de monitoreo sobre progresos y dificultades, tendencia que se repitió en la segunda sesión, pero a partir de la tercera hubo únicamente 3 tanto en la autoevaluación como en la autoevaluación. El aprendizaje que el docente adquirió, que se espera pueda potenciar en su día a día, fue identificar los momentos en los que hay dudas o problemas para comprender algo, con el fin de regresarse o retomar para evitar confusiones o lagunas. Lo que le falta es más receptividad y manejo más expedito de las variables.

Con relación a las estrategias de evaluación, de iniciar con 3 (2), repetirse estas valoraciones en la segunda reunión, de la tercera en adelante se obtuvo el 3 por parte del docente y del investigador. Lo que aprendió fue identificar y reconocer por su término técnico las diversas maneras como se pueden ejecutar estas acciones propias de la evaluación formativa, de entre las cuales resaltan la comunicación de objetivos de aprendizaje, tipologías, y la retroalimentación.

Acerca de la autoevaluación y/o coevaluación, la secuencia de puntuaciones que el maestro determinó para sí fue: 2, 2, 2, 3, 3; en contraste con la de la parte asesora, cuyo historial fue: 2, 3, 3, 3, 3. La coincidencia en los juicios ocurrió en las sesiones 1, 3 y 4. El aprendizaje que el profesor adquirió al respecto fue, de entrada, incluir esto en las planeaciones, pero lo importante fue

implementarlo en el aula, a través de una lista de indicadores, acción que no hacía antes de su participación como sujeto de estudio. Lo que le corresponderá continuar aprendiendo es hacer un desglose más fino de qué tomará en cuenta según el tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), así como fomentar que la valoración no quede en un papel, sino que puedan dialogarlo en la clase.

La retroalimentación fue uno de los aspectos en los cuales avanzó con mayor lentitud. Durante las primeras tres sesiones ambos coincidimos en asignar un 2, en tanto que en las reuniones 3 y 4, concordamos en asignar el 3. Lo que el maestro logró adquirir fue informarles a sus educandos acerca de sus errores o lo que podían corregir, pero lo que no hizo tan seguido fue alentar y decirles a quienes iban más avanzados lo que estaban haciendo correctamente.

Al sumar los valores de cada nivel de logro, se obtuvo que, según la percepción del propio docente, en la cuarta intervención hubo un mejor desempeño que en la última, además de que, acorde con su estimación, la segunda tuvo menor puntuación global que la primera, De hecho, en la sesión 2 hubo criterios en los que él se concedió el 1; éstos fueron la inclusión de alumnos que enfrentan alguna BAP (1, 2) y la generación de espacios para que el estudiante plantee situaciones problema (1, 1).

La exploración de concepciones previas comenzó con 4 (3) y finalizó con 4 (4), con menor desempeño en la sesión 3 (3, 3). Por su parte, el uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico tuvo en el comienzo una puntuación de 3 (3), pero en la segunda reunión el docente se asignó un 2 ante un 3 del investigador, pero de la tercera en adelante se coincidió con el nivel 3. Esto significa que el docente comenzó con situaciones didácticas encaminadas a que su grupo movilizara activamente lo que sabían o pensaban, le faltó generar una diversidad de opiniones o participaciones porque por momentos solían intervenir los mismos discentes.

Sobre la apropiación del concepto, habilidad o técnica, hubo concordancia de valoración mediante el nivel 4 en las reuniones 3 y 4, mientras que también coincidimos con el nivel 3 en las sesiones 1, 2 y 5. Él estuvo consciente de que a veces se le olvidaba introducir los conceptos en el momento adecuado, y un ejemplo que él recordó durante la retroalimentación fue que se le olvidó colocar el acento gráfico en las palabras que sirven para formular preguntas, hecho que llevó a que

concluyera la clase con ese error procedimental; esto llevó al 3 (3) en el criterio de seguridad y dominio de contenidos en la sesión inicial.

El conflicto cognitivo fue el criterio más estable porque no hubo avance en todo el trayecto, es decir, inició con 3 (3) y acabó con 3 (3). Al comparar su desempeño con el de la planeación, la única vez que obtuvo un 4 fue en la heteroevaluación de la reunión 4, a diferencia de las tres primeras revisiones, en las que se obtuvo el binomio 2-2, concluyendo con 3 (3). Esta situación quiere decir que, aunque en la planeación logró considerar momentos, acciones y oportunidades para que en sus estudiantes se generara el antedicho proceso mental, en la práctica la omitió o no logró manejarlo. Cuando se le cuestionó sobre por qué no comenzó con un nivel bajo, pero tampoco pudo aumentarlo, al menos en la práctica, él arguyó que se ponía nervioso y que a veces el tiempo o la misma dinámica de la clase hacían que "se le pasara". En cuanto a este tema, la recomendación fue que un inicio sencillo es generar cuestionamientos con los cuales puedan esclarecer qué sabían y qué saben ahora, así como variar las preguntas según los niveles literal, inferencial y crítico.

Respecto a los tres principales aspectos sobre la comunicación o interacción entre pares, se observa que en ninguno de los tres rubros principales (comunicación, confrontación y validación) obtuvo un 4, en ninguna de las sesiones. Incluso, la mayoría de las veces en que se determinó el nivel 2, fue en las intervenciones 2 y 3, es decir, a mitad del proceso. En otras palabras, inició casi todo con el nivel 3, bajó al 2 y regresó al 3 para cerrar con esa puntuación.

En su análisis FODA; estableció como un área de oportunidad el aprovechamiento de los libros de la escuela, pero, como una debilidad (y la enfatizó durante las visitas de observación y en los intercambios dialógicos), el ritmo de trabajo del grupo. Ciertamente, hubo ocasiones en las que sus niños y niñas tardaban más de lo que él les indicaba como tiempo límite; a veces, se excedían hasta por 25 minutos. Ahora bien, una realidad es que su alumnado trabajaba lento, mas no se distraían con frecuencia, salvo momentos en los que comenzaban a divagar y reír, pero no sucedían tan seguido ni por tiempos tan prolongados como para decir que por ese motivo no concluían las actividades. Para la cuarta y quinta visita se detectó una ligera mejora en este aspecto, pues ahora rebasaban por 10 o 15 minutos, aunque claro está que la brecha temporal entre el inicio y la culminación del trayecto fue de varios meses.

Tabla 17

Desempeño final del maestro F., en planeación, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos curriculares (8: 100%)	6	8	-2	100
Elementos contextuales (16: 100%)	14	16	-2	100
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	26	25	+1	78.1
Estrategias didácticas (24: 100%)	18	22	-4	91.6
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Evaluación (28: 100%)	21	21	0	75

Tabla 18

Desempeño final del maestro F., en intervención, por unidades de análisis

Unidad de análisis	Sesión 5		Diferencia	% de logro (het.)
	Aut.	Het.	Aut. – Het.	
Elementos contextuales (16: 100%)	14	16	-2	100
Elementos y procesos cognitivos (32: 100%)	27	27	-3	84.3
Estrategias didácticas (16: 100%)	14	15	-1	93.7
Inclusión (4: 100%)	3	3	0	75
Aspectos socioafectivos (16: 100%)	12	12	0	75
Evaluación (36: 100%)	28	30	-2	83.3

El maestro F. tuvo un desarrollo notable, aunque su nivel de avance fue de menor alcance, en comparación con otros de sus pares. En el primer proceso, logró dos veces el 100%, aunque sí apareció la decena del 70 tres veces y una vez la del 90. En el segundo proceso, consiguió el 100% una vez, dos veces el 75%, dos la decena del 80 y en una ocasión, la del 90.

Sobre la unidad de análisis de elementos contextuales, su desempeño fue mayor en la intervención, como solía suceder. En ambos procesos coincidió el 100%, dado que culminó con 4 al planear y llevar a la práctica. El uso del ambiente externo e interno en el desarrollo de la clase fue el criterio que consolidó primero, pues desde la tercera sesión obtuvo solamente la máxima valoración. Para el caso del segundo proceso, le resultó más sencillo consolidar y mantener también la parte del contexto, ya que desde la primera sesión comenzó a obtener el 4, por lo que pudo ser estable hasta el final; sin embargo, en lo concerniente al perfil grupal, específicamente en las características de aprendizaje de sus educandos, su mayor avance se suscitó en la cuarta sesión, en la que avanzó de un nivel 3 al 4.

La unidad de análisis de estrategias didácticas fue una en la que obtuvo mayores logros. De los seis componentes en planeación, concluyó con cuatro en el nivel 4. Corresponden al nivel 3 los aspectos de estrategias didácticas y estilo docente; este último también culminó con un 3 en la intervención y, el resto, con el 4. Destaca el criterio de planteamiento de problemas por parte de los educandos, dado que muchos de sus compañeros focalizados concluyeron con el valor 3.

En cuanto a los elementos y procesos cognitivos, en el primer proceso se logró un 78.1% de logro, mientras que en el segundo fue de 84.3%, con una diferencia poco mayor al 6%. En la planeación, en todos los componentes de esta unidad de análisis culminó con 3 o 4, con un destacado desenvolvimiento en, por ejemplo, en la exploración de concepciones previas, que en las cinco sesiones fue asignado con 4 por parte del investigador; otro fue el de la recuperación de dichas nociones, que fue igual al caso anterior. Por el contrario, la teorización y metacognición representaron las mayores dificultades y, de hecho, este último criterio culminó con 2 en la última retroalimentación.

Sobre la unidad de análisis de evaluación, sus resultados en la intervención fueron más destacados que en la planeación. En cuanto a sus competencias para planear, la socialización fue el aspecto con menor desempeño (3), pero mantuvo ese nivel. Además, culminó con mejores resultados en el componente sobre la autoevaluación y/o coevaluación, en comparación con algunos de sus pares de menor antigüedad.

Finalmente, en cuanto aspectos socioafectivos fue, junto con la de inclusión, una en las que terminó con menor puntuación. En ningún componente finalizó con 4 y, de hecho, al considerar

los cuatro que conforman esta unidad de análisis, solamente consiguió dos veces el 4: ambos en la cuarta sesión, en lo concerniente al de comunicación y el de confrontación de ideas. En el de validación, el valor final fue 2, aunque obtuvo 1 o 2 cuatro veces, con un 3 en la tercera etapa. En autonomía, se cerró el trayecto con un 3, lo que significa que las y los alumnos pueden ya realizar más cosas por sí mismos, con más autocontrol e iniciativa, pero requieren que el maestro les valide constantemente lo que hacen para que ellos se sientan en condiciones de avanzar.

Contraste entre los grupos focalizados

En este subapartado se efectuará un análisis de los ocho participantes, de acuerdo con el grupo de focalización que les corresponde: maestros experimentados, con al menos cinco años de servicio, aunque en realidad en este grupo, quien tiene menor antigüedad, cuenta con ocho al momento de la elaboración de este documento; y maestros noveles, quienes llevan en el servicio un máximo de dos años.

A partir del manejo de las unidades de análisis y sus respectivos criterios valorativos, se efectuarán procesos de análisis, síntesis y evaluación de resultados. El desglose detallado se enuncia nuevamente a continuación.

Para la planeación, los elementos de evaluación quedarán agrupados de la siguiente manera:

1. Elementos curriculares

1.1 Elementos curriculares

1.2 Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)

2. Elementos contextuales

2.1 Contexto externo e interno en el diagnóstico

2.2 Contexto externo e interno en el desarrollo (recuperación de lo recabado en el diagnóstico)

2.3 Perfil grupal (desarrollo del educando)

2.4 Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)

3. Elementos y procesos cognitivos

3.1 Exploración de ideas previas

3.2 Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico

3.3 Recuperación de ideas previas

3.4 Procesos de cambio, asimilación y acomodación

3.5 Apropiación del concepto, habilidad o técnica

3.6 Conflicto cognitivo

3.7 Teorización o generalización de técnicas o conceptos b

3.8 Metacognición

4. Estrategias didácticas

4.1 Tipos de contenidos

4.2 Recursos y materiales didácticos

4.3 Gradualidad de las actividades

4.4 Estrategias didácticas

4.5 Funcionalidad del material concreto

4.6 Estilo docente

5. Inclusión

5.1 Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes

6. Evaluación

6.1 Estrategias de evaluación

6.2 Técnicas de evaluación

6.3 Instrumentos de evaluación

6.4 Productos de evaluación

6.5 Socialización de los aprendizajes

6.6 Evaluación formativa

6.7 Autoevaluación y/o coevaluación

Para la intervención, los elementos de evaluación quedarán agrupados de la siguiente manera:

1. Elementos contextuales

1.1 Contexto externo e interno en el diagnóstico

1.2 Contexto externo e interno en el desarrollo (recuperación de lo recabado en el diagnóstico)

1.3 Perfil grupal (desarrollo del educando)

1.4 Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)

2. Elementos y procesos cognitivos

2.1 Exploración de ideas previas

2.2 Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico

2.3 Recuperación de ideas previas

2.4 Procesos de cambio, asimilación y acomodación

2.5 Apropiación del concepto, habilidad o técnica

2.6 Conflicto cognitivo

2.7 Teorización o generalización de técnicas o conceptos

2.8 Metacognición

3. Estrategias didácticas

3.1 Recursos y materiales didácticos

3.2 Planteamiento de situaciones problema por parte del educando

3.3 Estilo docente

3.4 Seguridad y dominio de contenidos

4. Inclusión

4.1 Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes

5. Aspectos socioafectivos

5.1 Comunicación de respuestas, propuestas y resultados

5.2 Confrontación de ideas

5.3 Validación de respuestas, propuestas y resultados

5.4 Autonomía del alumno/a

6. Evaluación

6.1 Objetivos de aprendizaje

6.2 Progresos y dificultades

6.3 Estrategias de evaluación

6.4 Técnicas de evaluación

6.5 Instrumentos de evaluación

6.6 Productos de evaluación

6.7 Socialización de los aprendizajes

6.8 Autoevaluación y/o coevaluación

6.9 Retroalimentación a los alumnos

Las siguientes tablas permitirán efectuar el análisis comparativo del estado inicial, intermedio y final en cada uno de los diversos criterios que fueron objeto de valoración para monitorear el progreso de cada docente tanto en el diseño de la planeación como de su ulterior implementación. Asimismo, se presenta la diferencia entre el estado inicial y final, es decir, cómo comenzaron y cómo concluyeron el proceso seguido en su respectivo trayecto formativo.

Es preciso comentar que el nivel de logro que se tomó en cuenta es asignado por la heteroevaluación, ya que como se comentó a lo largo del capítulo anterior, fue frecuente que las y los profesores participantes se asignaran puntuaciones como resultado del nerviosismo, desconocimiento inicial o algún otro factor. Se reitera que, para fines de un análisis más rápido, se utilizan números, mas no por ello el enfoque de investigación es cuantitativo, sino que resulta más funcional utilizar números en lugar de los nombres completos de los diversos niveles de desempeño manejados en las rúbricas.

Para evitar aglomeración de grafías en las celdas de la tabla, en lo sucesivo se utilizarán las siguientes abreviaciones en los encabezados:

a) Ini: puntuación inicial (sesión 1)

b) Int: puntuación intermedia (sesión 3)

c) Fin: puntuación final (sesión 5)

d) Dif.: diferencia de puntuaciones entre sesión 1 y 5 (inicial y final)

e) T: total

Los nombres de las y los docentes continuarán representándose por la letra inicial de sus respectivos nombres:

A.: Alberto

S.: Sergio

E.: Eréndyra

É.: Érika

V.: Victoria

D.: Daniela

Y.: Yolanda

F.: Flim

Una precisión pertinente es que, previo al análisis de resultados, es que, para evitar repeticiones o reiteraciones, cada vez que se mencione “grupo 1”, “bloque 1” o algún término análogo se hará referencia al grupo de docentes experimentados, en tanto que con “grupo 2”, “bloque 2” o algún vocablo análogo se hará alusión al de las y los maestros noveles.

La dinámica de análisis consistirá en analizar de manera separada en algunas ocasiones, y entrelazada en otras, el desempeño de cada grupo de focalización, para culminar con concusiones, reflexiones y corolarios. Finalmente, habrá algunas pocas tablas que no serán analizadas, por la razón de que se vinculan con otros criterios próximos, por lo cual, para evitar duplicidad de información o redundancias, se presenta la información en una de ellas solamente.

Análisis de Elementos Curriculares

Elementos Curriculares.

Tabla 19

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio “Elementos curriculares”, de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	4	4	+1	V.	3	3	4	+1
S.	3	3	4	+1	D.	3	4	4	+1
E.	3	3	4	+1	Y.	3	3	4	+1
É.	3	4	4	+1	F.	3	3	4	+1
T.	**12**	**14**	**16**	**+4**	**T.**	**12**	**13**	**16**	**+4**

Ambos grupos comenzaron y finalizaron exactamente igual, con 12 puntos de partida y con 16 como término. La dificultad en la primera sesión recayó en que omitían uno o dos elementos curriculares, siendo los dos más comunes el de ejes articuladores y el del contenido del programa analítico; este último era olvidado porque se trataba de los primeros meses en que se laboraba con el Plan de Estudios 2022, y en las retroalimentaciones comentaban que no se acordaban de plasmarlos en el documento.

Se observa que el grupo 1 tuvo mejor desempeño global en la sesión intermedia, ya que la suma es de 13, a diferencia de 12 del bloque 2. Para los maestros y maestras noveles les requirió más tiempo tomar en cuenta los seis elementos que se consideraban para obtener la máxima puntuación, pero terminaron cumpliendo el objetivo que se tenía previsto desde el inicio del proceso de seguimiento.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA).

Tabla 20

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Procesos de desarrollo de Aprendizaje (PDA)", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	3	4	+1	V.	2	3	3	+1
S.	4	4	4	0	D.	3	4	3	0
E.	3	4	4	+1	Y.	3	4	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	3	3	4	+1
T.	**14**	**15**	**16**	**+2**	**T.**	**11**	**14**	**14**	**+3**

Aparentemente el grupo 2 avanzó más porque se marca una diferencia positiva de +3, sin embargo, en dos casos del grupo 1 la diferencia fue de 0 porque ya no podían subir de nivel, ya que dos docentes experimentados mantuvieron el máximo nivel en la sesión inicial, la intermedia

y la final, hecho que no sucedió en ningún caso en el de los docentes noveles. Lo más cercano fue contar con dos niveles superiores y un 3.

De hecho, de manera global, el grupo de experimentados concluyó con la misma suma con la que sus pares iniciaron, esto es, 14 puntos, lo que significa que los maestros con más años de servicio demostraron más pericia para vincular las actividades conforme a un proceso de desarrollo de aprendizaje preestablecido. Al respecto, dos docentes del primer bloque obtuvieron 4 en las tres sesiones, y en la quinta sesión todos llegaron al máximo nivel.

Por otra parte, en el bloque 2 hubo un estancamiento desde la tercera sesión, dado que se mantuvieron esos 14 puntos en la última revisión; y cabe aclarar que sus principales dificultades se centraron en que a veces no coincidía el nivel taxonómico del verbo del PDA con las actividades que sugerían; por ejemplo, si se requería que el educando analizara, las actividades quedaban en un nivel de aplicación.

Elementos Contextuales

Contexto Interno y Externo Durante el Diagnóstico.

Tabla 21

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Contexto interno y externo durante el diagnóstico", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	3	3	4	+1
S.	4	4	4	0	D.	3	4	4	+1
E.	3	3	4	+1	Y.	3	3	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	4	3	4	0
T.	**15**	**14**	**16**	**+1**	**T.**	**13**	**13**	**16**	**+3**

Tabla 22

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Contexto interno y externo durante el diagnóstico", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	3	4	4	+1
S.	3	3	4	+1	D.	2	4	4	+2
E.	3	3	4	+1	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	3	4	4	+1
T.	**14**	**13**	**16**	**+2**	**T.**	**12**	**16**	**16**	**+4**

En la primera sesión, el bloque 1 obtuvo mayor suma global en la planeación que en la intervención, a pesar de que, en teoría, lo que se plasma en el plan se lleva a cabo con las y los alumnos, por lo que no debería haber disparidad en los niveles de logro. No obstante, esa diferencia implica que, a pesar de que sabían lo que tenían que implementar en su grupo, al momento de la verdadera aplicación suceden cosas e intervienen variables que hacen que las cosas no sucedan como se tiene previsto, y es algo natural en este trabajo, razón por la que se adoptó una postura empática y de diálogo, lejos de ser alguien fiscalizador que creara incomodidad. Lo mismo sucedió con las y los maestros del bloque 2, pues en la planeación se obtuvo de manera general 13 puntos y en la intervención, 12.

Hubo dos docentes del primer conjunto que mantuvieron un 4 en las tres etapas analizadas de la planeación y, de hecho, tres de los cuatro participantes iniciaron con este máximo peldaño. Pese a que en la tercera uno de ellos bajó a 3 y una se mantuvo con 3, ya en la etapa final todos llegaron a lo esperado. Este fenómeno no se presentó con las y los maestros de menor experiencia; sin embargo, iniciaron con 3 o 4, al igual que los otros compañeros, pero también lograron llegar a la meta del 4.

El hecho de que nada más hubiera 3 y 4 como valores elegidos significa que contextualizar en la planeación las situaciones didácticas iniciales con fines de diagnóstico no representó, para ningún bloque o educador en específico, una dificultad mayor y, si había omisiones, normalmente ocurría con el contexto externo, pues el interno se hacía más fácilmente presente porque usaban, por ejemplo, las instalaciones de la escuela o algún material de ahí mismo.

En el grupo de los maestros experimentados, una docente mantuvo el nivel 4 en las tres etapas. En la intervención sí hubo un solo nivel 2 en el caso de los noveles, pero es loable que la docente se recuperó y para la tercera sesión logró el escalón máximo. Como en el caso de la planeación, se demostró que para ningún profesor de ningún bloque les representó dificultad mejorar progresivamente -o mantener su dominio- en la aplicación de actividades contextualizadas tanto por la el entorno externo como el interno en que la escuela se encuentra inserta.

Contexto Interno y Externo Durante el Desarrollo.

Tabla 23

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Contexto interno y externo durante el desarrollo", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	3	4	+1	V.	4	3	3	-1
S.	4	4	4	0	D.	1	4	3	+2
E.	4	3	4	0	Y.	3	4	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	3	4	4	+1
T.	**15**	**14**	**16**	**+1**	**T.**	**11**	**15**	**14**	**+3**

Tabla 24

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Contexto interno y externo durante el desarrollo", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	4	4	+1	V.	4	4	4	0
S.	4	4	4	0	D.	3	4	4	+1
E.	4	3	4	0	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	4	4	4	0
T.	**15**	**15**	**16**	**+1**	**T.**	**15**	**16**	**16**	**+1**

Aunque planear e intervenir son dos procesos afines y muy relacionados, ya se ha comentado que cada uno tiene sus especificidades que influyen para que lo que se tiene previsto realizar se logre como se proyecta con anticipación. Esto se explica porque, por ejemplo, en este rubro las y los profesores del conjunto 2 sumaron en la primera retroalimentación 11 puntos en su planeación, pero 15 en su intervención, a diferencia de quienes pertenecen al grupo 1, ya que en ambos casos fue 15. Esto implica que ambas agrupaciones demostraron en su aula y demás espacios escolares un desempeño semejante, con similares fortalezas y áreas de oportunidad.

Ahora bien, los noveles tuvieron un descenso en su desempeño porque pasaron de 15 puntos en la planeación del contexto interno y externo en la tercera etapa, a 14 en la última. Los más experimentados transitaron de 14 a 16 en las mismas sesiones, hecho que indica que tuvieron un mayor avance los profesores del bloque 2, ya que además de que lograron alcanzar el máximo nivel, lo que consiguieron de manera global en la tercera revisión (14 puntos) fue con lo que concluyeron los del grupo 1. Un punto más a considerar es que en el caso de los maestros con menos años de servicio sí hubo una asignación con nivel 1, lo cual no sucedió en el otro grupo.

Los resultados de la intervención variaron significativamente del de planeación, ya que, en este caso, en el criterio que se está analizando culminaron igual, con 16 puntos, esto es, el máximo

posible. Al igual que puede suceder en todos los demás aspectos de valoración, la diferencia en el desempeño entre planear y ejecutarla radica, en primer lugar, en que las y los docentes reestructuran su planeación con apoyo de lo que se les sugería y aconsejaba en las retroalimentaciones, por su investigación y búsqueda autónoma, y por la experiencia que fueron adquiriendo. Y un detalle más: a los ocho participantes se les dificulta redactar, rasgo que se manifestó cuando se daba lugar a las interlocuciones, pues no siempre coincidía lo que decían con el modo como lo escribían.

En suma, contextualizar es una habilidad que no inició con puntuaciones bajas, pero ambos grupos supieron tomar lo que consideraron conveniente al asesorarlos, colaborar y, en parte, dejarlos ser más autónomos con el paso del tiempo, justo como se mencionó que sería el modelo de asesoría y que el propio colectivo comentó en la reunión final, de lo que se hablará más adelante. Es así que, si ellos y ellas lograron mejorar notablemente en este rubro, esto se puede alcanzar mediante trabajo sistemático.

Perfil Grupal (Desarrollo del Educando).

Tabla 25

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Perfil grupal (desarrollo del educando)", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	3	4	+2	V.	3	4	4	+1
S.	4	4	4	0	D.	3	4	4	+1
E.	2	3	4	+2	Y.	3	4	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	3	4	4	+1
T.	**12**	**14**	**16**	**+4**	**T.**	**12**	**16**	**16**	**+4**

Tabla 26

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Perfil grupal (desarrollo del educando)", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	2	4	4	+2
S.	4	4	4	0	D.	3	4	4	+1
E.	3	3	4	+1	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	4	4	4	0
T.	**15**	**15**	**16**	**+1**	**T.**	**13**	**16**	**16**	**+3**

Al ponerle atención a los totales, nos daremos cuenta de que, en cuanto a la congruencia de los procesos de desarrollo de los educandos con las actividades, el bloque 2 tuvo un mejor desempeño global, ya que pasó de 12 puntos en la primera sesión a 16 en la tercera y con ese total se mantuvo hasta el término. Por su parte, el conjunto 1, si bien logró también llegar a la cúspide, en el proceso intermedio obtuvo 14 puntos. En la intervención, los docentes con más años de servicio comenzaron con un mejor desempeño, pues con 15 como suma demostraron más cercanía a lo esperado, en comparación con los 13 de los menos experimentados. No obstante, ambos conjuntos lograron considerar los elementos cognitivos, motrices, físicos y sociales acordes con la edad y etapa de desarrollo en que se encontraban sus discentes.

Por ello, con asesoría es posible que cualquier docente, sin importar cuánto tiempo efectivo de servicio tenga, será posible que incluya eficazmente lo necesario conforme al desarrollo infantil. Las dificultades más comunes, en ambos bloques, fue el aspecto cognitivo, sobre todo quienes tenían tema relacionado con pensamiento matemático, pues debían graduar bien las actividades para respetar el proceso de aprendizaje acorde con las tres representaciones matemáticas: concreta, gráfica y simbólica.

Perfil grupal (Características de Aprendizaje De los Educandos).

Tabla 27

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	4	4	+1	V.	2	2	3	+1
S.	3	4	4	+1	D.	2	4	3	+1
E.	3	2	4	+1	Y.	2	4	4	+2
É.	3	3	3	0	F.	2	3	4	+2
T.	**12**	**13**	**15**	**+3**	**T.**	**8**	**13**	**14**	**+6**

Tabla 28

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	2	3	3	+1
S.	3	3	3	0	D.	2	3	3	+1
E.	4	4	3	-1	Y.	3	4	4	+1
É.	3	3	3	0	F.	3	3	4	+1
T.	**14**	**13**	**13**	**-1**	**T.**	**10**	**13**	**14**	**+4**

El conjunto de noveles comenzó con muy poco conocimiento de lo que implicaba considerar las características de aprendizaje para una armonía en la secuencia de actividades que

se pretende incluir en la planeación. En la primera sesión, la diferencia entre el bloque 1 y el 2 fue de 4 puntos, y es que los docentes más jóvenes iniciaron globalmente con ocho puntos, es decir, justo la mitad de lo esperado; sin embargo, mejoraron notablemente porque para la tercera habían alcanzado 13 puntos, que fueron los mismos que el del conjunto 1, el cual para la quinta etapa tres de los cuatro participantes culminaron con la máxima puntuación, en tanto que dos noveles finalizaron también con un 4.

Lo anterior indica que los docentes egresaron de sus respectivas escuelas normales con dificultades para tomar en cuenta los canales de aprendizaje, los ritmos de aprendizaje, diversificar las formas de organización y, sobre todo, la inclusión de los alumnos que enfrentaban alguna BAP, que se traduce en ajustes razonables. Ciertamente, los maestros más experimentados no alcanzaban el 4 porque ellos omitían la especificación de los educandos que requerían dichos ajustes, y prueba de ello es que nadie consiguió 4 al principio del proceso e incluso hubo un 2.

Hablar de la intervención implica reconocer que, a pesar de que los maestros con más experiencia comenzaron con una buena puntuación (14 puntos), su desempeño general decreció en la tercera y quinta sesiones (13 puntos en ambos casos). Caso contrario sucedió con los docentes con menos antigüedad, ya que iniciaron con 10 puntos y concluyeron con 14, es decir, con un desempeño general más eficaz que el caso de los más versados. Pese a contar con más años de servicio, se detalló desde capítulos anteriores acerca de cómo las concepciones previas son resistentes y persistentes en los esquemas mentales, por lo que tener más años efectivos no es garante de que los cambios y asimilaciones de los nuevos conocimientos tengan lugar de manera inmediata o más rápido que quienes tienen menos tiempo laborando.

Elementos y procesos cognitivos

Exploración de Ideas Previas.

Tabla 29

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Exploración de ideas previas", de la planeación

Experimentados				Noveles			
Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**	**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**

A.	3	4	4	+1	V.	2	4	3	+1
S.	4	4	4	0	D.	3	4	3	0
E.	4	4	4	0	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	4	3	4	0
T.	**15**	**16**	**16**	**+1**	**T.**	**13**	**15**	**14**	**+1**

Tabla 30

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Exploración de ideas previas", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	4	4	3	-1
S.	4	4	4	0	D.	2	3	4	+2
E.	4	4	4	0	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	4	3	4	0
T.	**16**	**16**	**16**	**0**	**T.**	**14**	**14**	**15**	**+1**

Este criterio de evaluación se distinguió desde un inicio por ser una fortaleza del conjunto 1, ya que tenían muy presente que para iniciar una clase hay una amplia gama de maneras, en las que las preguntas son solamente uno de tantos mecanismos para generar la movilización de las nociones previas de los estudiantes. Por ello, empezar con 15 como puntuación global en su planeación, y tener la máxima calificación en las sesiones 3 y 5, denota que interiorizaron y asimilaron que pueden hacerlo con juegos, historias, retos, problemas, entre otras muchas formas. Esto fue congruente con los resultados de la intervención, en la cual en todos los casos se presenta el 4 como peldaño que identifica a este grupo de maestros experimentados.

Las y los docentes con menos experiencia tuvieron un inicio discordante, debido a que hubo quien empezó con un 2, es decir, comenzó con preguntas directamente, induciendo el concepto y temas de manera inmediata, lo que se traduce en la omisión de algunos procesos cognitivos esenciales porque, en pocas palabras, el docente le proporciona rápidamente lo que cada discente tuvo que haber descubierto con base en las situaciones didácticas que sirven para involucrarlos activamente. Aunque concluyeron con 14 puntos, lo positivo es que ya ninguno iniciaba con preguntas directamente, por ejemplo: ¿qué es una región natural?, ¿qué es un cuento?, ¿qué entiendes por multiplicación?; por el contrario, se esforzaron por iniciar sus clases con mayor dinamismo

Cabe mencionar que los docentes del segundo grupo no tuvieron dificultades para recordar la importancia de un buen diagnóstico porque meses antes de la investigación se trabajaron con la zona escolar temas referentes a la planeación, por lo que ya había cierto reconocimiento del tema. De hecho, en el curso fue posible darse cuenta de que sí estaban bastante acostumbrados a comenzar con cuestionamientos directos.

Uso de Propuestas o Procedimientos Personales Durante el Diagnóstico.

Tabla 31

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	3	4	+2	V.	1	2	2	+1
S.	4	4	4	0	D.	2	4	4	+1
E.	2	4	4	+2	Y.	2	4	4	+2
É.	4	3	4	0	F.	3	3	4	+1
T.	**12**	**14**	**16**	**+4**	**T.**	**8**	**13**	**14**	**+6**

Tabla 32

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	3	4	+1	V.	3	3	2	-1
S.	3	3	4	+1	D.	2	4	4	+2
E.	4	4	4	+1	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	3	3	3	0
T.	**14**	**14**	**16**	**+2**	**T.**	**12**	**14**	**13**	**+1**

Este criterio les resultaba desconocido a ambos grupos, y es que si bien los más experimentados lo incluían en sus planes y lo implementaban en sus intervenciones, el hecho es que no dominaban el tecnicismo o el pleno conocimiento de que es importante que, aunado a la exploración de concepciones previas, hay que brindar oportunidad para que las y los alumnos expresen sus propuestas de solución, sus opiniones o ideas, aun cuando no correspondan a la realidad o sean incorrectas, pues precisamente la labor del docente corresponderá generar procesos cognitivos para que esas concepciones preliminares sean ampliadas o transformadas, mediante procesos de desequilibrio, andamiaje, interacciones sociales y demás.

De los cuatro maestros del segundo bloque, dos de ellos iniciaron con el nivel 2. En contraste con los otros dos que comenzaron el escalón 4. Como se dijo, contar con lata puntuación no significaba que conscientemente lo integraran en su planificación y en su clase, sino que por cuestiones empíricas dedicaban un espacio para que sus discentes participaran en el diagnóstico. El conjunto 2 inició con ocho puntos, lo cual es la mitad del máximo posible, con presencia de un profesor o profesora en el nivel 1, dos en el nivel 2 y una en el 3.

Como sucedió en otros casos, el grupo de docentes más jóvenes concluyó en la quinta sesión con la misma cantidad de puntos con los que los compañeros más experimentados lograron en la tercera, por lo que estos últimos tuvieron la oportunidad para mejorar en sus planes y alcanzar

los 16 puntos, que es el máximo que aparecerá en este análisis. Una razón de que los de más reciente ingreso no alcanzaron el tope se debió a que una maestra empezó en el peldaño 1 y terminó en el 2, siendo quien avanzó menos de los de su propio grupo y, en general, de todas las y los focalizados, pues siete de ellos ocho culminaron con 4.

En la intervención, la situación fue algo distinta. Desenvolverse en el aula a veces permite que se tenga un mejor desempeño que lo que se prevé en el plan de clase. Por ejemplo, en la primera sesión, el conjunto 1 sumó 12 puntos en la planeación, pero obtuvo 14 en la aplicación, mientras que el bloque 2 inició con ocho en la planeación, pero acumuló 12 en la práctica. Caso contrario sucedió con los noveles en el cierre, pues en el plan concluyeron con 14 puntos y en el desempeño en el aula, con 13.

Se concluye que hay actividades que los y las docentes aplican sin siquiera saber cómo se les llama, y si por un lado es alentador saber que por lo menos lo consideran, por experiencia, sentido común o por haberlo aprendido de un colega, la intención en todo momento en esta investigación fue contribuir a que todo aquello que decidan emprender se haga de manera planeada, consciente e intencionada, pues así se podrá tener un mejor manejo y control de las variables dependientes e independientes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Recuperación de Ideas Previas.

Tabla 33

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Recuperación de ideas previas", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	3	4	+2	V.	1	3	3	+2
S.	4	4	4	0	D.	1	4	4	+3
E.	2	4	4	+2	Y.	1	4	4	+3
É.	4	4	4	0	F.	2	3	4	+2
T.	**12**	**15**	**16**	**+4**	**T.**	**5**	**14**	**15**	**+10**

Tabla 34

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Recuperación de ideas previas", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	3	4	3	0
S.	4	4	4	0	D.	2	4	4	+2
E.	4	4	4	0	Y.	3	4	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	3	3	4	+1
T.	**16**	**16**	**16**	**0**	**T.**	**11**	**15**	**15**	**+4**

Los docentes con menos antigüedad se encontraban en un estado de desconocimiento casi total de este proceso cognitivo, es decir, no tenían presente que las nociones previas que sirven para construir el diagnóstico (evaluación inicial) se deben retomar más adelante, con el fin de que el estudiante asuma la oportunidad de utilizar lo que va aprendiendo para resolver situaciones similares y luego más complejas que las que se presentaron como punto de partida. La experiencia personal, más allá de este trabajo de investigación, ha permitido comprobar que muy, muy pero muy pocos docentes realizan un diagnóstico funcional que de verdad movilice contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y, menos aún, quienes recuperen lo recabado desde el inicio para poder comparar cómo hay cambios en las formas de pensar, resolver y proceder.

Por su parte, los docentes con más años de servicio mostraron un desempeño dispar, ya que dos empezaron con 4 y dos, con el nivel 2. Coinciden con los docentes noveles en que tampoco todos tenían claridad de que había que recuperar nociones previas, mas por experiencia incluían actividades análogas al inicio, como espacio para situar al educando en un entorno que le sirva para usar las nuevas herramientas, por lo que, en teoría, mostrará más eficacia y eficiencia que al principio.

Procesos de Cambio, Asimilación y Acomodación.

Tabla 35

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Procesos de cambio, asimilación y acomodación", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	3	3	+1	V.	3	2	3	0
S.	3	4	4	+1	D.	1	3	4	+3
E.	3	3	4	+1	Y.	1	3	4	+3
É.	4	4	3	-1	F.	1	3	3	+2
T.	**12**	**14**	**14**	**+2**	**T.**	**6**	**11**	**14**	**+8**

Tabla 36

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Procesos de cambio, asimilación y acomodación", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	2	3	2	0
S.	2	3	4	+2	D.	2	3	4	+2
E.	4	3	4	0	Y.	2	3	3	+1
É.	3	3	3	0	F.	2	4	4	+2
T.	**13**	**12**	**15**	**+2**	**T.**	**8**	**14**	**13**	**+5**

Apropiación del Concepto, Habilidad o Técnica.

Tabla 37

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Apropiación del concepto, habilidad o técnica", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	1	2	4	+3	V.	2	3	3	+1
S.	4	4	4	0	D.	1	4	2	+1
E.	3	3	4	+1	Y.	3	4	3	0
É.	4	3	4	0	F.	2	3	3	+1
T.	**12**	**12**	**16**	**+4**	**T.**	**8**	**14**	**11**	**+3**

Tabla 38

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Apropiación del concepto, habilidad o técnica", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	3	4	3	0
S.	4	4	4	0	D.	2	4	4	+2
E.	4	4	4	0	Y.	3	4	4	+1
É.	3	4	4	+1	F.	3	4	3	0
T.	**15**	**16**	**16**	**+1**	**T.**	**11**	**16**	**14**	**+3**

El proceso que implica que las y los docentes lleven a cabo un proceso gradual para que sus alumnos y alumnas se apropien de los conceptos, procedimientos o principios que forman parte del contenido y PDA de la clase, no era tampoco parte de un procedimiento bien interiorizado y asimilado, sino que la experiencia y los años de servicio fueron un factor que influyó para que las y los maestros lo realizaran y, como lo mencionaron ellos mismos en las reuniones de retroalimentación y en el grupo focal final, hacen muchas cosas, pero sin saber el nombre, o que eso forma parte de una serie de pasos que nos conducen a un aprendizaje no solamente significativo, sino también, profundo.

Por ello, en este criterio relacionado con los procesos de cambio, asimilación y acomodación (tablas 34 y 35), si bien en la suma global los participantes del bloque 1 lograron 12 como resultado, hubo un 1 como puntuación, al igual que en el grupo 2, pero con más presencia del nivel 2. La principal necesidad de ambos grupos era llevar a cabo una sistematicidad para trabajar los conceptos, habilidades, actitudes y valores; es decir, evitar lo que se ha mencionado anteriormente, respecto a que estos contenidos no serán adquiridos ni asimilados por los educandos si lo que se hace es preguntar directamente al inicio de la clase, usar el diagnóstico como un trámite nada más porque no se hace más que preguntar para no volver a ponerle atención a las respuestas, procedimientos o reacciones iniciales; o también, el tradicional dictado para que, a partir de ello, respondan un cuestionario o hagan algún ejercicio.

En este sentido, en la planeación los docentes más experimentados comenzaron con 75% de eficacia, es decir, 12 puntos, mientras que quienes tienen menos años de servicio iniciaron con ocho, esto es, el 50% del nivel de logro esperado. El progreso del primer conjunto fue más lento pero firme, logrando concluir con los 16 puntos, y es que, en contraste, los de menos antigüedad pasaron de ocho a 14 entre la primera y tercera sesión, pero tuvo un descenso a 11 en la etapa final.

Las y los docentes más versados lograron explicar, aunque fuera de manera sencilla, los pasos para guiar a sus educandos en el aprendizaje de lo que resultaba medular o el motivo de la clase. Los compañeros con menos antigüedad tuvieron altibajos, principalmente porque omitieron indicar en qué parte del proceso se iba a introducir el concepto clave, por lo que nadie concluyó con un nivel 4; incluso una terminó en el 2, pese a un buen desempeño en la sesión 3, la cual fue la de mejor resultado global para los noveles, siendo además en la que tuvieron mayor eficacia que los que tienen más años en la docencia (14 y 12, respectivamente).

Ya en la práctica, las cosas no fueron diferentes con relación a lo que plasmaron en la planeación. Para el caso de los docentes del primer conjunto, por ejemplo, se observó claramente el momento en el que se promovió la reflexión sobre el porqué de la nomenclatura de los números decimales o del sonido de las letras para leer palabras; en el caso de los docentes noveles, como ejemplos se menciona cuando uno de ellos introdujo las palabras para preguntar y, luego de una corrección conceptual, fomentó que su alumnado encontrara, como regularidad, que este tipo de palabras lleva acento gráfico cuando se utilizan signos de interrogación, pero, como ya se mencionó, esto ocurrió ya avanzada la clase, no al inicio, cuando fácilmente pudo haberlas escrito, explicado y solicitado que elaboraran oraciones interrogativas.

Con el fin de ilustrar algunos casos en los que a los docentes noveles se les dificultó este proceso fue cuando se trabajó el debate, y si bien fue una actividad exitosa porque hubo diversidad de opiniones y argumentos acordes con la edad de los estudiantes, al dialogar con la docente se le comentó que hizo falta introducir el concepto de debate después de la actividad inicial, en la que comentaron acerca de la basura y desechos.

Conflicto Cognitivo.

Tabla 39

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Conflicto cognitivo", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	1	3	4	+3	V.	1	3	3	+2
S.	3	3	4	+1	D.	2	4	4	+2
E.	2	3	4	+2	Y.	2	4	3	+1
É.	3	3	4	+1	F.	2	2	3	+1
T.	**9**	**12**	**16**	**+7**	**T.**	**7**	**13**	**13**	**+6**

Tabla 40

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Conflicto cognitivo", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	3	4	+1	V.	2	3	2	0
S.	3	3	4	+1	D.	2	3	4	+2
E.	4	4	4	0	Y.	3	3	4	+1
É.	3	3	4	+1	F.	3	3	3	0
T.	**13**	**13**	**16**	**+3**	**T.**	**10**	**12**	**13**	**+3**

Este componente del proceso de enseñanza y aprendizaje fue, sin duda, uno en los que se inició con puntuaciones globales menores en la planeación: 9 (56.2%) en el caso de los profesores experimentados y 7 (43.7%) para los noveles. Esta situación reflejó que, aun cuando los docentes del bloque 1 contaban, al momento de efectuar su trayecto formativo, con al menos nueve años de experiencia como mínimo y un máximo de 20 años, su desempeño en el planteamiento de conflictos cognitivos no era muy diferente de quienes contaban con menos de dos años efectivos en el servicio.

Docentes como S. y A. manifestaron "haber escuchado" de este término técnico, pero reconocieron no haberlo aplicado, no al menos por su nombre y con plena conciencia. En cambio, ningún integrante del segundo conjunto manifestó conocerlo y, menos, aplicarlo. Los niveles de logro inicial en la planeación demuestran que en ambos conjuntos hubo presencia del nivel 1, independientemente de la existencia de una brecha de aproximadamente seis años de servicio; también estuvo presente el nivel 2 en ambos grupos, con la diferencia de que fue la máxima puntuación en el grupo de los más jóvenes, en tanto que en el primer bloque hubo un 3.

Con relación a la última idea del párrafo anterior, la maestra É. trabajó con el nombrario (primer grado) y generó retos para sus educandos, como la localización de las letras iniciales,

nombres cortos y largos; y si estas actividades parecen sencillas, para las niñas y niños pequeños representa, en efecto, un conflicto cognitivo. De los ocho integrantes, ella fue quien tuvo un mejor desempeño inicial, pues es quien cuenta con mayor antigüedad; empero, como se mencionó con anterioridad, no sabía que lo que hacía tenía nombre.

La tabla 39 expone que el grupo 1 tuvo una diferencia positiva de +7, mientras que los noveles, +6, lo que deriva en que estos últimos concluyeran con 13 como suma final, a diferencia del primer conjunto, que logró los 16 puntos esperados. El grupo de los docentes con menos años de experiencia avanzó en plantear situaciones conflictivas a través la búsqueda de información mediante la confrontación de lo que su alumnado creía como verdadero (lo previo) con lo nuevo.

La aplicación de los planes refuerza la idea de que les resulta más sencillo hacer que redactar, dado que se puede constar que tanto enseñantes experimentados como noveles plantean situaciones que ponen en conflicto a sus estudiantes, que los hacen reestructurar sus concepciones previas del diagnóstico, ampliar lo que ya saben o contradecir lo que piensan. Un mejor inicio en la sesión 1 (tabla 40) en el caso de ambos grupos, así como un mejor cierre del bloque 2 en comparación con lo que habían previsto, indican que reestructuraron sus planeaciones y ya en el momento de la intervención efectúan acciones que no indican previamente.

Como ejemplo de ello, el docente que trabajó con las palabras para preguntar, aunque en el plan no fue tan claro al indicar cómo iban a ser generados los conflictos cognitivos, en su aula promovió que observaran dichos vocablos y expresaran qué tenían todas en común, hecho que ayudó a que relacionaran el acento gráfico con los signos de interrogación, lo que permitió reestructurar sus ideas sobre la presencia de ese signo ortográfico.

Para concluir con este criterio, es pertinente puntualizar que, aun cuando en el rubro de recuperación de concepciones previas ambos conjuntos tuvieron un desempeño superior, hay que recordar que no basta con retomar lo que los alumnos y alumnas ya expresaron como sus nociones respecto a un tema. Es fundamental retomarlas y, a la vez, crear las oportunidades para generar esa información nueva, pues de nada sirve sacarlas a flote si se carece del dinamismo para movilizarlas.

Teorización o Generalización de Técnicas o Conceptos

Tabla 41

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Teorización o generalización de técnicas o conceptos", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	1	3	3	+2	V.	1	2	2	+1
S.	3	3	3	0	D.	1	1	2	+1
E.	1	1	4	+3	Y.	1	4	3	+2
É.	3	2	3	0	F.	1	1	3	+2
T.	**8**	**9**	**13**	**+5**	**T.**	**4**	**8**	**10**	**+6**

Tabla 42

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Teorización o generalización de técnicas o conceptos", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	4	4	+1	V.	3	3	3	0
S.	2	4	4	+2	D.	1	4	4	+3
E.	4	3	4	0	Y.	3	4	4	+1
É.	3	3	3	0	F.	3	4	4	+1
T.	**12**	**14**	**15**	**+3**	**T.**	**10**	**15**	**15**	**+5**

Se ha comentado en más de una ocasión que los procesos cognitivos son afines y están concatenados, dado que uno lleva al siguiente: por ejemplo, explorar nociones previas conlleva a permitir que aporten sus propias propuestas, con el fin de retomar eso que sugieren o expresan y

generar los conflictos necesarios para llegar al establecimiento de definiciones, principios, propiedades, reglas…, y es precisamente de lo que se trata este criterio.

Si hubo ausencia del dominio del conflicto cognitivo en la primera sesión, era lógico y esperado que también lo fuera el caso de la generalización. Una vez más, la cantidad de años de servicio no fue un determinante para anticipar resultados, y es que, en el caso de la planeación, los maestros más experimentados comenzaron con los niveles 1 o 3, y sumaron ocho (50% de efectividad), y aunque fue un desempeño superior, no fue muy diferente de los noveles, dado que los cuatro integrantes de este bloque consiguieron un 1, esto es, iniciaron con el menor desempeño posible.

El conjunto 1 avanzó más lento porque de tener ocho como suma en la sesión 1 pasó a tener nueve en la tercera, pero tuvo su mayor despegue hacia la quinta retroalimentación, concluyendo entonces con 13 (81.2%). Por su parte, el conjunto 2 tuvo un progreso más acelerado, ya que de cuatro puntos en la primera reunión transitaron a ocho en la segunda y finalizaron con 10 (62.5% del nivel máximo de logro).

La principal sugerencia que se les brindó a ambos grupos fue que indicaran en el plan el momento en el que iban a construir individual y/o grupalmente las definiciones, propiedades y teorías, o cuándo se iba a destinar el momento para resumir lo aprendido y establecer una especie de conclusión de lo visto; incluso se les mencionó como ejemplo las cintillas amarillas que aparecían en los libros de Matemáticas del Plan 1993 y Plan 2011.

La intervención varía respecto a la planeación. Algo que se observó durante el proceso de seguimiento y acompañamiento fue que tienen dificultades para expresar sus ideas y se les facilita más contarlo, decirlo verbalmente. Ahora bien, que no lo expresen por escrito no significa que no realicen los procesos cognitivos aquí enunciados, al menos de manera empírica y con ciertas lagunas, pero a fin de cuentas realizan diversas acciones pese a que no lo identifican por un nombre ni conocen sus implicaciones y alcances; de ahí la brecha entre lo planeado y lo realizado.

En la aplicación en el aula y otros espacios, se observa que, aunque el primer grupo inició con dos puntos más que el segundo, concluyeron con un nivel similar (15 puntos o 93.7%). La sugerencia que se les brindó con mayor frecuencia y vehemencia a ambos conjuntos fue que promovieran que la generalización se realizara por escrito, en razón de que solían recapitular -para

ellos era eso, hacer una especie de resumen- oralmente, pero se les aportó la observación de que, si lo tienen registrado en su cuaderno u otro soporte físico, podrán recurrir a él como fuente de consulta y estudio.

Metacognición.

Tabla 43

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Metacognición", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	1	1	4	+3	V.	1	1	4	+3
S.	1	4	3	+2	D.	1	2	2	+1
E.	1	1	4	+3	Y.	1	2	3	+2
É.	1	1	3	+2	F.	1	2	1	0
T.	**4**	**7**	**14**	**+10**	**T.**	**4**	**7**	**10**	**+6**

Tabla 44

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Metacognición", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	2	4	+1	V.	2	3	4	+2
S.	1	2	3	+2	D.	1	3	4	+3
E.	3	4	4	+1	Y.	2	3	3	+1
É.	3	3	3	0	F.	2	3	2	0
T.	**10**	**11**	**14**	**+4**	**T.**	**7**	**12**	**13**	**+6**

La metacognición fue, indiscutiblemente, el criterio en el que hubo un inicio más bajo y, de hecho, continuó siendo uno de los rubros que durante todo el acompañamiento se presentaron dudas, dificultades, omisiones y vacíos. Basta con analizar algo inusitado: en la evaluación de sus planes, el nivel 1 fue asignado a los ocho participantes, lo que quiere decir que, aun cuando puedan implementarlo de manera práctica, sin sustento teórico -lo que se nota cuando se les cuestiona sobre en qué se basaron para aplicar tal o cual actividad, y suele pasar que no saben responder-, falta fundamentarlo y saber que eso que están haciendo se llama "metacognición".

Dentro del grupo de experimentados, el profesor S. siempre mostró la fortaleza de escuchar, lo que queda claro porque en sus competencias para la planeación pasó de un 1 en la primera sesión a 4 en la tercera, aunque terminó en el peldaño 3. En el caso de los otros tres participantes de este bloque, para la tercera sesión continuaban con el nivel inferior. Una diferencia en los resultados fue que, en comparación con quienes tenían más años de servicio, los noveles ascendieron al escalón 2 en la tercera etapa.

Pese a que la metacognición fue un criterio que tuvo bajos niveles en la planeación, hubo avances como en muchos de los demás criterios, aumentando en +10 en el bloque 1 y +6 en el bloque 2. Llama la atención lo señalado en la tabla 43, sobre planeación, pues para la quinta sesión, en el grupo de los experimentados, la mitad de ellos concluyó en el peldaño 3 y la otra, en el 4; en cambio, en el grupo de noveles, cada uno concluyó con una puntuación diferente (1, 2, 3, 4).

Mediante el análisis de la intervención, se obtiene que también estuvo presente el 1 en la primera aplicación (uno en cada conjunto), es decir, había desconocimiento tanto en la teoría como en la práctica. Otra conclusión que se deriva es que los maestros y maestras con más experiencia tuvieron total coincidencia entre las puntuaciones de la sesión inicial y la de cierre, pero en el caso de los más jóvenes, finalizaron con números entre el 2 y 3. Hubo un docente en cada grupo que no tuvo avance, pues finalizó igual que como empezó (3, 2 y 3, 2).

En resumen, la metacognición fue un componente que erra ignorado por los ocho integrantes focalizados, sin importar los años de experiencia o la cantidad de planeaciones y clases que hayan impartido en su vida profesional. No se niega que la hayan implementado por experiencia y hasta sentido común, pero lo que faltaba era darle el carácter de proceso cognitivo

indispensable para promover en el estudiantado la reflexión de lo aprendido, lo que se constituye como un recurso inestimable para corresponsabilizar a la infancia en su propio aprendizaje.

Los principales logros en la materia consistieron en indicar en la planeación en qué momento se iban a destinar las acciones para generarla, sin necesidad de enlistar qué preguntas o situaciones se iban a abordar. Cabe destacar que la maestra E. incluyó el "momento de retroalimentación". Asimismo, para mejorar su trabajo en el aula, se les sugirió constantemente que, como un buen inicio en esta materia, hicieran preguntas sencillas, de los primeros escalones de la "escalera de la retroalimentación", como "qué aprendí" o "qué hice para mejorar".

Estrategias Didácticas

Tipos de Contenidos.

Tabla 45

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Tipos de contenidos", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	4	4	+2	V.	3	2	4	+1
S.	2	4	4	+2	D.	3	4	4	+1
E.	3	3	4	+1	Y.	2	3	4	+2
É.	3	3	4	+1	F.	3	3	4	+1
T.	**10**	**14**	**16**	**+6**	**T.**	**11**	**12**	**16**	**+5**

Recursos y Materiales Didácticos.

Tabla 46

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Recursos y materiales didácticos", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	4	4	3	-1
S.	4	4	4	0	D.	3	3	3	0
E.	4	3	4	0	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	4	3	4	0
T.	**16**	**15**	**16**	**0**	**T.**	**15**	**14**	**14**	**-1**

Tabla 47

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Recursos y materiales didácticos", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	3	4	3	0
S.	4	4	4	0	D.	4	4	3	-1
E.	4	4	4	0	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	3	3	4	+1
T.	**16**	**16**	**16**	**0**	**T.**	**14**	**15**	**14**	**0**

Derivado de las propias experiencias vividas durante la faceta de maestro en formación en la escuela normal, un aspecto en el que las y los profesores siempre hicieron énfasis fue el diseño,

construcción o compra de material y recursos didácticos funcionales. Antes de cada jornada de prácticas había que tener todos los medios para la enseñanza listos para trabajarlos con el alumnado que por una semana o más iba a estar bajo nuestra responsabilidad. Esto se comenta porque es fácilmente perceptible que este criterio fue uno en los que se lograron mejores resultados, pero no tanto por elevar el nivel de desempeño, sino más bien, por mantenerlo.

Las competencias didácticas para seleccionar los materiales y recursos didácticos se encontraron siempre con alto nivel de eficacia. El grupo 1 comenzó con 16 puntos (100%) y terminó con el mismo nivel, aunque en la tercera reunión la suma fue de 15. La principal fortaleza radicó en que utilizaban recursos para los tres canales de aprendizaje, sobre todo la maestra E, quien trabajó el tema de los números decimales y el maestro S., que trabajó actividades de alfabetización. De ellos, se presenta como ejemplo, las tiras de fracciones, como antecedente de los números decimales, y las fracciones de enteros para identificar, mediante superposición, a cuánto equivale cada porción; así como las tarjetas, letras móviles y gran cantidad de juegos que fortalecían lo kinestésico.

En la intervención de los más experimentados, el desempeño fue, en todas las sesiones, con la más alta puntuación. Cabe mencionar que esto obedeció a las sugerencias brindadas en las reuniones dialógicas. Quien utilizó más los recursos tecnológicos fue el maestro A., pues suele apoyarse de recursos audiovisuales, mismos que elevaron el nivel de motivación de su alumnado, desde primero hasta sexto.

Ahora, en el grupo de noveles, los cuatro integrantes mantuvieron puntuaciones de 3 y 4. La suma de la primera reunión fue de 15, para tener 14 en la tercera y 14, en la última. Quien se mantuvo en el 3 fue D., quien en todos los casos hizo falta implementar actividades encaminadas al manejo de material concreto, dado que le dio énfasis a lo visual y auditivo, ya que solía proyectar videos y audios como reforzamiento. En la aplicación, la primera sesión fue la que tuvo más bajos resultados, principalmente porque en una de las clases hizo falta la implementación de medios que potenciaran el sentido de la vista, pues se abordaron temas sobre las culturas mesoamericanas y es un tema que se adapta a recursos multimedia.

Gradualidad de las Actividades.

Tabla 48

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Gradualidad de las actividades", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	3	4	+1	V.	2	3	3	+1
S.	3	4	4	+1	D.	3	4	4	+1
E.	3	4	4	+1	Y.	3	4	4	+1
É.	4	3	4	0	F.	2	3	4	+2
T.	**13**	**14**	**16**	**+3**	**T.**	**10**	**14**	**15**	**+5**

Estrategias Didácticas.

Tabla 49

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Estrategias didácticas", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	4	4	+1	V.	2	3	3	+1
S.	3	3	4	+1	D.	3	3	4	+1
E.	3	3	3	0	Y.	3	3	4	+1
É.	4	3	3	-1	F.	3	4	3	0
T.	**13**	**13**	**14**	**+1**	**T.**	**11**	**13**	**14**	**+3**

El total de participantes conocía de antemano los niveles de la taxonomía de Bloom, como resultado de las diversas actividades realizadas con el personal de la zona escolar, previo a la elaboración de esta investigación. Esto influyó para que contaran ya de inicio con más herramientas para decidir de manera consciente y autónoma qué estrategias y actividades llevar a cabo, con mayores posibilidades para decidir la dificultad, diversidad y alcance de la clase y la evaluación, incluidos los productos intermedios y finales.

En este rubro hay coincidencias entre los dos grupos. Una de ellas es que ambos reportaron las mismas puntuaciones en todas las sesiones, es decir, lo planeado fue igualmente implementado. Tanto en la planeación como en la implementación, los docentes más experimentados lograron solamente asignaciones en el 3 (efectuar estrategias y actividades con la aplicación como nivel taxonómico máximo) y 4 (evaluación o diseño como niveles superiores); dos mejoraron su desempeño (de 3 a 4), una lo redujo (de 4 a 3) y una se mantuvo (3).

En el caso de los compañeros con menos años de servicio, sí hubo un nivel 2 (aplicación como nivel mayor) en la sesión 1, reflejado también en el aula y, aunque se resolvieron algunos problemas de multiplicación, la peculiaridad fue que era la misma docente quien les dio solución en el pintarrón, suceso con el que se truncó el desarrollo de habilidades analíticas en el alumnado.

Como recapitulación, tanto docentes del bloque 1 como del 2 se inclinaron hacia actividades que desarrollaran los niveles taxonómicos más elevados, es decir, análisis, evaluación y diseño. Como ejemplo de una actividad de un maestro del primer grupo se encuentra el cambio de finales y el diseño de frases disparatadas a partir de la lectura de un cuento; y de parte de una maestra del grupo de noveles, fue la creación de problemas matemáticos a cargo de sus estudiantes, con apoyo de ilustraciones.

Funcionalidad del Material Concreto.

Tabla 50

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Funcionalidad del material concreto", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	4	4	+1	V.	4	3	1	-3
S.	4	4	4	0	D.	3	4	3	0
E.	4	3	4	0	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	4	4	4	0
T.	**15**	**15**	**16**	**+1**	**T.**	**15**	**15**	**12**	**-3**

Planteamiento de Situaciones Problema por Parte del Educando.

Tabla 51

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Planteamiento de situaciones problema por parte del educando", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	4	3	+1	V.	3	4	1	-2
S.	1	4	3	+2	D.	2	4	4	+2
E.	2	4	3	+1	Y.	3	1	4	+1
É.	2	3	2	0	F.	2	2	4	+2
T.	**7**	**15**	**11**	**+4**	**T.**	**10**	**11**	**13**	**+3**

Con la inclusión de este criterio se buscó que los sujetos de estudio reflexionaran sobre la importancia de llevar a la realidad lo que tantas investigaciones sostienen sobre la importancia de que el infante sea un participante activo en su propio proceso de aprendizaje, lo que implica que el educador poco a poco deje de ser quien dicta todo lo que hay que hacer para que sea el educando quien obedece y sigue instrucciones.

Brindar oportunidades para que las y los discentes plantearan problemas, y con esto no se hace referencia solamente a los de carácter matemático, sino problematizar lo que se está viendo en clase, sea del campo formativo o disciplina que sea, es una acción que, por propia experiencia, se ha comprobado que el profesorado deja de lado, ya se trate de omisión, la creencia de que este tipo de actividades les quita tiempo valioso o, simplemente, porque no es algo que tengan en cuenta.

Al analizar las tablas de seguimiento, se puede comprobar que los compañeros con menos años de servicio consideraron más esta actividad que quienes cuentan con más antigüedad. En dos de las tres sesiones consideradas, los noveles obtuvieron un desempeño global mayor que sus colegas. Los cuatro integrantes del bloque 2 obtuvieron al menos un 4 en alguna de las tres retroalimentaciones incluidas en las tablas, en tanto que esto les sucedió a tres de los cuatro miembros del conjunto 1.

Se obtiene también que las dos docentes que seleccionaron un contenido de pensamiento matemático (E, y Y.) fluctuaron en sus decisiones, ya que al inicio la maestra con más experiencia no incluyó un solo momento para que sus educandos crearan problemas o situaciones derivadas de los números decimales, mientras que la docente con menos años de servicio sí lo hizo, aunque no se procediera entre pares a la resolución de los problemas de suma y resta creados inventados. La maestra V. presentó dificultades para cerrar con un desempeño más alto, ya que una acción común en ella, que si bien se redujo no se erradicó por completo, fue que solía tener uso de la palabra por periodos prolongados.

Como dos ejemplos más, se menciona a la maestra D., quien con la estrategia del debate logró que sus estudiantes problematizaran y argumentaran acerca de los desechos y los destinos que deberían tomar para reducir la contaminación y generación de infecciones. Por otra parte, a la maestra É. se le sugirió que fueran los propios niños y niñas los que eligieran nombres y, a partir de ahí, formaran nuevas palabras, o quitaran letras para que otro las completara.

Seguridad y Dominio de Contenidos.

Tabla 52

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Seguridad y dominio de contenidos", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	2	3	3	+1
S.	4	4	4	0	D.	4	4	4	0
E.	3	4	4	+1	Y.	3	4	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	3	3	4	+1
T.	**15**	**16**	**16**	**+1**	**T.**	**12**	**14**	**15**	**+3**

En lo que concierne a la seguridad y dominio de contenidos, se obtiene que los docentes del grupo 1 demostraron un desenvolvimiento fluido, dinámico y con un adecuado manejo del tiempo, así como destreza para evitar o solucionar rápidamente las potenciales situaciones de descontrol. Se inició globalmente con 15 puntos, ya que una de las maestras sí se mostró nerviosa en ciertos momentos de su clase, en parte por lo que ella comentó en más de una ocasión sobre cómo se sentía inexperta e insegura para abordar el contenido de los números decimales. Sin embargo, con el transcurso del acompañamiento demostró mayor dominio del contenido, contribuyendo así a que en la reunión intermedia y en la final consiguiera la máxima puntuación.

Paradójicamente, dentro del grupo 2, la única persona que logró iniciar con el peldaño 4 y mantenerlo hasta el final fue la maestra D., quien también en varios momentos dijo que se sentía en desconfianza y que la presencia de uno como observador le iba a generar tensión. Lo que sucedió en realidad fue que no se le presentaron situaciones que se pudieran considerar disruptivas como para romper el equilibrio y dinamismo de sus intervenciones, sino que más bien esas ideas y pensamientos emanaban de sus propias dudas, mismas que fueron disipándose con el paso del tiempo, justo como ella lo manifestó en la reunión final, mediante el grupo focal.

La maestra V. fue quien mostró más dificultades para manejar las situaciones planeadas y las no previstas, manifestado por algunas situaciones de desorganización, presencia de tiempos muertos y errores conceptuales, aunque situaciones de indisciplina o de pérdida del control del grupo no tuvieron lugar, salvo llamadas de atención o momentos en los que se producía ruido y la desequilibraban un poco.

Así fue como los docentes más experimentados demostraron un bagaje más amplio para controlar el tiempo, mantener la fluidez y estructuración de las actividades, además de hacer uso de un mayor repertorio de estrategias para mantener la atención, como cantos e incluso gimnasia cerebral. No por ello los docentes más jóvenes tuvieron un mal desempeño, pero fue observable cómo les hace falta dominar ciertos contenidos, incluyendo ortografía y procedimientos, lo cual se les hizo ver y se les exhortó a trabajarlo continuamente, a la par de que mejoran en sus competencias didácticas.

Estilo Docente.

Tabla 53

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Estilo docente", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	3	4	+1	V.	3	3	3	0
S.	3	4	4	+1	D.	3	3	3	0
E.	3	3	4	+1	Y.	3	3	3	0
É.	3	3	4	+1	F.	3	3	3	0
T.	**12**	**13**	**16**	**+4**	**T.**	**12**	**12**	**12**	**0**

Tabla 54

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Estilo docente", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	3	3	3	0
S.	4	4	4	0	D.	3	4	3	0
E.	4	4	3	-1	Y.	3	3	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	3	3	3	0
T.	**16**	**16**	**15**	**-1**	**T.**	**12**	**13**	**13**	**+1**

Inclusión

Inclusión de Alumnos que Enfrentan BAP.

Tabla 55

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Inclusión de alumnos que enfrentan BAP", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	1	2	3	+2	V.	1	1	2	+1
S.	2	1	3	+1	D.	1	3	3	+2
E.	1	1	4	+3	Y.	1	3	4	+3
É.	1	2	3	+2	F.	1	3	3	+2
T.	**5**	**6**	**13**	**+8**	**T.**	**4**	**10**	**12**	**+8**

Tabla 56

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Inclusión de alumnos que enfrentan BAP", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	3	3	+1	V.	2	3	3	+1
S.	1	3	3	+2	D.	1	3	3	+2
E.	3	3	3	0	Y.	2	3	4	+2
É.	2	3	3	+1	F.	2	3	3	+1
T.	**8**	**12**	**12**	**+4**	**T.**	**7**	**12**	**13**	**+6**

Junto con el criterio de metacognición, el tema de los ajustes razonables enfocados a la atención equitativa de las y los niños que enfrentan alguna BAP es uno de los que más dificultades produjo en ambos grupos de docentes; pero, a diferencia de aquél, este rubro sí era conocido por los ocho participantes, sin importar que con el paso del tiempo los términos han cambiado, ergo, mantienen la esencia.

Especificar los ajustes razonables desde la planeación implica conocer a cada uno de los educandos en su integralidad (cognitivo, físico, social, afectivo, motriz, emocional), como punto de partida para identificar aquellas áreas en las que se observa un rezago o dificultad para ejecutar una tarea, ya sea que se cuente con un diagnóstico emitido por un especialista o no, aunque por interés superior del niño, debería contarse con él. A raíz de eso, corresponde definir el tipo de ajuste que se deberá realizar, pues se puede afectar al currículo o no, y esta parte es compleja porque es cuando se define el tipo de apoyo que deberá recibir cada estudiante que lo requiera.

La Secretaría de Educación Pública (2009) hace una distinción entre adecuaciones significativas y las no significativas. Dado el año de publicación, antes se empleaba el vocablo "adecuar" y sus derivados, pero en la práctica actual, no cambia la esencia de realizar

modificaciones y adaptar en función de las necesidades detectadas. Dicho esto, la diferencia entre ambas modalidades se enuncia a continuación:

> La principal diferencia entre las adecuaciones significativas y no significativas radica en que en las primeras modifican los objetivos y propósitos de aprendizaje, es decir, las adecuaciones significativas incluyen priorizar objetivos, cambiar la temporalización de logro de los objetivos o bien, eliminar o incrementar el número de objetivos. Por otro lado, las adecuaciones no significativas se enfocan a la adaptación de la metodología del docente, por ejemplo, diseñar actividades con diversos grados de exigencia. (p. 152)

Por el motivo de que la inclusión implica un proceso, puede suceder que por eso se evite incluir toda esa información en el plan de clase, lo que lleva a uno de dos casos: no indicarlo en el documento, pero efectuar el trabajo con ajustes en el aula y demás espacios o, en el peor de los casos, descartarlo de la planeación y también de su intervención, limitándose a integrar al alumno en el grupo, pero limitándose a una mera integración en el mejor de los casos.

De vuelta al desempeño de los docentes, tampoco hubo una diferencia sustancial entre los dos conjuntos. De los ocho compañeros y compañeras, en la retroalimentación de la planeación, siete de ellos obtuvieron el 1, con excepción de uno que logró el 2. Tanto los maestros experimentados como los noveles consiguieron una diferencia de +8, es decir, hubo un nivel de avance similar, con la diferencia de que globalmente los que tienen menor experiencia comenzaron con menor eficacia en el criterio en mención. De hecho, el bloque 1 tuvo un avance más lento, ya que entre la sesión 1 y la 3 hubo un punto de avance, pero para la sesión 5 la mejora fue de siete puntos; en cambio, el conjunto 2 avanzó seis puntos de la primera a la tercera etapa, con avance de dos en la quinta.

Las dificultades iniciales eran básicamente las mismas. De entrada, no contener el apartado de ajustes razonables ni indicar en las actividades qué adecuación se iba a realizar. Esto da cuenta más de un aspecto actitudinal que de desconocimiento, ya que como indicó anteriormente, este término sí lo conocían porque se ha abordado en los Consejos Técnicos Escolares, en reuniones de trabajo y existe un amplio repertorio de fuentes bibliográficas sobre el tema. Otro óbice fue la poca habilidad para definir los ajustes que, como ya se mencionó, implica analizar y tomar una serie de decisiones sobre si habrá adaptaciones al currículo o no, con el fin de que posteriormente

se elaboren las actividades con sus adaptaciones correspondientes. Un tercer impedimento era la creencia, aún persistente, de que ser inclusivo significa asignar monitores o escribir en la planeación frases como: “se le pondrá un trabajo más sencillo” o “se le dirá que lo platique y no lo escriba”.

Se reitera que los docentes con mayor experiencia avanzaron más notablemente hasta las últimas sesiones, debido a que todavía en la tercera hubo dos a quienes se les asignó el nivel 2 y a dos, el nivel 1. En cambio, en el bloque 2 solamente una maestra tuvo un avance de +1, pero concluyó con un nivel 2, en tanto que los demás concluyeron con 3 o 4; la razón de ello fue que en su planeación escribía los nombres de los educandos que requerían ajustes razonables, pero omitía especificar las acciones que iba a efectuar en pro de la equidad.

Respecto a la evaluación de la intervención, si bien hubo un mejor desempeño que en la planeación, tampoco fueron asignados valores altos si se compara con otros criterios. La máxima puntuación fue 13 (81.2%) y 12 (75%) para los conjuntos 1 y 2, respectivamente. Como se ha comentado, aunque en un principio no plasmaban ni preveían por escrito las adaptaciones que se iban a realizar, una vez que ya estaban trabajando con su alumnado, implementaban, en efecto, algunas, que por más primitivas que pudieran ser, daban cuenta de que sabían el alcance de su rol y su misión. El cambio se dio de manera positiva y poco a poco se esforzaron por incluir explícitamente en su planeación los ajustes que se iban a llevar a cabo, así como implementarlos.

Como ejemplos, dentro del grupo de docentes experimentados, se menciona el de la maestra E., quien implementó recursos de fracciones de cuarto grado para un niño de quinto que no dominaba la relación parte-todo, o el maestro S., que entregó hojas con ilustraciones para apoyar a una niña que se encontraba en un nivel menor de consolidación en la alfabetización, ya que las hojas originalmente no llevaban dibujos. En el bloque de maestros noveles, se hace referencia a la profesora S., que le dio a un niño que estaba apenas fortaleciendo su lectura una hoja que incluía una noticia más breve y con lenguaje más sencillo.

Aspectos Socioafectivos

Comunicación de Respuestas, Propuestas y Resultados.

Tabla 57

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Comunicación de respuestas, propuestas y resultados", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	3	3	3	0
S.	4	4	4	0	D.	2	4	4	+2
E.	4	4	4	0	Y.	3	4	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	3	3	3	0
T.	**16**	**16**	**16**	**0**	**T.**	**11**	**14**	**14**	**+3**

Este criterio guarda relación con el relacionado con la seguridad y dominio de contenidos, en función de que un buen ejercicio de la didáctica implica tener en cuenta que la comunicación, intercambio y socialización son parte ineludible del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dado que se concluyó que las y los docentes con mayor experiencia manifestaron un mejor desempeño en el aspecto previamente mencionado, hay una relación con los resultados en este rubro.

Los cuatro integrantes del bloque 1 iniciaron con 4, transitaron a la sesión intermedia con 4 y terminaron con el mismo número. Las observaciones *in situ* contribuyeron a determinar que los compañeros del primer grupo definían adecuadamente los momentos destinados para generar la comunicación de vivencias, experiencias, opiniones, procedimientos o resultados, convirtiéndose estas acciones en actividades frecuentes. El nivel 4 significa que el estudiantado participaba de forma voluntaria en las clases, señal de que estaban involucrados y motivados ante lo que se estaba trabajando.

Los integrantes noveles empezaron sin un nivel 4, lo que significa que había necesidad de que el educador tuviera que seleccionar quién participaba porque no había voluntarios, o más que

dejar que hablaran libremente, le resultaba más funcional elegir quién tenía que intervenir. Un profesor (F.) y una profesora (V.) no tuvieron avance sustancial, pues mantuvieron el peldaño 3, es decir, pese a que hubo oportunidades de comunicar, no era común que una diversidad de estudiantes levantara la mano. Los otros dos miembros concluyeron con 4, dado que D. implementó el debate como actividad final, y Y. mejoró en la manera como enseñó Matemáticas.

Confrontación de Ideas.

Tabla 58

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Confrontación de ideas", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	1	3	3	+2
S.	3	3	4	+1	D.	1	4	4	+3
E.	4	3	4	0	Y.	3	3	4	+1
É.	4	3	4	0	F.	3	2	3	0
T.	**15**	**12**	**16**	**+1**	**T.**	**8**	**12**	**14**	**+6**

Como se ha reiterado, mostrar un alto nivel de desempeño en un criterio no significa que en los que se encuentran enlazados vaya a haber una alta eficacia en su ejecución; tal es el caso de este aspecto, que, si bien se relaciona con la comunicación de propuestas, procedimientos o resultados, una cosa es el intercambio de información y otra, compararla o encontrar semejanzas y disimilitudes.

Al comparar los dos criterios en mención, la secuencia de logro del grupo de docentes experimentados en cuanto a comunicación fue 16, 16 y 16, pero en el de confrontación fue 15, 12 y 16. Por su parte, los docentes noveles tuvieron un logro consistente en 11, 14 y 14, mientras que en el que atañe en este momento consistió en 8, 12 y 14. De este análisis se deriva lo anteriormente

mencionado, que aun cuando había espacios de diálogo y comunicación, faltaba en un inicio que eso que se compartía fuera objeto de discusión o comparación.

Los maestros con más antigüedad se acercaron a la máxima puntuación en la primera retroalimentación, pero hubo un descenso en la intermedia, dado que hubo uniformidad en el nivel 3, para luego mejorar y cerrar con la máxima valoración posible. Las sugerencias que se les brindaron se refieren principalmente a que alternen las participaciones voluntarias con quienes ellos deciden que sería prudente que aportaran, pues se presentaron algunos casos en los que intervenían los mismos niños y niñas, y transcurrían minutos sin que hubiera alternancia en el dominio de la palabra.

La sugerencia anterior fue más frecuente hacia los docentes con menos años de servicio, ya que al principio dos de ellas no condujeron ningún episodio de confrontación de ideas, ni siquiera en Matemáticas durante la resolución de problemas, y es que ya se había comentado anteriormente que la docente V. al principio mantenía el control de la palabra por periodos prolongados, de modo que cuando se dialogó con ella, expresó no haberse percatado, pero se reconoce que se esforzó por transformar ese proceder. El profesor F. bajó a 2 en su nivel de logro, para culminar como empezó.

Como conclusión, así como los docentes más experimentados han interiorizado y hecho parte de sus intervenciones espacios de comunicación, también han mejorado en la creación de momentos para confrontar lo que es expresado, tanto de manera voluntaria por parte de su alumnado, como en un mayor control para elegir de quién es conveniente escuchar sus aportaciones. Concerniente al profesorado del bloque 2, se observó más dificultad para conducir espacios de discusión y confrontación, puesto que la cantidad de estudiantes que levantan la mano o piden la palabra voluntariamente es notablemente menor que en el otro grupo, amén de que a veces, inconscientemente, no se daban cuenta de que un sector del aula estaba involucrado, mientras el otro, no, y este fue un hecho que ellos mismos dijeron cuando se realizaba el diálogo de retroalimentación.

Validación de Respuestas, Propuestas y Resultados.

Tabla 59

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Validación de respuestas, propuestas y resultados", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	4	3	0	V.	1	3	2	+1
S.	4	4	4	0	D.	1	3	4	+3
E.	3	4	4	+1	Y.	2	3	3	+1
É.	2	2	3	+1	F.	2	2	3	+1
T.	**12**	**14**	**14**	**+2**	**T.**	**6**	**11**	**12**	**+6**

La validación representa un escenario más complejo de comunicación, ya que no basta con que confronten, como en el criterio anterior, sino que ahora se requiere que el alumnado defienda, argumente y justifique lo que piensa. Esta acción puede ser realizada entre pares, pero también depende en gran medida del docente, pues con sencillos cuestionamientos como decir "¿estás seguro?", "¿a qué crees que se deba?", "¿en qué se parece a lo que dijo tu compañero?", ya está gestando oportunidades para que se suscite este nivel superior de intercambio.

Al examinar el desempeño de ambos grupos, se detecta que, al ser esta forma de interacción la más compleja y estructurada, los niveles de logro decrecieron. Si en los dos aspectos anteriores los maestros con más antigüedad habían obtenido globalmente el máximo nivel de logro, en esta ocasión lo máximo fue 14, evidenciado por la presencia de un nivel 2 en la tercera sesión y dos de ellos con 4 en la quinta; solamente uno de los cuatro mantuvo el nivel 4.

En contraparte, el grupo de los colegas con menor experiencia tuvo el inicio más bajo, en comparación con los criterios de comunicación y confrontación, dado que seis puntos fue con lo que se comenzó, a diferencia de 11 y 8 en los anteriores, respectivamente. En ambos conjuntos

hubo presencia del nivel 2, pero en el grupo 1 nada más se presentó en la sesión 1, mientras que en el bloque 2 existió este peldaño en las tres etapas mostradas en la tabla.

En la primera intervención, dos maestros noveles no brindaron tiempo para que acaeciera la validación. En otros dos casos, lo hicieron, pero en una cantidad reducida, caracterizado por el uso de la palabra de quienes más participan, o mediante preguntas esporádicas hechas por el propio docente, sin una plena conciencia o intención de promover la justificación o defensa de las respuestas o pensamientos.

En resumen, la validación de ideas representa un proceso más complejo que el mero intercambio de ideas, procedimientos, respuestas o resultados. Significa cuestionar al alumnado de manera que a veces puedan dudar de lo que dicen o, por el contrario, fortalecer su confianza en lo que dicen. Este criterio no fue considerado por completo por ninguno de los dos grupos focalizados, aunque el profesorado con mayor experiencia lo hizo con más frecuencia, con preguntas de reflexión o a través de la generación de espacios de diálogo entre el propio estudiantado.

Autonomía del Alumno/a.

Tabla 60

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Autonomía del alumno/a", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	2	3	3	+1
S.	3	3	4	+1	D.	3	3	4	+1
E.	3	4	4	+1	Y.	3	3	3	0
É.	3	3	3	0	F.	3	2	3	0
T.	**13**	**13**	**15**	**+2**	**T.**	**11**	**11**	**13**	**+2**

Este criterio se consideró solamente para su evaluación durante la intervención porque un escolar autónomo se percibe mediante la observación de su desempeño en condiciones auténticas. El grupo de docentes noveles terminó con la misma puntuación con la que inició el de experimentados, es decir, que con el tiempo y su iniciativa podrán alcanzar cada vez niveles superiores y mantenerlo si reconocen lo que se necesita para que sus educandos puedan ser tan autónomos como sea posible.

Por los niveles 3 y 4 en que se encuentran las y los discentes de los integrantes del bloque 1, se puede obtener como información que suelen hacer las cosas por sí mismos y mostrar iniciativa, o bien, se presentan casos en los que se requiere cierto apoyo del docente cuando se les solicita o si éste se da cuenta de que es necesario intervenir para encaminar hacia la realización exitosa de una tarea.

La presencia del nivel 2 en el bloque 2 quiere decir que el rol que presentan es más bien de guía en todo momento o es quien conduce unilateralmente el proceso. Ya se comentó el caso de la maestra V., quien en su primera intervención resolvió los problemas y tuvo dominio de la palabra algunas veces durante varios minutos. El maestro F. también mostró en la tercera etapa ciertos momentos en los que les dijo casi cómo hacer los materiales y productos que sus pupilos estaban realizando.

El maestro A. fue el mayor ejemplo de cómo un grupo puede llegar a ser autónomo. Maestro de una escuela unitaria, no es frecuente que le pregunten qué hacer o cómo hacerlo, sino que basta con que lean las instrucciones o se dediquen a cumplir con la encomienda individualmente o en grupos, según sea el caso. Cuando completan sus actividades, le piden más trabajo e incluso se juntan con los de otros grados para observar o ayudar.

En suma, los docentes noveles aún están adquiriendo experiencia para el manejo de diversas situaciones que ya se han mencionado en este capítulo, como el caso de la generación de oportunidades para el diálogo y la comunicación, y la seguridad y dominio de contenidos. Aunque una maestra de este grupo logró concluir con 4 y los demás con 3, se observó la mejora en cuanto a tratar de dejar que sus educandos sean quienes tomen decisiones, muestren arrojo y desarrollen su trabajo sin la necesidad de que se les esté dictando las pautas de qué hacer o cómo resolverlo.

Evaluación

Progresos y Dificultades.

Tabla 61

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Progresos y dificultades", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	2	3	0	V.	2	3	2	0
S.	2	2	3	+1	D.	1	2	3	+2
E.	3	3	4	+1	Y.	3	2	3	0
É.	3	2	3	0	F.	2	3	3	+1
T.	**11**	**9**	**13**	**+2**	**T.**	**8**	**10**	**11**	**+3**

Estrategias de evaluación.

Tabla 62

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Estrategias de evaluación", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	3	4	+1	V.	2	3	3	+1
S.	4	4	4	0	D.	3	4	4	+1
E.	4	3	4	0	Y.	3	4	3	0
É.	4	4	4	0	F.	3	3	3	0
T.	**15**	**14**	**16**	**+1**	**T.**	**11**	**14**	**13**	**+2**

Tabla 63

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Estrategias de evaluación", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	3	3	3	0
S.	2	3	4	+2	D.	3	4	4	+1
E.	4	4	4	0	Y.	3	4	3	0
É.	4	4	4	0	F.	3	3	3	0
T.	**14**	**14**	**16**	**+2**	**T.**	**12**	**14**	**13**	**+1**

Técnicas de Evaluación.

Tabla 64

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Técnicas de evaluación", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	2	4	+1	V.	3	3	3	0
S.	3	4	4	+1	D.	3	3	4	+1
E.	4	4	4	0	Y.	3	4	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	3	4	4	+1
T.	**14**	**14**	**16**	**+2**	**T.**	**12**	**14**	**15**	**+3**

Tabla 65

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Técnicas de evaluación", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	4	4	3	-1
S.	3	4	4	+1	D.	3	3	4	+1
E.	4	4	4	0	Y.	3	4	4	+1
É.	4	4	4	0	F.	2	3	4	+2
T.	**15**	**16**	**16**	**+1**	**T.**	**12**	**14**	**15**	**+3**

Instrumentos de Evaluación.

Tabla 66

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Instrumentos de evaluación", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	4	4	0	V.	1	2	3	+2
S.	2	4	4	0	D.	2	3	3	+1
E.	3	3	4	+1	Y.	1	4	4	+3
É.	1	3	4	+3	F.	1	4	3	+2
T.	**10**	**14**	**16**	**+6**	**T.**	**5**	**13**	**13**	**+8**

Tabla 67

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Instrumentos de evaluación", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	3	2	4	+1
S.	3	3	4	+1	D.	3	3	4	+1
E.	3	3	4	+1	Y.	3	3	4	+1
É.	3	4	4	+1	F.	3	3	3	0
T.	**13**	**13**	**16**	**+3**	**T.**	**12**	**11**	**15**	**+3**

Los ocho participantes tenían cierto nivel de conocimiento sobre lo que son los instrumentos de evaluación, pero en lo que variaban era en la diversidad a la que pueden recurrir para diversificar el proceso de evaluación. Empero, los más conocidos fueron la lista de cotejo, aunque a veces suelen confundir este instrumento con la rúbrica y aún usan ambos términos como sinónimos.

Este criterio no simbolizó dificultades en su mejora. Básicamente la observación que se les brindó a los ocho maestros y maestras fue que desglosaran los indicadores, acorde con los tres tipos de contenidos: conocimientos, habilidades, y actitudes y valores. El nivel final de siete de los ocho (los cuatro maestros con mayor experiencia y tres de los más jóvenes) fue 4, peldaño que demuestra que se apropiaron del término "indicadores" (a veces nada más los enlistaban en forma de criterios) y pudieron convertir sus instrumentos recursos más funcionales. El maestro A. y la maestra V., por su iniciativa, comenzaron a elaborar rúbricas, mismas que, aunque pueden ser reestructuradas en ciertos elementos, son una prueba de que se han interesado por hacer su trabajo con cosas que puede que no sean nuevas de origen, pero sí en su aplicación.

Productos de Evaluación.

Tabla 68

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Productos de evaluación", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	1	4	4	+3	V.	1	3	4	+3
S.	2	4	4	+2	D.	1	4	3	+2
E.	2	3	4	+2	Y.	1	4	4	+3
É.	4	4	4	0	F.	3	3	4	+1
T.	**9**	**15**	**16**	**+7**	**T.**	**6**	**14**	**15**	**+9**

Tabla 69

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Productos de evaluación", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	3	4	4	+1	V.	3	4	3	0
S.	4	4	4	0	D.	3	4	4	+1
E.	4	4	4	0	Y.	4	4	4	0
É.	4	4	4	0	F.	4	3	4	0
T.	**15**	**16**	**16**	**+1**	**T.**	**14**	**15**	**15**	**+1**

Socialización de los Aprendizajes.

Tabla 70

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Socialización de los aprendizajes", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	3	3	+1	V.	1	1	2	+1
S.	1	2	3	+2	D.	2	2	2	0
E.	1	3	3	+2	Y.	2	3	2	0
É.	2	3	3	+1	F.	3	2	2	-1
T.	**6**	**11**	**12**	**+6**	**T.**	**8**	**8**	**8**	**0**

Tabla 71

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Socialización de los aprendizajes", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	4	3	+1	V.	2	2	2	0
S.	3	4	4	+1	D.	2	3	4	+2
E.	4	4	4	0	Y.	3	4	3	0
É.	2	3	3	+1	F.	3	3	3	0
T.	**11**	**15**	**14**	**+3**	**T.**	**10**	**12**	**12**	**+2**

Al igual que sucedió con la metacognición y la inclusión, este componente fue de difícil asimilación y apropiación por los ocho docentes, sin importar la experiencia, diálogo durante cada

retroalimentación o el contenido abordado; y es que a pesar de que se llevaba a cabo, al menos en su nivel incipiente se efectuaba parcialmente. Les resultó más complejo especificar la socialización en la planeación didáctica que llevarla a cabo al cierre del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con la retroalimentación de la planeación de la primera sesión se reveló que, para empezar, fueron más los docentes experimentados que no dedicaban un apartado, tácito o explícito, para cerrar la clase a través de la socialización de los aprendizajes generados. Sin embargo, que los docentes noveles incluyeran este criterio no implica que de manera planeada y consciente lo hicieran, pues ninguno tenía conocimiento de que eso que estaban tomando en cuenta se llama socializar. Lo mismo sucedió con los maestros más experimentados, dado que tampoco la reconocían por su tecnicismo.

Este criterio es peculiar porque ninguno de los sujetos de estudio consiguió un 4 en las heteroevaluaciones del plan realizadas con base en el diálogo efectuado con cada uno. Del grupo 1, dos docentes elevaron su desempeño con +1, y dos, con +2, cuando en otros criterios llegaban a mejorar hasta con una diferencia positiva de +3. Tampoco fue común que los maestros más experimentados empezaran con un 1, pero en este caso fueron dos de ellos. Otra situación particular en este rubro fue que para la tercera retroalimentación había un 2, pues resultó más usual que hubiera 3. Finalmente, un caso más que vuelve a este componente algo inhabitual es que los cuatro integrantes culminaron con 3 como máximo aprendizaje; esto quiere decir que omitían uno de los tipos de contenidos cuando redactaban o hacían inferir que llevarían a cabo la socialización, y normalmente lo que no incluían era la parte procedimental, pues casi siempre empezaban por actitudes (qué les gustó, cómo se sintieron) o conceptos (recordar lo visto).

Para el caso de los noveles, su inicio se vio caracterizado por incluir peldaños 1, 2 y 3, cosa que sucedió igual en la tercera sesión y que pasó nuevamente en la quinta. Al igual que con el primer bloque, no fue algo común que todos concluyeran su proceso en el nivel 2, lo que significa que, en comparación con sus colegas mayores, los más jóvenes se referían solamente a un tipo de contenido para referirse a la socialización, que más frecuentemente fue el actitudinal. Un rasgo inaudito más consistió en que dos de los docentes (D. y Y.) tuvieron avance cero, comenzando ambas en 2, subiendo a 3 y descendiendo nuevamente a 2; pero aún más lo que sucedió con la profesora V., cuyo desempeño fue -1: empezó en el escalón 3 y cerró con 2.

Durante la intervención, este componente no se distinguió por ser uno en los cuales hubiera un mejor desenvolvimiento. Hubo presencia de la calificación 2 en la primera sesión del grupo de maestros con más antigüedad, mientras que en el de los profesores con menos experiencia ese nivel se puede encontrar en las reuniones 1 y 5. Si bien concluir con 14 (87.5%) puntos como resultado global es loable, en la sesión intermedia los colegas del bloque 1 habían logrado 15. Para el caso de los compañeros del segundo grupo, iniciaron con suma de 10 puntos y terminaron con 12 (75%), aunado a que tres de los cuatro integrantes tuvieron avance 0.

En suma, la socialización de aprendizajes representó para ambos grupos un tema que les resultó difícil de incluir, aparte de que cuando lo tomaban en cuenta en la planeación, solía agregarse de manera implícita, por lo que al no indicar el momento determinado en que se tenía previsto aplicar, se omitía o se efectuaba de manera muy breve.

Evaluación Formativa.

Tabla 72

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Evaluación formativa", de la planeación

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	2	3	4	+2	V.	2	3	3	+1
S.	3	3	4	+1	D.	3	3	3	0
E.	3	3	4	+1	Y.	2	3	3	+1
É.	3	3	4	+1	F.	2	2	3	+1
T.	**11**	**12**	**16**	**+5**	**T.**	**9**	**11**	**12**	**+3**

Autoevaluación y/o Coevaluación.

Tabla 73

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Autoevaluación y/o coevaluación", de la planeación

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	1	3	3	+2	V.	1	1	1	0
S.	2	2	4	+2	D.	2	3	3	+1
E.	1	2	3	+2	Y.	2	1	2	0
É.	2	3	3	+1	F.	2	1	2	0
T.	**6**	**10**	**13**	**+7**	**T.**	**7**	**6**	**8**	**+1**

Tabla 74

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Autoevaluación y/o coevaluación", de la intervención

	Experimentados					Noveles			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	2	3	-1	V.	1	1	1	0
S.	2	2	4	+2	D.	3	4	4	+1
E.	3	3	3	0	Y.	2	3	4	+2
É.	2	3	3	+1	F.	2	3	3	+1
T.	**11**	**10**	**13**	**+2**	**T.**	**8**	**11**	**12**	**+4**

Este componente es uno más de la unidad de análisis de evaluación que implicó un desempeño medianamente logrado, además de dificultades en su implementación, lo que se limitó a una aplicación parcial. Las valoraciones no distan mucho de lo conseguido en la socialización.

Para muestra, en cuanto al diseño de la planeación, los docentes con más experiencia lograron un resultado global de seis puntos (37.2%), mientras que los docentes con menos antigüedad, siete (43.7%), debido a que tres de ellos se hicieron a acreedores a un 2 como puntuación, a diferencia de dos del bloque 1.

Obtener un 2 significaba que las y los educadores promovían la autoevaluación o la coevaluación sin guía predeterminada o indicaban que los educandos iban a realizar alguna de estas dos actividades sin clarificar qué iban a valorar; en otras palabras, sin indicadores explícitos era equivalente a entregarle al discente una producción y dejar que le pusiera atención a lo que quisiera, que probablemente pueda no relacionarse con el objetivo de la evidencia. Tener un 3 implicaba que sí había indicadores, pero no se acaecía una retroalimentación posterior, es decir, ya no se iba a dar la oportunidad para que entre pares o con el docente se comentaran los resultados de dicha evaluación. Finalmente, el 4 simbolizaba una coevaluación con indicadores, retroalimentación y diálogo de lo evaluado.

Aun cuando los docentes noveles empezaron con mejor actuación que los colegas del grupo 1 en lo que respecta a este componente en el plan de clase, la situación se invirtió en la sesión intermedia, pues los docentes con más antigüedad elevaron a 10 su desempeño, mientras que el bloque 2 bajó a 6, pues tres docentes obtuvieron 1 en su valoración y la maestra D. fue la única que logró 3.

El cierre en ambos grupos fue medianamente logrado, dado que, en el bloque 1, tres educadores concluyeron con 3 y nada más uno con el 4, con un total de 13 sobre 16 (81.2%). En contraparte, las y los maestros noveles terminaron con una suma de 8 (50%), con presencia de dos veces el nivel 2, una el 3 y una el 1, esto es, nadie de los más jóvenes alcanzó un 4 en alguna de las tres sesiones que se muestran en las tablas 71 y 72.

En cuanto a la intervención, los encuentros dialógicos fueron de mucha utilidad porque el desempeño en el aula y demás espacios fue significativamente superior en la primera sesión, ya que en la planeación obtuvieron globalmente seis puntos, en tanto que en la aplicación llegaron a 11, con mayor avance del profesor A., cuyo logro fue 4. Los demás integrantes del bloque 1 alcanzaron 2 o 3. Se enfatizó que en la primera retroalimentación se dio ese despegue, pues los

10 y los 13 puntos de la planeación se replicaron en la intervención, lo que indica que se estabilizó la relación entre el diseño y la implementación.

En cuanto a los noveles, hubo ya asignaciones de nivel 4 y tres de los integrantes lograron al menos una vez el peldaño 3, cerrando con 12 (75%) como suma global. Mención especial merece el caso de la maestra V. quien tanto en sus planeaciones como en sus clases solamente tuvo asignación del nivel 1 y no cambió en ninguna etapa.

En resumen, la autoevaluación y coevaluación fueron dos componentes que resultan conocidos para los ocho participantes; sin embargo, el olvido o dar por hecho que se sobreentiende en la planeación lleva a no incluirla, causa de que pueda suprimirse su implementación. Ambos conjuntos de docentes comenzaron con omisiones en su inclusión en la planeación, y si la integraban, se limitaban a indicar que "se van a autoevaluar" o "coevaluarán su trabajo". Ninguno de los dos grupos de profesores especificó al inicio los criterios que iban a emplear ni si se iba a realizar retroalimentación. El bloque 1 logró mayores avances porque definieron indicadores y hubo quienes ya usaban la información que se producía para que discutieran sobre lo que se puntuaban.

Retroalimentación a los Alumnos.

Tabla 75

Comparativo del desempeño de ambos grupos focalizados en el criterio "Retroalimentación a los alumnos", de la intervención

	Experimentados					**Noveles**			
	Ini	**Int**	**Fin**	**Dif**		**Ini**	**Int**	**Fin**	**Dif**
A.	4	3	4	0	V.	3	3	2	-1
S.	2	3	3	+1	D.	2	4	4	+2
E.	3	4	4	+1	Y.	2	3	4	+2
É.	3	4	3	0	F.	2	2	3	+1
T.	**12**	**14**	**14**	**+2**	**T.**	**9**	**12**	**13**	**+4**

La retroalimentación fue un componente en el que hubo un logro parcial, lo que demuestra que los aspectos correspondientes a la evaluación representaron dificultades desde el comienzo y, al igual que con los otros criterios, no se llegó a una práctica óptima. El grupo de docentes experimentados tuvo niveles entre 2 y 4, a diferencia del grupo de quienes cuentan con menos años de servicio, los cuales tuvieron tres veces el nivel 2 y una vez, el 3. Por ello, se deduce que los educadores con mayor antigüedad tenían más nociones de lo que implica aplicar retroalimentación.

El nivel 2 equivale a brindar retroalimentación oral o escrita a través de mensajes que no dan cuenta de su desempeño; dicho de otra manera, es colocar números, literales o frases sencillas y ajenas al tema, como "Te felicito", "Buen trabajo", entre otras. Contar con la puntuación 3 significa retroalimentar con atención a las fortalezas o áreas de oportunidad. El número 4 quiere decir que se retroalimenta con atención a las fortalezas y áreas de oportunidad. Es preciso aclarar que la información proporcionada puede ser tanto oral como escrita, pues se entiende que es una actividad bastante compleja.

Se obtiene que dos docentes del grupo de experimentados mejoraron con +1: uno de ellos (S.) pasó de retroalimentar con números o el "revisado" a tratarles de informar a sus educandos, por lo menos verbalmente, sobre lo bien que están haciendo un trabajo o lo que no estaba saliendo como se esperaba. La maestra E. pasó de enfocarse a los puntos fuertes o débiles a tratar de informar ambas cosas. El maestro A. era el único de los ocho que ya aplicaba la retroalimentación como se considera en el estado ideal, pues suele pasar entre los lugares y decirles lo que pueden hacer para que su trabajo sea de mayor calidad.

En cuanto al bloque 2, tres de ellos se encontraban en la misma situación que el docente S., pero mejoraron al hacer retroalimentaciones más completas que al principio. Llama la atención el caso de la maestra V., cuya evaluación fue en descenso; empezó con 3 y cerró con 2. En este componente le sucedió algo similar que la conducción de la autoevaluación y coevaluación.

Como sumario, se obtiene que la retroalimentación es un proceso que no tiene el lugar que debería y, con base en lo que comentaron durante las interlocuciones, se creía que con poner una marca sobre la hoja del cuaderno o del trabajo era una forma de retroalimentar, lo cual fue una concepción que no distinguió antigüedad, grado o experiencia. A los docentes con más años de servicio se les facilitó más transitar de observaciones exiguas a unas que contemplaran más

información, sea cual fuera el medio. Sin embargo, las y los noveles mostraron un progreso nada despreciable y muy cercano al del grupo 1, pero con la dificultad de poder utilizar la información necesaria para cumplir con el cometido de esta importante tarea.

Comparativo Mediante Unidades de Análisis

A continuación, se efectuará el análisis de los ochos docentes de una manera más general, es decir, a través de la evaluación de las unidades de análisis[14] ya trabajadas en la investigación, con el fin de que sirva como triangulación de la información ya analizada mediante un carácter individual y luego por criterios mediante los dos grupos de focalización. El propósito es corroborar si se guarda una relación armónica entre los hallazgos, esta vez a través de un carácter global, es decir, mediante las UA. Para tal efecto, se utilizará la información de las 1 a la 16, en las cuales se indica el logro final por sujeto de estudio (sesión 5), por unidad de análisis.

Las unidades de análisis serán abreviadas de la siguiente manera, con el fin de que se ajuste al tamaño de las celdas:

a) Elementos curriculares: Ecu

b) Elementos contextuales: Eco

c) Elementos y procesos cognitivos: EPC

d) Estrategias didácticas: ED

e) Inclusión: Inc

f) Evaluación: Ev

g) Aspectos socioafectivos: Asa

Posterior a la ubicación de cada unidad de análisis en el rango de logro (tablas 1 a 16), se procederá a efectuar el conteo por UA y por grupo focalizado para triangular también si las fortalezas y dificultades identificadas en lo individual y como grupo a lo largo de la investigación coinciden con lo que se presente como hallazgo en las próximas páginas.

[14] El término “unidad de análisis” se abreviará, en ocasiones, como UA.

Unidades de Análisis en Planeación

Tabla 76

Ubicación de unidades de análisis (UA) de planeación, según el rango de logro, por grupo focalizado

Rango / Docente	Entre 50 y 59.9%	Entre 60 y 69.9%	Entre 70 y 79.9%	Entre 80 y 89.9%	Entre 90 y 99.9%	100%
Experimentados						
Alberto			Inc		EPC Ev	ECu ECo ED
Sergio			Inc		EPC Ev	ECu ECo ED
Eréndyra					ED Ev	ECu ECo EPC Inc
Érika			Inc		ECo EPC Ev	ECu ED
Noveles						
Victoria	Inc	Ev	EPC ED	ECu ECo		
Daniela			EPC Inc Ev	ECu Eco ED		
Yolanda			Ev	EPC	ED	ECu ECo Inc
Flim			EPC Inc Ev		ED	ECu ECo

De la Tabla 76 se pueden obtener diversas conclusiones que reafirman, complementan y triangulan los hallazgos previos, obtenidos a través del análisis individual y por componentes. En primer lugar, ningún participante del grupo de experimentados obtuvo en la planeación un resultado de entre 50 y 59.9%, y 60 y 69.9% en ninguna unidad de análisis, a diferencia de los

noveles, de quienes una docente, la maestra V., fue quien consiguió en su última sesión dichas puntuaciones, específicamente en lo relacionado con la inclusión y evaluación, respectivamente.

Sin duda, la inclusión fue la UA en la que hubo menos logro. En cinco ocasiones aparece en el rango de 70 a 79.9%, de las cuales tres corresponden al grupo 1 (experimentados) y dos, al conjunto 2 (noveles). El resto corresponde a una docente de cada bloque, quienes concluyeron con 100% de logro, es decir, con la conducta o desempeño esperado; se trata de las maestras E. y Y., quienes tenían a cargo los grados de cuarto a sexto, y primero a tercero, respectivamente.

De los ocho maestros y maestras, siete de ellos tuvieron al menos una UA en el porcentaje de 70 a 79.9 de logro. Para el caso de las y los compañeros con mayor experiencia, todos tuvieron solamente la de inclusión; por su parte, las y los maestros con menor antigüedad consiguieron una, dos o tres en dicho rango. Quien concluyó con más unidades de análisis (tres) en este estrato fue la maestra D.

Ningún docente con mayor experiencia concluyó con un desempeño ubicado entre el 80 y 89.9% de logro -dado que la mayoría se ubicó en los dos superiores-, pero sí sucedió con tres del bloque de menos años de servicio: los docentes V. (dos UA), Y. (una) y D. (tres), siendo esta última quien logró una mayor frecuencia en este rango. El maestro F. tampoco finalizó con algún logro en este porcentaje.

Mientras que en el porcentaje de logro entre 90 y 99.9%, los cuatro profesores del primer bloque lograron colocar unidades de análisis, solamente dos del segundo grupo (Y. y F.) alcanzaron una cada uno. Dentro de las y los maestros con más años de experiencia, quien logró más en el rango mencionado fue la maestra É., con tres de seis unidades de análisis; el resto consiguió dos cada uno. La evaluación fue la unidad de análisis que tuvieron en común en este rango los cuatro profesores experimentados, en tanto que los dos noveles coincidieron con la de estrategias didácticas.

En cuanto al logro del 100%, todos los y las docentes del grupo 1 alcanzaron posicionar desde dos (É.) hasta cuatro (E.) UA. La relacionada con los elementos curriculares apareció en los cuatro compañeros; la de elementos contextuales, en tres, al igual que la de estrategias didácticas. Solamente la maestra E. logró colocar la inclusión en este máximo peldaño, y a los elementos y procesos cognitivos. En cambio, los docentes de nuevo ingreso que aparecieron en el estrato

anterior (90 a 99.9%) son los mismos que tuvieron alguna unidad de análisis en el máximo porcentaje de logro: la maestra Y. con tres y el maestro F., dos. Ambos coincidieron con los elementos curriculares y los elementos contextuales; la profesora Y. fue la única del bloque 2 con la inclusión en el 100%.

Derivado de lo examinado con anterioridad, se deduce que la inclusión fue la unidad de análisis con mayores dificultades de avance y consolidación, tanto que tres de los cuatro docentes del primer grupo culminaron con un logro de entre 70 y 79.9%, así como dos de los cuatro del bloque 2. Una docente con menor experiencia terminó en la de entre 50 y 50.9% y, en contraste, una docente de cada grupo focalizado alcanzó el 100% en la quinta sesión. Esta situación guarda congruencia con el desempeño individual, pues a nivel grupal, sucedió lo mismo.

Estas dificultades en hacer de la inclusión una realidad es un fenómeno que tiene distintas aristas que convergen en un trabajo ineficaz en cuanto a hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje la oportunidad para darle a cada quien lo necesita. En una investigación realizada por Medina (2016), ella defiende que la educación inclusiva no implica cómo se educa a un grupo especial de alumnos sino el cómo se educa a todos, mediante un currículum multinivel con cambios al mismo para respetar la diversidad. En sus resultados, ella asevera que el profesorado que fue sujeto de estudio afirma que la falta de atención a la diversidad obedece a fallas en la formación continua, además de que un alto porcentaje (no especifica) mostró indiferencia y apatía, por lo que plantea como necesidades revisar la metodología, la currícula y la formación docente.

Al hacer el contraste con lo que la autora plantea en su investigación, las y los ocho docentes focalizados para este trabajo de investigación en ningún momento mostraron displicencia o desinterés por este asunto. Por el contrario, estaban conscientes de que necesitaban mejorar, pero no sabían por dónde empezar y comentaron que no había alguien que los pudiera encauzar para decirles si lo que hacen está bien o puede rectificarse. En lo que se coincide con lo que la autora concluye es que, en efecto, hay fallas desde la formación inicial y la construcción de la identidad desde que se está comenzando en el rol de maestro en formación.

El grupo de experimentados consiguió terminar su desempeño en solamente tres de los seis rangos: entre 70 y 79.9%, 90 a 99.9% y 100%; en cambio, en el grupo de maestros noveles hubo en todos, desde el 50 a 59.9%, hasta el 100%. La UA de evaluación fue la única de las seis en el

proceso de planeación que nadie de las y los ocho focalizados terminó con el porcentaje superior; todas las demás unidades de análisis aparecieron al menos una vez en el pináculo de la escala.

Con relación a las dificultades al momento de realizar alguna valoración del proceso o resultado del aprendizaje, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2024, p. 34), menciona que "La forma en que se concibe y se pone en práctica la evaluación formativa es reflejo de las concepciones que se tienen sobre educación y práctica docente (…)". Es decir, evaluar parte de si el docente se refiere a "yo les enseño" o "lo que logramos". Se agrega que este proceso contribuirá a un mayor logro de los objetivos de aprendizaje si el educador utiliza como herramientas el diálogo, la escucha y la reflexión de las evidencias disponibles.

En el caso de las y los profesores participantes en esta indagación, las dificultades iniciales para realizar con mayor calidad la evaluación, que fueron superadas por la totalidad en mayor o menor medida, coinciden con lo que Mejoredu (2024) plantea, ya que este proceso se circunscribía a calificar productos, preguntar qué aprendieron (si es que se llegaba a hacer) y cerrar la clase con un trabajo final, lo que dejaba a un lado la concepción de que todo el tiempo, desde el inicio hasta el final, se está evaluando. Justo con esta investigación, se trató de potenciar las habilidades para el diálogo y la escucha (docente con sus educandos, pero también con el investigador y entre ellos como colegas) y, sobre todo, la reflexión de lo que sus estudiantes lograban, pero también lo que ellos hacían. En otras palabras, se buscó que reconocieran que valorar no es una acción exclusiva hacia al escolar, sino a uno mismo.

Retomando los resultados de ambos grupos, el que comprende a los integrantes con más experiencia logró mostrar desempeño con logro del 100%, mientras que dos de los cuatro de menos años de servicio (Y. y F.) pudieron llegar a este porcentaje, ya que D. y V. consiguieron como rango máximo el de 80 a 89.9%, lo que fortalece las conclusiones en el análisis individual y por componente o criterio, ya que, de hecho, estas dos docentes comenzaron con las puntuaciones más bajas y, sobre todo la profesora D., avanzó con mayor firmeza y constancia, sin que por ello no se reconozca la encomiable labor de la maestra V.

Se retoma lo investigado por Zepeda (2018), de quien se menciona en otro apartado de esta obra, para resaltar que él efectuó una investigación sobre las dificultades de los docentes para diseñar planes de clase y, de hecho, mantienen concordancia con lo que se ha mencionado a lo

largo de este trabajo. El autor afirma que dos de los principales inconvenientes para la aplicación óptima de esta competencia es que no se conocen a detalle los programas de estudio, así como la falta de elementos teóricos. Se da mayor sustento a lo dicho por los propios docentes que fueron sujetos de estudio, que reconocen trabajar con base en la experiencia y sin el dominio de tecnicismos, lo que ha quedado demostrado cuando se obtienen mayores niveles de desempeño en la intervención que en la planeación, a pesar de que en muchos casos los componentes y lo que se evalúa en ellos es lo mismo.

Unidades de análisis en intervención

Tabla 77

Ubicación de unidades de análisis de intervención, según el rango de logro, popr grupo focalizado

Rango / **Docente**	**Entre 50 y 59.9%**	**Entre 60 y 69.9%**	**Entre 70 y 79.9%**	**Entre 80 y 89.9%**	**Entre 90 y 99.9%**	**100%**
			Experimentados			
Alberto			Inc		ED ASa Ev	ECo EPC
Sergio			Inc		ECo EPC ED Ev	ASa
Eréndyra			Inc	ED	ECo Ev	EPC ASa
Érika			Inc	ED ASa Ev	ECo EPC	
			Noveles			
Victoria		EPC ED ASa Ev	Inc		ECo	
Daniela			Inc	ED	ECo Ev	EPC ASa
Yolanda				ASa Ev	EPC	ECo ED Inc
Flim			Inc ASa	EPC Ev	ED	ECo

A diferencia del desempeño en planeación, en la intervención no hubo docentes en el rango de 50 a 59.9%. Sin embargo, llama la atención que el caso de la maestra V., la cual en cuatro de las seis UA tuvo un logro de 60 a 69.9%, con las restantes, inclusión y elementos contextuales, en el estrato de 70 a 79.9% y 90 a 99%, respectivamente. De hecho, ella fue la única docente, de los ocho participantes, que culminó con promedios entre 60 y 69.9%.

De manera similar que en el diseño del plan de clase, mas no idéntica, es que siete de los ocho compañeros concluyeron el desempeño en inclusión entre el 70 y 79.9% de logro, con excepción de la profesora Y., quien logró terminar en el 100%. Cabe destacar que en este rango ya señalado el único docente que, además de inclusión obtuvo otra unidad de análisis fue F., con la de aspectos socioafectivos.

La educadora Y., quien representa al bloque de docentes de nuevo ingreso, fue la única de los ocho que tuvo el rango de 80 a 89.9% como el estrato con menor desempeño (aspectos socioafectivos y evaluación), que además logró una unidad de análisis en la de 90 a 99.9% (elementos y procesos cognitivos) y tres, en el 100% (elementos contextuales, estrategias didácticas e inclusión).

Si bien el maestro S. terminó con desempeño en el estrato de 70 a 79.9% (inclusión), cuatro de las seis unidades de análisis están ubicadas entre el 90 y 99.9% (elementos contextuales, elementos y procesos cognitivos, estrategias didácticas y evaluación); de hecho, de entre ambos grupos de focalizados, él es el profesor que consiguió mayor número de unidades de análisis en este último rango mencionado, seguido de A., con tres. Del grupo de docentes con menor experiencia, ninguno obtuvo tres unidades de análisis en este estrato (90 a 99.9%), pues el máximo fue de dos, a cargo de la maestra D.; el resto logró posicionar una.

Se concluye indicando que, en intervención, el rango en el que se obtuvo la mayor cantidad de UA fue de 90 a 99.9%, en comparación con el 100% en planeación. El presente hallazgo refuerza lo que se ha mencionado sobre que al comienzo se solía tener más puntuación en la ejecución del plan que en el diseño del mismo, por el hecho de que los porcentajes presentados corresponden a la quinta sesión, es decir, la de cierre. En otras palabras, los niveles de logro inferiores que obtenían a los sujetos de estudio al inicio del trayecto fueron subiendo progresivamente, para, por ejemplo, empezar en 1 y terminar en 4. En cambio, el aspecto empírico, mas no técnico, con el que las y los docentes realizaban su labor era superior en las puntuaciones

iniciales, en comparación con la competencia para planear, por lo que era lógico que su avance fuera menor; por ejemplo, si un profesor partía con un 2 por aplicar metacognición (sin siquiera saber que así se le llama), no queda más que escalar uno o dos peldaños como máximo, a diferencia de tres como en el ejemplo anterior.

Ahora bien, en el 100% en intervención, ni la maestra É. ni la docente V. lograron concluir con desempeño en la máxima puntuación. La profesora con más unidades de análisis en este porcentaje fue Y., con tres: elementos contextuales, estrategias didácticas e inclusión. Un docente del grupo 1 (S.) y uno del bloque 2 (F.) alcanzaron una UA en este estrato superior; el primero, con aspectos socioafectivos y, el segundo, con elementos contextuales.

De igual manera que en la planeación, la UA de evaluación fue la que nadie logró llegar al 100%. Al respecto, cuatro docentes (tres experimentados y un novel) se ubicaron entre el 90 y 99.9%, tres (una del bloque de mayor experiencia y dos del de menos años de servicio) entre 80 y 89.9% y una del grupo 1 entre 60 y 69.9%. Ya se ha mencionado cuáles fueron los criterios o componentes en los que hubo mayor dificultad en común, independientemente de la antigüedad.

La UA sobre aspectos socioafectivos finalizó con resultados fluctuantes. La razón de ello radica en que la mitad de los docentes tuvo un desempeño entre el 60 y el 89.9%, en tanto que los otros cuatro se ubican entre el 90 y el 100%, con tres en este último porcentaje. De la primera mitad enunciada, tres de las y los maestros fueron de menor experiencia (V., Y., y F.), y el otro, de mayor antigüedad (É.). En cambio, en el rango superior sucedió al revés, dado que tres eran del grupo de experimentados (A., S. y E.) y uno, de noveles (D.), lo que demuestra que hubo unidades de análisis en las que hubo equilibrio y otras en las que se observó mayor desenvolvimiento en uno u otro de los grupos de focalizados.

Hay que recordar que la unidad de análisis mencionada en el párrafo anterior involucra los criterios relacionados con la comunicación, confrontación y validación de respuestas, propuestas, procedimiento y resultados, según fuera la temática. Larraín et al. (2021) menciona, con base en una investigación realizada sobre la argumentación en el ciclo básico de formación, que para construir y evaluar la calidad de esta importante habilidad cambian según la disciplina, objetivos y audiencia, así como tres niveles: el metacognitivo, que incluye, entre otras, la estructura, precisión y justificación de la premisa del discurso; el meta-estratégico, que comprende, por ejemplo, la competencia comunicativa, la comprensión del contexto de la tarea y la

implementación de estrategias argumentativas de alto nivel; y el nivel epistémico: relevancia, suficiencia y aceptabilidad del argumento.

Dicho lo anterior sobre la estructura, procesos y niveles para desarrollar destrezas encaminadas a argumentar e incluso redargüir, es claro que, como lo mencionan los autores, depende del destinatario, esto es, para el caso que nos ocupa, se busca que el discurso sea emitido por infantes de primaria para sus pares. Esto implica que deben aprender con la práctica, que con el paso del tiempo y las experiencias podrán emitir cada vez argumentos con mayor sustento.

Por lo anterior, podemos comprender el porqué de las dificultades presentes y pasadas para lograr que nuestros estudiantes generen argumentos, pues las dificultades se extienden hasta la educación superior. Los docentes que fungieron como sujetos de estudio para la presente investigación solían omitir esta habilidad o se circunscribía a que comentaran sus opiniones o resultados, sin siquiera promover que las compararan e identificaran semejanzas y diferencias.

Balance Final: Grupo Focal de Cierre

Como parte final del trabajo de campo, se presenta a continuación la segunda reunión de grupo focal, como parte del cierre del proceso de acompañamiento. La estructura de la presente técnica de recolección de información estuvo dividida en tres momentos principales, en congruencia con las tres dimensiones que guiaron esta investigación.

La reunión se llevó a cabo el viernes, 21 de junio de 2024, a las 8:57 a.m., con la presencia de los ocho participantes en el proceso de seguimiento. El propósito de dicha actividad consistió en “Conocer y comprender las opiniones, experiencias, sugerencias y aprendizajes a lo largo del trayecto formativo”. Todas las personas involucradas estuvieron de acuerdo en que voz fuera grabada, como consta en el archivo. La transcripción completa puede consultarse en el Anexo Q.

Análisis del Grupo Focal de Cierre Mediante el Atlas.ti, Versión 25 para Windows

Enraizamiento y Densidad.

Es pertinente puntualizar que los códigos utilizados en el análisis tienen una letra al inicio del nombre de cada uno: “E-” significa que el texto corresponde a lo expresado por un maestro o maestra del grupo de “Experimentados”, en tanto que “N-” hace referencia a lo comentado por

alguien del conjunto de “Noveles”. Hay códigos de los cuales se derivaron subcódigos, es decir, se desprenden de uno general.

A manera de repaso, se corrobora que cada código sigue esta nomenclatura: nombre (enraizamiento-densidad); así, por ejemplo, reflexión (7-3) significa que en el análisis del discurso oral o escrito se estableció “reflexión” siete veces como etiqueta y, al establecer redes, se vinculó tres veces con otros que, para ilustrar, podrían ser conceptos como “autoevaluación”, “avances” o “registro”. Para el análisis posterior, se muestra la figura 94, que muestra el enraizamiento y densidad de cada código.

Figura 94

Códigos de la unidad hermenéutica “Grupo focal final”, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

1	Código	Enraizamiento	Densidad
2	Autonomía profesional	1	5
3	DIMENSIÓN DIDÁCTICA	1	8
4	DIMENSIÓN PERSONAL	1	5
5	DIMENSIÓN VALORAL	1	5
6	E-Aplicación de ajustes	1	4
7	intervención didáctica	1	0
8	E-Aprendizajes del alumnado	11	1
9	E-Aprendizajes logrados en el profesorado	23	1
10	E-Asesoría y acompañamiento	9	6
11	E-Atención a la inclusión	1	1
12	E-Autonomía del alumnado	3	1
13	E-Autonomía del docente	3	3
14	E-Compromisos profesionales	8	1
15	E-Conceptos	16	0
16	ambiente de aprendizaje	1	3
17	autoevaluación	1	3
18	concepciones previas	1	3
19	instrumentos de evaluación	3	3
20	metacognición	3	3
21	PDA	1	3
22	Representaciones matemáticas	1	0
23	Taxonomía de Bloom	1	3
24	teorización	4	3
25	E-Conceptos: Retroalimentación al alumnado	1	0
26	E-Dificultades para el buen desempeño	3	0
27	E-Elementos ausentes: planeación	5	1
28	E-Elementos de la planeación	3	4
29	E-Estrés en el trabajo	3	0
30	E-Expresión de emociones	2	1
31	E-Grupo multigrado	6	0
32	E-Investigación autónoma	2	0
33	E-Necesidades de formación detectadas	2	0
34	E-Papel de la experiencia	1	1
35	E-Pendientes por aprender	1	1
36	E-Reflexión sobre la práctica realizada	2	2
37	E-Renuencia al cambio	1	0
38	E-Retos	5	0
39	intervención didáctica	2	0
40	planeación	4	0
41	E-Retroalimentación a docentes	5	1
42	E-Sensación de satisfacción	2	1
43	E-Sensaciones de inseguridad e incertidumbre	2	1
44	E-Sensaciones de seguridad y confianza	6	3
45	E-Socialización entre pares	7	0
46	E-Valor	22	13
47	Amistad	1	1
48	Autorregulación	2	1
49	Compromiso	3	1
50	Creatividad	1	1
51	Empatía	3	1
52	Honestidad	1	1
53	Libertad	1	1
54	Respeto	2	1
55	Responsabilidad	5	1
56	Solidaridad	3	1
57	Evaluación	1	13
58	GRUPO FOCAL FINAL	1	3
59	Intervención	1	13
60	N-Aplicación de ajustes	3	0
61	intervención didáctica	3	0
62	N-Aprendizajes del alumnado	5	1
63	N-Aprendizajes logrados en el profesorado	11	1
64	N-Asesoría y acompañamiento	6	7
65	N-Atención a la inclusión	1	0
66	N-Autonomía del alumnado	3	1
67	N-Autonomía del docente	3	4
68	N-Compromisos profesionales	4	1
69	N-Conceptos	4	0
70	conflicto cognitivo	1	3
71	metacognición	1	0
72	Retroalimentación al alumnado	1	3
73	socioemocional	1	3
74	N-Dificultades para el buen desempeño	2	0
75	N-Pendientes por aprender	1	1
76	N-Reflexión sobre la práctica realizada	1	2
77	N-Retos	1	0
78	intervención didáctica	1	0
79	N-Retroalimentación a docentes	2	1
80	N-Rol de las madres de familia	2	0
81	N-Sensaciones de inseguridad e incertidumbre	6	1
82	N-Sensaciones de seguridad y confianza	9	3
83	N-Valor	6	0
84	Compromiso	2	0
85	Honestidad	1	0
86	Motivación intrínseca	1	1
87	Trabajo en equipo	2	1
88	Planeación	1	14
89	Principios andragógicos	1	4
90	Valores	1	7

El código que más fue abordado por las y los docentes del grupo de los experimentados fue el de “E-Aprendizajes logrados en el profesorado” (23-1), lo que significa que los integrantes de este bloque reconocieron con alta frecuencia que lo trabajado les permitió mejorar, pues en ocasiones compararon su desempeño inicial (verbigracia, omitir por desconocimiento o comodidad elementos de la planeación, no acostumbrarse al uso de tecnicismos o aplicación de evaluaciones sucintas) con el final (mayor sistematicidad y manejo de más procesos cognitivos, por mencionar ejemplos). Para el caso de los miembros del bloque 2, este mismo código tuvo enraizamiento de poco menos de la mitad que el otro grupo (11-1), aunque también fue el tema del que hablaron más veces. En suma, hablar de lo que aprendieron fue el asunto más significativo para ambos grupos de focalizados. Por ejemplo, el profesor A. expresó lo siguiente (I. significa “investigador”):

A.: Ahorita puedo poner actividades hasta para rescatar conocimientos previos, no nada más una lluvia de ideas como (ríe) generalmente lo hacía (el I. ríe levemente), Puedo implementar otro tipo de actividades para ir generando. En el desarrollo, por ejemplo, el incluir la retroalimentación dentro de la clase, profe; algo de lo que sí tenía conocimiento, pero a lo mejor no tenía la ida de cómo realizarla durante y después. Entonces fueron cosas que, en lo particular, me sirvieron y me van a servir en el trayecto de mi formación (el I. se involucra diciendo: “Sí, la intención”) de mi práctica, los años que dure de maestro. Entonces, pues sí, profe, yo siento que fue un aprendizaje… bueno, un aprendizaje bueno que hoy me quedo, con el compromiso de que lo que aprendí en este, en este acompañamiento, aplicarlo y no dejarlo ahí, en el olvido (el I. dice “¡Sí!”, y ríe), porque si no, de nada, a lo mejor no tendría a lo mejor sentido el haber tenido este acompañamiento si lo olvidamos.

Por su parte, la docente E. expresó:

E.: Cuando elaboré la primer planeación (sic), pues sí, sí tuve muchas observaciones, se reestructuró un poquito, y a partir de ahí, fui como que agarrándole más, eh, cómo ir trabajando, verdad, el proceso que lleva eh, la forma de enseñar. Me ayudó mucho, me ayudó mucho la orientación que usted me dio (el I. dice “Gracias”) y a partir de ahí, este, fui utilizando ese, ese ritmo, los consejos que usted me dio al momento de diseñar la segunda, la tercera, el resto de las planeaciones, tomando en cuenta todas las sugerencias que, que usted me dio. Este, durante la intervención, este, como decía el compañero, este, a lo mejor uno hace las cosas, pero no sabe ni

cómo se llaman (el I. asiente con sonido gutural de aprobación), qué términos son. Entonces ya aprendí, me quedó muy claro lo de la metacognición (el I. sonríe), la teorización con los alumnos; este, hacerlo.

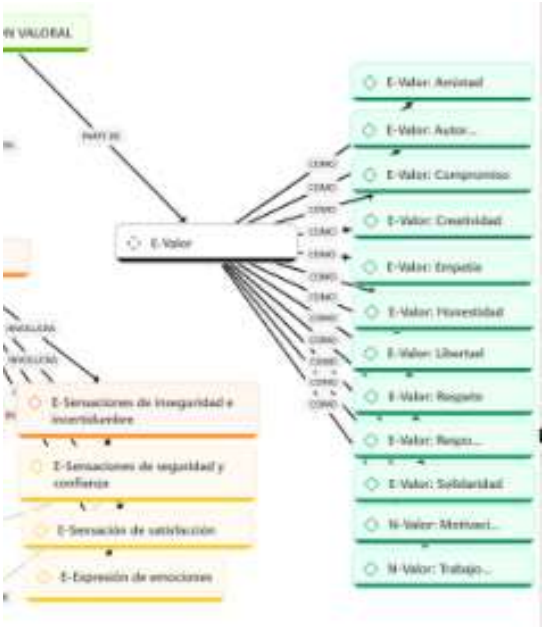
El tema que ocupó el segundo lugar, por su enraizamiento, para el caso de las y los docentes del primer bloque, es el de los valores (22-13), ya que en múltiples ocasiones mencionaron diversidad de éstos. Cabe destacar que su densidad fue también la segunda más alta de todos los códigos, pues se vinculó con todos los que mencionaron /redes), más otros conceptos, como se muestra en las figuras 95 y 96. Esto permite inferir que para las y los compañeros con mayor antigüedad los valores les resultaron de gran importancia por el papel que tienen para guiar su trabajo con ética y en pro del cumplimiento de sus labores, sin que ello no signifique que para los integrantes con menos años de servicio no sean importantes (enraizamiento de 4), sino que simplemente se enfocaron en otros aspectos.

Figura 95

Subcódigos del código "E-Valor"

Figura 96

Red de códigos derivada de "E-Valor"



Respecto a los valores, el maestro A. fue el único que mención la autorregulación, pero también mencionó algo sobre la responsabilidad, acorde con la siguiente transcripción:

A.: Entonces, pues sí, profe, y de la autorregulación, pues, sí hubo momentos, profe, que a lo mejor, eh, el trabajar con seis grados, el estar atendiendo eh, contenidos y, y por ejemplo, también problemas que salen de la escuela, ya no entro en detalles, sí hubo momentos de que a lo mejor el estrés, estrés, estrés. Entonces, no pasó de ahí, estrés, pero le digo, son factores que uno no puede, que son externos, tienen que influir. Es en el ámbito que nosotros nos desarrollamos, pues ahí van a estar presentes.

(18 segundos después…)

A.: Entonces, la autorregulación, en el momento, estrés, así, estrés. A veces, yo sí soy de las personas que se estresan, pero cuando se me juntaba el trabajo, todo. Por ejemplo, ahorita, en el cierre del ciclo, pero agarrándonos del valor responsabilidad, creo que una con otra se equilibra…

La maestra D., ahondó en el compromiso como valor, como se indica en la siguiente aportación.

D.: Yo creo que, a partir de lo que trabajamos, como que, bueno, en lo personal, el ver que el niño estaba avanzando como que comprometía a dar más, y esta vez hicimos un juego, pero en la otra hay que hacer otra dinámica donde se incluyan otras cosas, algo más innovador para el niño. Entonces ahí ya generaba un compromiso mayor. Y también, para mí, fue la motivación intrínseca, reflexionando de la motivación intrínseca: "¿Qué tengo que hacer ahora para la siguiente?"

Llama la atención que, de hecho, para las y los docentes noveles, el segundo código con mayor enraizamiento fue el de "Sensaciones de seguridad y confianza" (9-3), pues fueron reiterativos en mencionar que aprendieron a confiar en sí mismos como parte del proceso de formación en el que participaron. Esto es contraparte o respuesta de un tema con alta frecuencia de aparición: "N-Sensaciones de inseguridad e incertidumbre" (6-1), y ello obedece a que, a diferencia de quienes cuentan con más antigüedad (2-1), constantemente mencionaron que al principio del trayecto y, aun durante el mismo, sentían miedo, inseguridad y la sensación de que se les iba a regañar.

Con relación a las actitudes de desasosiego que mostraron varios de los integrantes del equipo, principalmente mujeres, cabe recordar que la profesora V. dijo sentirse “pequeñita” cuando sabía que iba a ser observada o retroalimentada. La maestra E. fue quien sostuvo sentirse, en etapas incipientes, con cierto grado de vacilación, sobre todo por el contenido elegido, aunque fue superando paulatinamente esas actitudes gracias a la autorregulación.

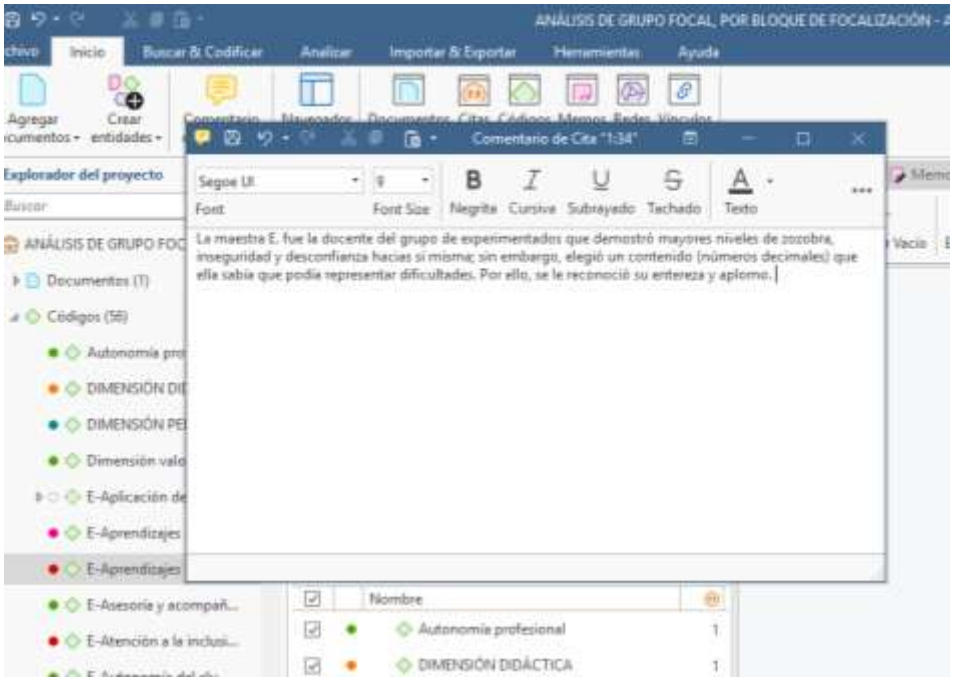
La siguiente transcripción retrata lo descrito en los dos párrafos anteriores, acerca de las emociones y sentimientos involucrados, al menos en el inicio, en el trayecto formativo forjado.

V.: Siento que las mejoras que fui haciendo durante todo este proceso fueron muy buenas, pero al identificar mis debilidades como, como maestra, yo me siento muy pequeña; no sé, por así decirlo, porque no tengo toda la experiencia o toda la práctica. Este, entonces, desde esa parte yo le decía al profe Carlos, este, es que no entiendo cómo puedo llegar al conflicto cognitivo o a este plano con los niños. (Se responde a sí misma) “No, es que, mira, lo tienes que manejar mediante la socialización, mediante estas preguntas…” Entonces todo eso fue pues, un reto para mí; y sí, yo al principio también tenía miedo, como la compañera, al principio, porque yo sí, tengo un grupo muy intenso; entonces este, ahí, cuando llegaba el profe Carlos y me veía, yo mes sentía como cuando estaba en la Normal (el I. se ríe) que llegaban el director y mi asesor que me observaba (se oye que Sergio dice “Tenso todo”).

En contraste, el código “E-Papel de la experiencia” (1-1) fue mencionado una vez, a cargo del maestro S., quien por su forma de expresarse y del vocabulario empleado, demostró no sentir temor a los retos ni a ser observado en su trabajo diario; incluso les daba consejos a las maestras más jóvenes y les recalcaba que con el paso del tiempo iban a normalizar el ser evaluadas y realizar cosas nuevas. En la figura 97 se muestra un ejemplo de comentario de cita, sobre lo mencionado sobre el estado emocional del equipo focalizado, mediante el empleo de Atlas. Ti Versión 25 para Windows.

Figura 97

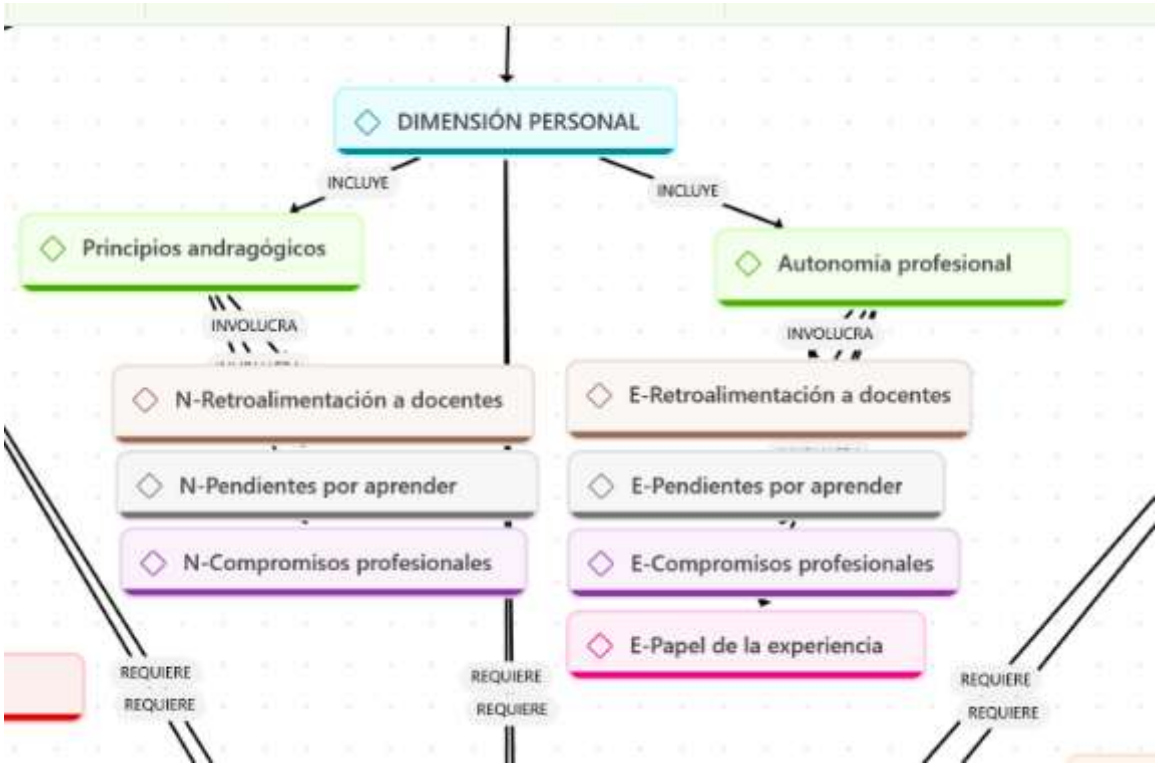
Ejemplo de memo de cita sobre emociones involucradas, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



La densidad 1 de “E-Papel de la experiencia” (1-1) fue por su relación con “Autonomía profesional”, dado que un maestro o maestra que tiene un autoconcepto positivo hacia su propia persona desarrollará seguridad, autoestima y se motivará para afrontar retos y hacer cosas nuevas, aun cuando la situación inicial puede generar incertidumbre. Por ello, en resumen, se observó que la inseguridad e incertidumbre fue un asunto expresado en su mayoría por las mujeres, con una proporción menor por parte de los varones. Asimismo, la propia inexperiencia o pocos años en el servicio generaron dichas sensaciones de zozobra o incluso miedo. No obstante, lo contrario -seguridad y confianza- fue mencionado en la evaluación final y reconocieron avances en cuanto a la apreciación de sí mismos y sus capacidades. La figura 98 expresa la densidad de los códigos anteriormente referidos.

Figura 98

Relación de códigos vinculados con "Autonomía profesional", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



En cuanto a la expresión de tecnicismos, cabe destacar que las y los docentes con mayor antigüedad hicieron uso de más terminología promovida durante el proceso formativo, en comparación con quienes tienen un ingreso más reciente. El enraizamiento de "E-Conceptos" fue de 16 (16-0). La densidad fue 0, porque se trata del concepto madre, por lo que los subcódigos son los que establecieron vínculos con otros, como se muestra en las figuras 99 y 100. Por ejemplo, el subcódigo que más frecuencia o enraizamiento tuvo por parte de los más experimentados fue teorización (4-3), seguido de "metacognición" (3-3); otros con enraizamiento de 1 fueron, por mencionar ejemplos, ambiente de aprendizaje, concepciones previas y taxonomía de Bloom, que, como se puede corroborar, fueron términos manejados durante todo el trayecto de cada docente, dependiendo del contenido elegido.

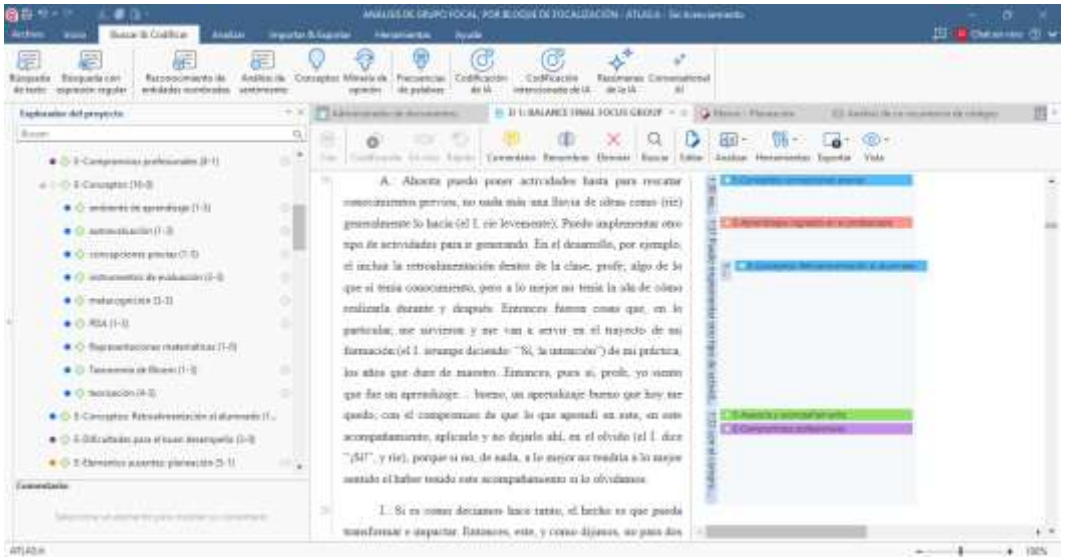
Figura 99

Densidad de los subcódigos derivados de "E-Conceptos" (extremo derecho), a partir del "Administrador de códigos", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

E-Conceptos	16	0
ambiente de aprendizaje	1	3
autoevaluación	1	3
concepciones previas	1	3
instrumentos de evaluación	3	3
metacognición	3	3
PDA	1	3
Representaciones matemáticas	1	0
Taxonomía de Bloom	1	3
teorización	4	3

Figura 100

Densidad de los subcódigos derivados de "E-Conceptos", a partir de la interfaz con Atlas.ti, Versión 25 para Windows



La profesora fue muy clara en este aspecto de adquisición de tecnicismos, como se señala en la siguiente transcripción de diálogo.

É: Yo me quedo con la apropiación de nuevos términos, profe, el uso de los términos que usted nos presentó, eh, traían muchos términos que eran desconocidos. Entonces ahorita ya hay más domino de ellos y también, la capacidad, profe, de ya de investigar más, de no quedarnos solamente con lo que nos dice un texto, por ejemplo, incluso hasta lo que usted m ismo nos plantea; si nos quedamos con dudas, también poder investigarlo en otras fuentes. Este, eso también lo abono a mi autonomía profesional, y también el escuchar las opiniones de todos los compañeros, las

sugerencias, verdad, de todo lo que ellos nos plantean, todo es muy enriquecedor para la práctica profesional.

Por su parte, el código “N-Conceptos” (4-0) fue más escaso que el de sus colegas con más años de servicio (figura 101). Cada subcódigo tuvo un enraizamiento de 1, siendo los términos usados por ellos y ellas los siguientes: conflicto cognitivo, metacognición, retroalimentación al alumnado y educación socioemocional. Esto demuestra que las y los profesores del segundo bloque utilizaron con menor frecuencia los tecnicismos impulsados, aunque no necesariamente eso significa que no los hayan aprendido o asimilado, pues como ya se mencionó, se expresaron con más temor y fueron más cuidadosos de lo que decían, como se puede corroborar en las diversas grabaciones; los compañeros con más experiencia tuvieron mayor soltura y fluidez para expresar sus ideas.

Figura 101

Densidad de los subcódigos derivados de “N-Conceptos” (extremo derecho), a partir del “administrador de códigos”, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

○ N-Conceptos		4	0
	• conflicto cognitivo	1	3
	• metacognición	1	1
	• Retroalimentación al alumnado	1	3
	• socioemocional	1	3

De manera similar con los tecnicismos, mencionar algo sobre el aprendizaje de los educandos fue también dispar, ya que el código correspondiente a los integrantes del primer bloque, nombrado como “E-Aprendizajes del alumnado” (11-1) es mayor al de “N-Aprendizajes del alumnado” (5-1), lo que refiere a que, al hacer su autoevaluación, las y los compañeros con más años de servicio lograron concatenar su labor con lo que sus estudiantes lograron. Esto significa que, por lo menos en el caso particular de este grupo focalizado, los maestros del primer grupo relacionaron con mayor habilidad los rasgos de su desempeño con los aprendizajes logrados en su alumnado, pues los diálogos transcritos ayudan a dilucidar que estos docentes más experimentados mencionaban con mayor frecuencia cómo iniciaron y cómo finalizaron.

Análisis de Co-ocurrencia

La figura 102 ejemplifica cómo se presentaron estos resultados y sus respectivas conexiones, mismas que se establecen cuando un fragmento de información abarca más de un código.

Figura 102

Fragmento de las co-ocurrencias generadas al analizar el documento "Grupo focal final", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

	A	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE
1		E-Socialización entre pares Gr=7	E-Valor Gr=22	E-Valor: Amistad Gr=1	E-Valor: Autorregulación Gr=2	E-Valor: compromiso Gr=3	E-Valor: Creatividad Gr=1	E-Valor: Empatia Gr=3	E-Valor: honestidad Gr=1	E-Valor: Libertad Gr=1	E-Valor: respeto Gr=2	E-Valor: Responsabilidad Gr=5	E-Valor: Solidaridad Gr=3	Evaluación Gr=1
44	E-Sensaciones de seguridad y confianza Gr=6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
45	E-Socialización entre pares Gr=7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
46	E-Valor Gr=22	1	0	1	2	3	1	3	1	1	2	5	3	0
47	E-Valor: Amistad Gr=1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48	E-Valor: Autorregulación Gr=2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
49	E-Valor: compromiso Gr=3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

El número mayor de co-ocurrencias fue de 8, y sucedió entre los códigos "E-Aprendizajes logrados en el profesorado" y "E-Conceptos" (figura 103). Esto significa que cuando los maestros y maestras con más años de servicio explicaron qué aprendieron y en qué mejoraron, se apoyaron de los tecnicismos aprendidos a lo largo de su trayecto formativo. Ello se comprueba cuando, por ejemplo, el docente A. dijo que ahora explora concepciones previas con más variedad que solamente preguntas, o como cuando la maestra E. dijo que trabaja la metacognición porque antes no la abordaba.

Figura 103

Co-ocurrencias entre el código "E-Aprendizajes logrados en el profesorado" y "E-Conceptos", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

1		E-Aprendizajes del alumnado Gr=11	E-Aprendizajes logrados en el profesorado Gr=23	E-Asesoría y acompañamiento Gr=9	E-Atención a la inclusión Gr=1	E-Autonomía del alumnado Gr=3	E-Autonomía del docente Gr=3	E-Compromisos profesionales Gr=8	E-Conceptos Gr=16	E-Conceptos: ambiente de aprendizaje Gr=1
7	E-Aplicación de ajustes: intervención didáctica Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	E-Aprendizajes del alumnado Gr=11	0	2	0	0	2	0	0	0	0
9	E-Aprendizajes logrados en el profesorado Gr=23	2	0	1	0	0	1	0	8	0

La figura 104 revela que la segunda co-ocurrencia con mayor frecuencia fue la que tuvo lugar entre "E-Valor" y "E-Valor: responsabilidad", con un total de 5. Esto quiere decir que, para las y los docentes más experimentados, la responsabilidad fue el valor con el que más se identifican y el que más los representa. Sus intervenciones dan cuenta de que este valor, en efecto, fue el guio su proceder, y lo hicieron explícito cuando, por ejemplo, mencionaron que al haber aceptado sabían que debían cumplir, que se trataba de hacer las cosas mejor, que el compromiso era un valor asociado (figura 105).

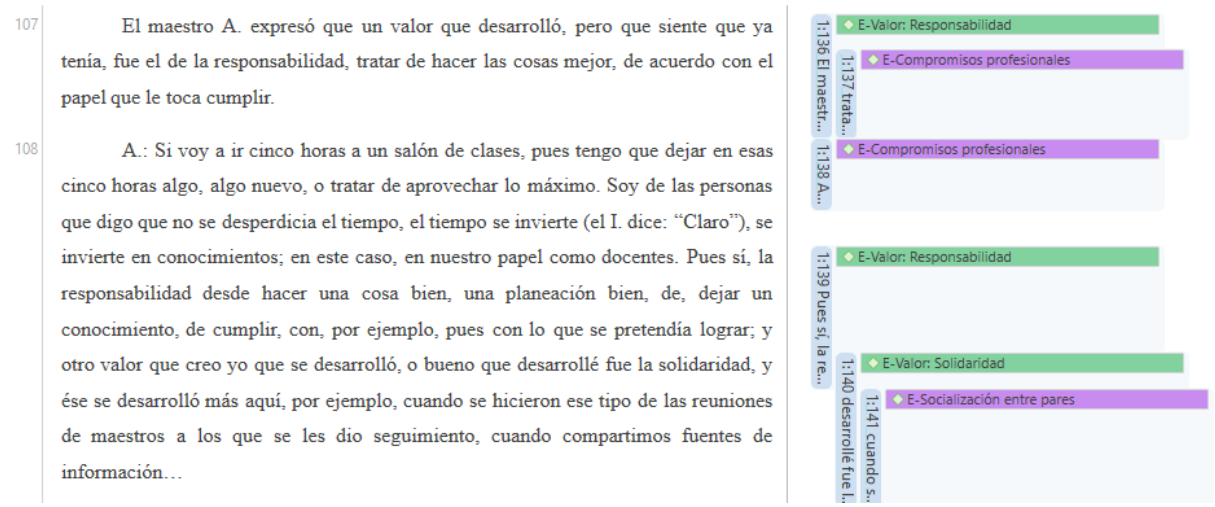
Figura 104

Co-ocurrencias entre el código "E-Valor" y "E-Valor: responsabilidad", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

1		E-Valor: compromiso Gr=3	E-Valor: Creatividad Gr=1	E-Valor: Empatía Gr=3	E-Valor: honestidad Gr=1	E-Valor: Libertad Gr=1	E-Valor: respeto Gr=2	E-Valor: Responsabilidad Gr=5	E-Valor: Solidaridad Gr=3
44	E-Sensaciones de seguridad y confianza Gr=6	0	0	0	0	0	0	0	0
45	E-Socialización entre pares Gr=7	0	0	0	0	0	0	0	1
46	E-Valor Gr=22	3	1	3	1	1	2	5	3

Figura 105

Cita señalada con el código "E-Valor: responsabilidad", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



Nota. El fragmento corresponde a una cita mencionada por el docente A., acerca de la responsabilidad.

La tercera co-ocurrencia, por frecuencia, fue la de los códigos "E-Retos" y "E-Retos: planeación", con un total de 4. Este hecho ilustra que, para las y los maestros con mayor antigüedad, fueron reiterativos, en cuatro ocasiones, que la planeación les significó un reto, y ello se demuestra cuando, por ejemplo, adujeron que en su formación inicial no tuvieron la preparación suficiente para planear bajo la organización multigrado. Las figuras 106 y 107 señalan, respectivamente, el documento generado en Excel y un ejemplo del texto analizado en el Atlas.ti, Versión 25 para Windows.

Figura 106

Co-ocurrencias entre el código "E-Retos" y "E-Retos: planeación", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

1		E-Papel de la experiencia Gr=1	E-Pendientes por aprender Gr=1	E-Reflexión sobre la práctica realizada Gr=2	E-Renuencia al cambio Gr=1	E-Retos Gr=5	E-Retos: intervención didáctica Gr=2	E-Retos: planeación Gr=4	E-Retroalimentacón a docentes Gr=5
36	E-Reflexión sobre la práctica realizada Gr=2	0	0	0	0	1	1	1	0
37	E-Renuencia al cambio Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0
38	E-Retos Gr=5	0	0	1	0	0	2	4	0

Figura 107

Cita señalada con el código "E-Retos: planeación", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

decidió participar. Él comentó que al inicio conocía algunos conceptos que lleva una planeación, pero al momento de hacerlo para seis grados le significaba un reto, sobre todo el de diseñar actividades llevan un mismo propósito. Luego, dijo lo siguiente:

13 A.: Se inició y se intentó; se hizo (el I. asiente mediante un sonido gutural). Entonces, en la primera, pues hubo observaciones, de su parte, que nos ayudaron, bueno, que me ayudaron a la segunda, pues ya tomarlos en cuenta, y de la segunda, igual, pues observaciones que me ayudaron a que esas observaciones ya no fueran tan evidentes en la tercera, y así fue como, eh, fuimos gradualmente fortaleciendo lo que fue lo que es la, la planeación (el investigador asiente mediante sonido gutural).

1:16 pero... E-Retos: planeación

1:17 Entonces, en la prim E-Aprendizajes logrados en el profesorado

Para cerrar este análisis de co-ocurrencias, es importante explicar que, para el caso de las y los docentes noveles, la frecuencia de 3 fue la que más se presentó, concretamente, con la intersección de los códigos "N-Aplicación de ajustes" y "N-Aplicación de ajustes: intervención didáctica" (figura 108). Las maestras D. y V. fueron quienes abordaron dicho tema, como se muestra un ejemplo en la figura 109. Ellas comentaron que hicieron adecuaciones en su intervención, con base en los contenidos trabajados y los imprevistos.

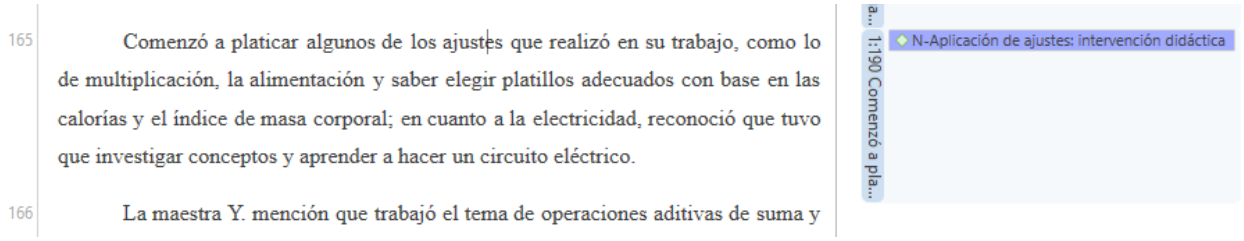
Figura 108

Co-ocurrencias entre el código ""N-Aplicación de ajustes" y "N-Aplicación de ajustes: intervención didáctica", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

1		E-Valor: respeto Gr=2	E-Valor: Responsabilidad Gr=5	E-Valor: Solidaridad Gr=3	Evaluación Gr=1	Intervención Gr=1	N-Aplicación de ajustes Gr=3	N-Aplicación de ajustes: intervención didáctica Gr=3
53	E-Valor: Libertad Gr=1	0	0	0	0	0	0	0
54	E-Valor: respeto Gr=2	0	0	0	0	0	0	0
55	E-Valor: Responsabilidad Gr=5	0	0	0	0	0	0	0
56	E-Valor: Solidaridad Gr=3	0	0	0	0	0	0	0
57	Evaluación Gr=1	0	0	0	0	0	0	0
58	Intervención Gr=1	0	0	0	0	0	0	0
59	N-Aplicación de ajustes Gr=3	0	0	0	0	0	0	3

Figura 109

Cita señalada con el código "N-Aplicación de ajustes: intervención didáctica", con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



Nube de conceptos y mapa de árbol de conceptos.

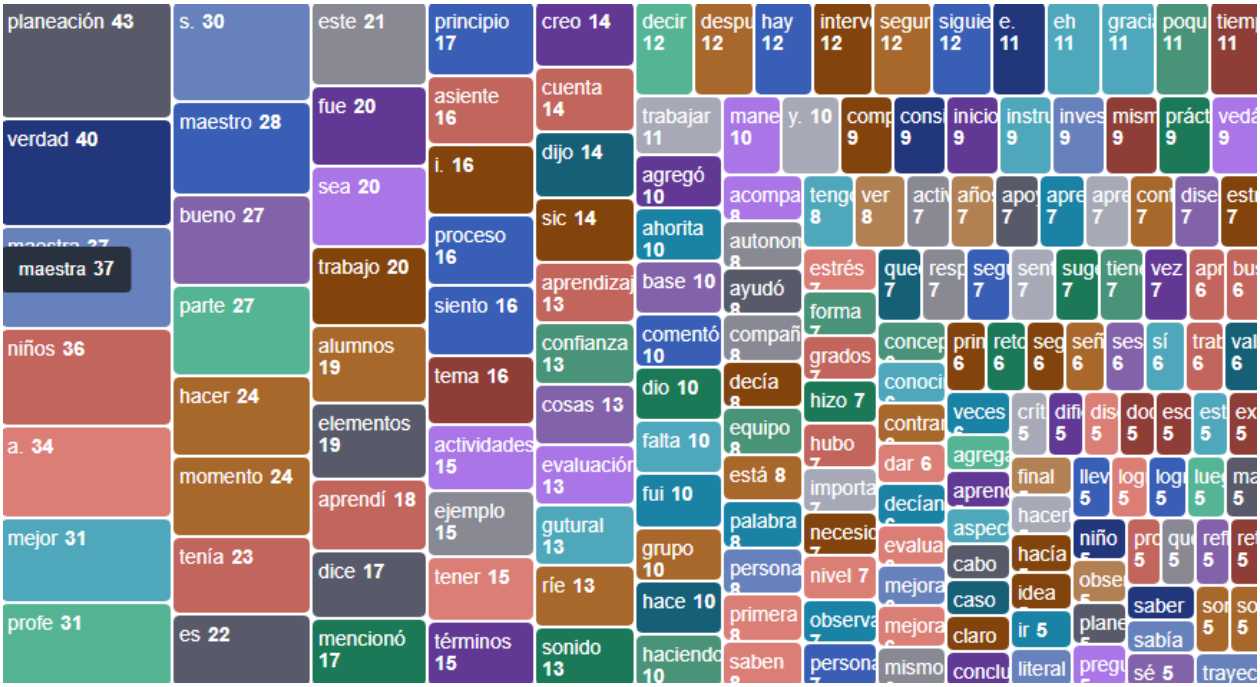
Finalmente, la nube de palabras (figura 110) y el mapa de árbol de conceptos (figura 111) son dos técnicas de análisis que permiten analizar los términos más utilizados en la interlocución.

Figura 110

Nube de conceptos, generado mediante el análisis del grupo focal final, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows

Figura 111

Mapa de árbol de conceptos, generado mediante el análisis del grupo focal final, con apoyo de Atlas.ti, Versión 25 para Windows



El análisis fino permite concluir que el término más utilizado fue “planeación” (43 veces), pues fue un tema central en cuanto lo que se les cuestionó y a lo que ellos y ellas mencionaron como parte de sus dificultades, retos y aprendizajes. Llama la atención que “verdad” (40 veces) es la segunda palabra que más fue mencionada, pero en realidad se trató de una muletilla muy utilizada, sobre todo por la maestra Y., quien solía decirla cuando terminaba una idea. Luego, maestra” (37) y “niños” (36) fueron los vocablos más empleados. Al omitir conjunciones, abreviaturas y palabras similares, se obtiene que “mejor” fue expresada en 31 ocasiones, lo que significa que les fue relevante la importancia del trayecto formativo como la oportunidad para elevar la calidad de su desempeño. Otros dos conceptos relevantes fueron “trabajo” (20) y “aprendí” (18), que se vinculan con los mencionados con anterioridad.

Aprendizajes expresados por cada docente focalizado.

Finalmente, se expresa la transcripción de lo que cada integrante del grupo focalizado expresó acerca de lo que aprendió mediante el acompañamiento de su respectivo trayecto formativo, en el orden según tomaron la palabra.

F.: Es cuando se empiezan a agregar más cosas, cosas que a lo mejor ya sabíamos, pero que no lo aplicábamos en nuestra planeación y todo eso, pues ya en sí, en sí, ya todo junto (el I. asiente con sonido gutural) pues favorece mucho nuestra práctica docente.

D.: Durante este proceso pues yo aprendí principalmente a estructurar mejor una planeación, una planeación didáctica; aprendí nuevos términos… unos me costaron (el I. sonríe), y tuve que consultarlos nuevamente con usted. Aprendí a tener mayor seguridad y dominio de lo que hablaba con los niños, y aprendí a tener una mejor relación con mis alumnos y con las personas que se involucraban dentro del aula, tanto con usted como con las madres de familia que se incluyeron.

Y.: Durante este proceso aprendí a ser más reflexiva, a buscar diferentes estrategias que favorezcan, pues, el aprendizaje de mis alumnos, eh, fui más, eh, utilizar como más palabras de más complejidad (el I. asiente con "Sí"), eh, y pues la responsabilidad, vedá (sic), más que nada, el compromiso.

V.: Yo aprendí a ser más responsable, más selectiva, en cuanto a todo lo que dijo para mis chiquillos. Aprendí a tener mayor seguridad, porque era algo que me fallaba mucho. Yo sé que me ponía muy nerviosa, entonces eso me ayudó mucho a, a, los nuevos términos y a cómo se deben de emplear (el I. hizo sonido gutural en señal de aprobación); la verdad también desconocía cómo manejarlos y cómo trabajarlos. Y, ser más ordenada, sí, porque siento que tenía, eh, "esto para acá y esto para acá".

A.: Los elementos de la planeación, profe, fue lo que aprendí, y en los términos que, por ejemplo, en la rúbrica mencionada; ahí, por ejemplo, ahí ya leo un término y casi no es necesario, uno que otro todavía, verdad (el I. ríe), pero no es necesario remitirme a ver qué es lo que dice, pero pues ya sé de qué es lo que trata y, pues el aplicarlos es lo que aprendí. Otra, exigirme, (reitera), dar cada día lo más que se puede (el I. asiente mediante sonido gutural). Soy de las personas que, bueno, me creía responsable, pero hoy aprendí que, soy más (ríe). La creatividad, profe, la creatividad también aprendí que la creatividad es fundamental al momento de aplicar una actividad; la confianza, la confianza en uno mismo y la que se le da al grupo.

S.: Yo creo que esa parte del diseño, con todos sus elementos de una planeación, vedá (sic), lo veníanos (sic) haciendo, de una forma a lo mejor de donde no le poníamos nombre a las cosas,

como lo mencionábamos al principio. Esa parte queda, yo creo, si no al cien, pues ya ahí en un 95, vedá (sic), los elementos que, que debe incluir un plan de clase, una estrategia. La otra, profe, es este, el esforzarse a cada día, lleva a cosas nuevas, en su mayoría, propositivas, vedá (sic), o sea, te sientes bien contigo mismo, entonces esa parte emocional como que… se alimenta, se alimenta, es decir, el exigirte a ti mismo, el decir "Lo puedo hacer"; en ocasiones es difícil, pero si crees en ti, lo vas a lograr. A eso yo siento que fue lo que aprendí, profe, a no estar estático, siempre, porque sí pasa.

E.: Aprendí nuevos conceptos, y en qué momento se deben de aplicar, de utilizar, eh, los elementos que debe de cumplir una planeación, elaborar la planeación y llevarla a cabo; el cómo abordar los contenidos matemáticos, que era el que me interesaba, verdad (ella y el I. ríen), y tener más seguridad en mi persona.

É.: Yo aprendí, profe, a ser más empática con los alumnos, a entender que, que, no siempre eh, las dificultades de aprendizaje es por culpa de ellos, a veces también tiene mucho que ver con la forma en que plantean las actividades. Entonces pues hay que… si vemos que no están funcionando, hay que replantearlas para, para lograr el objetivo… Eh, buscar información, no quedarme con un solo, un solo concepto, a buscar en diversas fuentes, en internet, eh, y a salir de la zona de confort, porque ya involucrarnos en este tipo de actividades, pues nos lleva, eh, a desempolvarnos (el I. lo aprueba mediante "Sí").

¿Qué se rescata de lo expresado en el grupo focal?

Para fines de hallar coincidencias y diferencias, se clasificará lo expresado durante la realización de esta técnica en dos unidades de análisis: lo expresado por los docentes más experimentados, y lo expresado por los docentes noveles.

¿Qué ideas expresaron los docentes experimentados?

1) Consideran ahora elementos ausentes o hacen explícitos los que estaban implícitos.

2) Las actividades significaron un reto personal.

3) Consideran que hubo un buen seguimiento.

4) Mejoraron en el diseño e intervención, y eso se volvió más visible en la quinta sesión.

5) Hubo mejora continua (una sesión tras otra).

6) Cuentan con mayor habilidad para diseñar instrumentos de evaluación.

7) Hay mejoras en cada planeación.

8) Atendieron observaciones.

9) Aprendieron a retroalimentar, a dejar de explorar concepciones previas con las lluvias de ideas.

10) Queda el compromiso de seguir aplicando lo aprendido.

11) Trabajaban sin saber los términos.

12) Adquirieron confianza progresiva en sí mismos.

13) Hubo confianza hacia el investigador.

14) Docente y alumnos se apropiaron de los términos.

15) Aseveraron que lo difícil es llevar un trabajo organizado y fundamentado.

16) Persisten dudas en evaluación.

17) Con lo realizado, se reivindica el camino.

18) Adquirieron autonomía.

19) Ya usan términos técnicos.

20) Hacen cosas que sabían que tenían que hacer, pero antes no las hacían.

21) Ahora actúan después de reflexionar.

22) Ahora es cuestión de investigar más: ya no quedarse con lo que alguien o un texto dicen.

23) Aprendieron a escuchar las aportaciones de los demás.

24) “El tiempo no se pierde, se invierte”.

25) Principales valores fortalecidos: responsabilidad, solidaridad, respeto, compromiso, empatía.

26) Las sesiones colectivas permitieron el intercambio.

27) Hubo algo de estrés y el trabajo fue a veces pesado.

28) Se trabajó la autorregulación para combatir el estrés.

29) Dialogar con los demás funcionó como un desahogo.

30) Se debe confiar en la experiencia (haciendo alusión a la inexperiencia de los noveles).

31) La investigación fue un pilar.

32) Reflexión sobre la práctica

33) “Los resultados son los que motivan”.

34) Hay satisfacción por el trabajo bien hecho.

¿Qué Ideas Expresaron los Docentes Noveles?

1) Al inicio, existió miedo a ser observadas.

2) Se aprendió a reestructurar en el momento.

3) Hubo confianza en el investigador.

4) Se hizo patente el apoyo de parte del investigador.

5) Aprendieron a nombrar las acciones o aprender nuevos términos.

6) Hubo sentimiento de pequeñez

7) La investigación se asumió como un reto.

8) Se logró que las clases fueran menos repetitivas.

9) Ya no se comienza con preguntas ni lluvias de ideas.

10) Al inicio, había temor a ser regañados o enjuiciados.

11) Persisten dudas en evaluación.

12) La asesoría permitió familiarizarse con los términos.

13) Efectúan la retroalimentación o lo intentan por lo menos.

14) Los propios educandos se daban cuenta de que aprendían.

15) Los discentes son más autónomos: ya no dependen de los demás, toman la iniciativa.

16) Ya saben agregar o quitar según lo que conviene.

17) El trabajo les ayudó a tomar sus propias decisiones, modificar lo necesario.

18) Se fortalecieron el compromiso y honestidad.

19) Se robusteció la motivación intrínseca.

20) Se aprendió a estructurar la planeación y aprender términos.

21) Hay mayor dominio y seguridad.

22) El trabajo ayudó a ser más reflexivos.

¿En qué Coinciden las Respuestas de Ambos Grupos de Docentes Focalizados?

Al analizar las respuestas emanadas de ambos bloques, se detectó que hubo respuestas en las que coincidieron, pero también hubo tras que solamente dijo un grupo u otro. Por ejemplo, concordaron en reconocer que ahora conocen y usan los términos técnicos, que pueden llamar por su nombre las acciones que llevan a cabo, además de considerar los elementos que estaban ausentes en las planeaciones. Asimismo, ambos conjuntos definieron este trabajo como "un reto", pero uno de los docentes del grupo 1 expresó que en momentos se le hizo "algo pesado", por las diversas actividades que tenía que realizar fuera del trabajo, pero el compromiso era más fuerte y por ello continuó hasta buen término; esto es, ningún docente novel comentó algo acerca de la sensación de trabajo extra o que le resultara extenuante.

Ambos grupos coincidieron en que aprendieron a retroalimentar, además de que un docente del grupo 1 agregó que ahora sabe explorar las concepciones previas, que ya no utiliza la lluvia de ideas (al inicio) como antes solía hacerlo. Otro elemento en el que concordaron fue en mencionar la reflexión sobre la práctica y, ante ello, adujeron que aprendieron a ser más analíticos y selectivos.

El colectivo resaltó los valores que desarrollaron y que pusieron en práctica. Algunos de los que destacaron los maestros con más antigüedad fueron la responsabilidad, solidaridad, respeto, compromiso y empatía, en tanto que los docentes con menor experiencia mencionaron el compromiso y la honestidad. Todos coincidieron en que socializar les ayudó a aprender unos de otros. Una de las profesoras con más experiencia mencionó acerca de la autorregulación para no estresarse.

En el tema de evaluación hubo respuestas ambivalentes, ya que, si bien comentaron que mejoraron en el diseño de los instrumentos de evaluación, en el grupo de noveles hubo respuestas

acerca de que avanzaron, pero persisten dudas, aunque quien lo comentó expresó que eso ya es un asunto personal y le corresponderá mejorar por cuenta propia.

Un tema que también fue un punto en común es el concerniente a la confianza hacia el investigador. Reconocieron que se sintieron en un ambiente de seguridad y eso les permitió ser honestos de decir que no habían podido concluir algo o expresar alguna duda. Hubo consenso al decir que se quedan satisfechos y que este trabajo les sirvió mucho para aprender o reforzar lo que por años o incluso nunca habían manejado, pero que forma parte de su trabajo.

Dentro de las respuestas dichas por un solo grupo, en el de educadores de más reciente ingreso sobresalió lo que dijo una de las maestras sobre que sentía cierta pequeñez junto a sus colegas con más edad, a lo que uno de ellos respondió que deben confiar en la experiencia y que era bueno que desde jóvenes se enfrentaran a este tipo de situaciones, y es que también una de las profesoras con menor antigüedad en el servicio expresó que sentía inseguridad y le daba miedo ser observada y que la visitaran. Dicho de otra manera, el grupo 2 mantenía cierto temor de que se le evaluara su trabajo, a diferencia de quienes tienen más experiencia, que en ningún momento manifestaron incertidumbre hacia la recepción de retroalimentación. Sin embargo, externaron que este proceso aumentó su confianza en sí mismos(as).

En suma, hubo puntos de acuerdo acerca del trabajo realizado, como el hecho de reconocer que hubo confianza hacia el trabajo del investigador sin menoscabo de la autoconfianza que se produjo. Concordaron en que aprendieron a planear con mayores competencias didácticas y aquello que estaba soterrado pudo ser usado ahora de manera explícita, de entre lo que destaca el uso de tecnicismos propios de nuestra profesión. Reconocen los valores que guiaron el trabajo y la importancia de la colaboración, así como el valor de la reflexión para un trabajo de mayor calidad.,

Los docentes con más experiencia expresaron que el trabajo fue extenuante, pero útil y les servirá para su desempeño profesional permanente; de hecho, los noveles nunca hicieron un comentario respecto a qué tan fatigante les pareció, pero, por el contrario, las docentes con menos antigüedad se enfocaron más en aspectos emocionales y la inseguridad que sienten aún por la evaluación de su desempeño, tema que en absoluto fue abordado por las y los maestros que llevan más años en el servicio.

Capítulo V

Hoy Fui Mejor que Ayer y Mañana, Seré Mejor que Hoy: Valoración de lo Aprendido y lo Pendiente

En este apartado se llevará a cabo un proceso de reflexión sobre la propuesta de trayecto formativo efectuado con las y los docentes que fungieron como sujetos de estudio a lo largo de este proceso de investigación. El meollo de este análisis estriba en dos asuntos esenciales: dilucidar y efectuar una autoevaluación sobre la propuesta efectuada (aciertos, traspiés y asuntos pendientes) al mismo tiempo que se explica cómo se transformó la práctica docente y de supervisión (también en el rol de investigador) como figura de acompañamiento, es decir, el impacto real y tangible que tuvo lugar. Por tal motivo, se analizará cada paso de este proceso.

Análisis del proceso de construcción de la tesis

Definición del Problema

Lo que motivó para elegir este tema fue lo que se menciona al inicio de esta obra. Poder trabajar con docentes durante más de una década y comenzar a observar patrones en lo que respecta a sus necesidades y áreas de oportunidad comenzó a despertar la curiosidad sobre los porqués de dicha situación. Resultaba curioso, por ejemplo, observar que todos empezaban las clases con preguntas, como si se tratara de una plantilla a la que se le llenan los datos y ya con eso se tiene una planeación para poderla ejecutar; también ser testigo de cómo hay desde leves hasta severas dificultades y desconocimiento de cómo aprenden las y los niños, cuáles son sus etapas de desarrollo o cómo evaluar.

Ejercer la función supervisora fue vista como una oportunidad valiosa para que desde esta labor -que a veces es vista como fiscalizadora, como una especie de verdugo que existe para hacer notar nada más los errores- se pudiera demostrar que, con acompañamiento, asesoría y un plan estructurado se puede lograr el aprendizaje del personal docente, a través de un proceso continuo de reflexión, toma de decisiones y arrojo para animarse a hacer cosas nunca antes hechas.

La elección del tema respondió, entonces, a ese deseo por cambiar la visión de lo que un supervisor hace, por lo que se adoptó el rol de investigador, con el compromiso de mantener una relación horizontal en el que primaran el diálogo y la escucha activa. La parte más complicada consistió en cómo redactar los objetivos y las preguntas guía, ya que en la medida que se expresara

justo lo que se pretendía explicar, el buen trayecto de la investigación y el éxito iban a ser más probables de alcanzar.

El aprendizaje que, como investigador se obtuvo en esta materia, fue elaborar objetivos que invitaran a la acción, que dieran cuenta de qué se pretendía diagnosticar para implementar y evaluar. Se mejoró en esta habilidad porque presentar la versión final de ellos fue un camino arduo de estructurar y reestructurar, de elegir verbos, incluir los elementos necesarios y asegurarse de que eran claros y objetivos.

Marco Teórico

Conformar este apartado representó uno en los que más dificultad se experimentó, debido a la enorme cantidad de conceptos que podía haber a raíz de la temática de estudio, ya que, al visualizarlo desde distintas vertientes, podían abordarse aspectos desde la andragogía, la pedagogía, las neurociencias, aspectos socioemocionales, los propios planes y programas de estudio, entre muchos otros conceptos. De ahí lo complejo que resultó hacer esa selección de los elementos que iban a formar parte de este marco.

La asesora y lectores fueron personas importantes para poder delimitar la parte teórica. Uno de los principales aprendizajes consistió en poder acotar, ya que el mismo conflicto se generó para la conformación del diagnóstico. Por ello, se espera que en próximas investigaciones se utilice lo aprendido para poder elegir los conceptos que formarán parte de futuras investigaciones y poder delimitar de manera más funcional.

Marco Metodológico

La conformación de este marco fue similar a lo que sucedió con el marco teórico. Familiarizarse con la diversidad de métodos fue una tarea algo intrincada, ya que simultáneamente había que relacionarlo con un paradigma congruente. Sin embargo, la metodología de este trabajo fue, desde un principio, el de Investigación-acción.

La Teoría Fundamentada fue un método que, personalmente, era desconocido. Elegir la asignatura de “Optativa: Análisis de datos cualitativos” fue un gran acierto porque gracias a este curso fue posible descubrir que la información de naturaleza cualitativa puede ser analizada a través de códigos, memos y términos como la densidad y el enraizamiento. Sin duda, fue una de las

grandes aportaciones del programa de maestría y uno de los aprendizajes de los cuales se empezó desde cero. El programa Atlas.ti y MaxQDA serán de gran ayuda para investigaciones posteriores.

Diagnóstico

Al hacer un balance las acciones del diagnóstico, se determina que, en un inicio, se divagó acerca de qué pasos seguir para obtener la información de toda una zona escolar. Sin embargo, el apoyo de la asesora de tesis para delimitar y realizar las técnicas de investigación pertinentes fueron un valioso medio para recabar lo importante y necesario, como primer paso para formar el panorama general del lugar donde la investigación se iba a llevar a cabo. Sin embargo, en un inicio se recolectó información muy copiosa, razón por la que se decidió priorizar y elegir la que se relacionara únicamente con los y las docentes que iban a desempeñarse como sujetos de estudio, esto es, *ítems* de la encuesta que tuvieran que ver con el tema de investigación.

Debido a que fueron ocho las personas que participaron, y aun cuando tenían rasgos en común por su profesión, antigüedad y contexto geográfico y social, era un hecho que también iban a ser muy distintos entre sí, pues en cuestión de metas, estilo docente, forma de trabajo e idiosincrasia sí eran distintos. Aunado a ello, había que considerar de antemano que, al obtener información de los sujetos de estudio, se iba a recopilar una cantidad ingente de datos, dado que de cada uno se obtendría un panorama general y específico tanto en su faceta de profesionales de la educación como de seres humanos.

Esto hizo recordar lo que Ávila Cedillo (2021) menciona sobre algunas características que el diagnóstico debe poseer; de todos los que menciona en su diagrama, los que se consideraron como los más apropiados para poder decidir qué suprimir y qué dejar como parte de esta investigación fueron los que hacen referencia a poder interpretar la realidad y contener información relevante y significativa.

En suma, los aprendizajes que dejó la fase de diagnóstico fue aprender sobre el grupo focal como técnica de recopilación de información, manejar con más destreza los formularios como herramientas tecnológicas que permiten obtener y analizar lo recabado, recordar que en una entrevista resulta más funcional cuando se organizan categorías, y, una de las mayores innovaciones para el propio desarrollo profesional, el análisis de datos mediante la TF con apoyo de la herramienta Atlas.ti y MaxQDA.

Como un asunto pendiente, quedará efectuar diagnósticos futuros con una mayor destreza, como producto de la habilidad adquirida para detectar necesidades y problemas, justificarlos y, sobre todo, se pretende mayor eficiencia para diseñar los objetivos de investigación, cuidando los verbos y los alcances. Un compromiso será el uso permanente de la herramienta de análisis cualitativos mencionado en el párrafo anterior.

Proceso de Diseño, Implementación y Evaluación de los Trayectos Formativos

Los trayectos formativos se sustentaron principalmente en la dimensión didáctica, ya que el progreso, avance y mejora de la práctica se valoró con base en el desarrollo profesional enmarcado en las competencias para diseñar la planeación, aplicarla mediante la intervención pedagógica en el aula y demás espacios en que cada docente realiza su labor, así como mejorar en sus capacidades para el proceso de evaluación tanto en el diseño de los instrumentos como en el registro de los mismos. A su vez, las dimensiones personal y valoral fueron adjuntas a la primordial.

Al hacer una introspección, se considera que una aportación que se ofrece es el diseño de las rúbricas para valorar la planeación didáctica y la intervención, pues si bien fueron de beneficio para llevar a cabo el acompañamiento para la presente investigación, los criterios, descriptores y niveles de logro son igualmente útiles y funcionales para la época actual, ya que, aunque la reforma educativa del Plan 2022 establece el trabajo a través de proyectos, a favor se menciona que los procesos cognitivos, sociales y emocionales no cambian porque se haya estructurado un cambio en la reorganización de los contenidos. Es más, los proyectos tienen la bondad de movilizar de manera integral los conceptos, habilidades, actitudes y valores, por lo que los componentes que se presentan son tan útiles para cualquier modalidad de trabajo.

La Secretaría de Educación Pública (2022) defiende y describe el trabajo por proyectos como una metodología activa que hace a los alumnos y alumnas protagonistas del aprendizaje, por la razón de que pueden crear, investigar, aprender, aplicar lo que aprenden, en el que el trabajo en equipo impere. Además, propugna por fortalecer el trabajo autónomo, responsable y colaborativo. Como se puede apreciar, varios de los criterios manejados en las rúbricas (características de aprendizaje, desarrollo del educando, autonomía, niveles taxonómicos) están incluidos en los instrumentos de seguimiento.

Por lo anteriormente expuesto acerca de los insumos manejados y su relación con la transformación de la práctica, lo que se proporcionó a cada uno de los y las docentes focalizados buscó la transformación de su quehacer, con el fin de que hicieran una autoevaluación sobre cómo solían ser el diseño de sus planeaciones y su intervención para el cumplimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que posteriormente reflexionaran cómo innovaron con el paso del tiempo. Para ello, se les dotó de diversas herramientas e instrumentos de seguimiento individual, como la reflexión mediante portafolio de evidencias, balance intermedio de su progreso y seguimiento personal de las fuentes de información que les servía para su mejora.

Los mismos procesos que los docentes iban logrando en sus educandos, también se iban produciendo en las y los profesores. La diferencia es que en este caso interviene la andragogía, cuyo término fue acuñado por primera vez a cargo de Alexandre Kapp (1833), dentro de sus postulados establece que el adulto combina la teoría con la práctica bajo un aprendizaje autodirigido con el apoyo de alguien que funge como orientador. Entonces, con base en su propio aprendizaje, su motivación, interés y convencimiento de que lo que está aprendiendo surge de una necesidad y le reportará utilidad inmediata y a mediano plazo, a través del apoyo y asesoría de, en este caso, quien cumple el rol de investigador.

Bajo esos principios andragógicos, se buscó desarrollar y fortalecer en los adultos lo mismo que a los niños y niñas. Por ejemplo, los procesos cognitivos derivados de la Teoría Psicogenética de Piaget (Meece, 2001) como la asimilación, desequilibrio y acomodación; la Teoría Sociocultural de Vigotsky (Meece, 2001), con sus conceptos, como la zona de desarrollo próximo y nivel de desarrollo potencial; así como Bruner (Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional, 2013) con su concepto de andamiaje; o la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (Viera, 2013), del que se rescatan términos clave, como esquemas cognitivos y metacognición.

Con base en los conceptos clave anteriores y otros más que no fueron enunciados, se buscó iniciar la transformación de los esquemas mentales del profesorado, con apoyo de los instrumentos de evaluación y retroalimentación que fueron la base de la asesoría, seguimiento y acompañamiento. Por ello, se menciona brevemente a continuación cómo esos procesos se efectuaron en las estructuras cognitivas del profesorado focalizado.

a) Conflictos cognitivos: generados cuando se enfrentaron a información nueva que contradecía lo que hacían o lo que dejaban de hacer. Una situación que ilustra este proceso se originó cuando dejaron de usar el término “rúbrica” para referirse a la lista de cotejo, o cuando se dejó de impartir el contenido de números decimales de la manera como solía implementarse, para aplicar la didáctica y así, transformar la práctica.

b) Asimilación: una vez que el seguimiento comenzó a rendir frutos, se produjo el equilibrio y el profesorado se apropió de lo aprendido. Dos situaciones que sirven como fundamento son el cómo aplicaron los niveles taxonómicos para diseñar las actividades o se esforzaron por comenzar a aplicar la metacognición para promover la reflexión de los educandos.

c) Zona de desarrollo próximo: se dio en las sesiones colectivas iniciales y en cada sesión de retroalimentación de la planeación o de la intervención, en el que, con apoyo del diálogo informado y la escucha activa, se contribuía a que mejoraran progresivamente.

d) Nivel de desarrollo potencial: aunque no había un punto de llegada único para todos, se tenía claro cuál era el desempeño máximo a través de los diversos niveles de logro indicados en las matrices de valoración, para establecer el nivel 4 como el estado ideal y usar la motivación intrínseca para esforzarse por alcanzarlo. De hecho, como se comprobó en el análisis y comparación de resultados, cada docente logró llegar en ciertos criterios al nivel máximo de logro, en tanto que en otros lograron un desempeño más discreto con necesidades y áreas de oportunidad que serán el material para la mejora continua y perene.

e) Andamiaje: mostrar los niveles de logro superiores fue una especie de estímulo para que pudieran comparar lo que en determinada etapa o sesión podían hacer y lo que podían lograr.

f) Metacognición: los instrumentos de registro, retroalimentación y seguimiento brindaron momentos para que los y las docentes reflexionaran y monitorearan sus avances y aprendizajes.

Mediante una autoevaluación objetiva, un acierto fue que, en los instrumentos de retroalimentación, emanados de las rúbricas y en estrecha relación con ellas, fue destinar dos espacios para la asignación de los niveles de logro. El primero servía para efectuar la autoevaluación, para que el docente, quien fue la figura asesorada, leyera, analizara y tomara la decisión de elegir la puntuación que consideraba más conveniente, para lo cual se le preguntaba por qué ese nivel y no otro, qué le faltó para alcanzar uno superior y preguntas de ese estilo. Ahora

bien, la segunda área correspondía al nivel de logro que, desde la heteroevaluación, se decidía asignársele al educador. Lo importante en esta cuestión era primar el diálogo, sobre todo cuando había opiniones diferentes en cuanto a qué desempeño fue mostrado durante la clase o al diseñar su plan.

La interlocución que tenía lugar cuando había diferencias en las evaluaciones produjo momentos interesantes que, sin duda, daban cuenta de los procesos de autoanálisis, metacognición y reflexión. Por mencionar algunos casos, la maestra É., mencionó que había una infinidad de conceptos que, pese a sus 20 años de servicio, ignoraba de su existencia en cuanto a tecnicismos, aunque sí lo aplicaba de manera "primitiva", según sus palabras. Otra situación sucedió cuando la docente V. dijo "¿A poco?, es que no me di cuenta" cuando, al efectuar la interlocución, se le comentó en la primera retroalimentación de su intervención que sus alumnos casi no pudieron participar porque hubo dominio de la palabra por parte de ella. Uno más se suscitó cuando el maestro F, reconoció que les enseñó con errores conceptuales el uso del acento en los vocablos interrogativos, pues precisamente lo que faltó que sus educandos comprendieran era el uso de ese signo ortográfico.

Por lo expresado anteriormente sobre los primeros instrumentos de evaluación, asesoría, seguimiento y acompañamiento, se estima que pueden ser utilizados como una herramienta de apoyo para hacer de la evaluación y retroalimentación una experiencia que fluya en ambos sentidos, aunado a que, como fue mencionado en varias ocasiones en este documento, el modelo de asesoría de colaboración requería dialogar para tomar acuerdos, con el fin de que poco a poco cada docente tomara sus propias decisiones, que a veces realizaban con total autonomía y, en otras, consultaban para solicitar opiniones y sugerencias.

Considerar las fortalezas, áreas de oportunidad, y brindar sugerencias derivadas de lo que se platicó en un ambiente horizontal y de respeto, para culminar con comentarios, observaciones y compromisos de los compañeros participantes, fue, desde una perspectiva personal, uno de los mayores aciertos porque claro está que con el tiempo se forman hábitos, mismos que se forjaron progresivamente, al grado de que los ocho docentes ya sabían qué hacer y cómo interactuar.

Aunque no aparece cada uno de sus cuatro pasos explícitamente, la escalera de la retroalimentación (Wilson, 1999, como se citó en Anijovich, 2019) fue un recurso que hizo de este proceso una experiencia amena y reflexiva. La clarificación sucedió cuando platicábamos de

manera general lo realizado, antes de entrar en detalles, es decir, el maestro focalizado platicaba cómo se sintió, cómo creyó que le fue, entre otras cuestiones. La valoración tuvo lugar cuando hallamos el consenso o disenso en cuanto al valor que se pensaba como el más apropiado; la etapa de expresar inquietudes sucedió a la par de la anterior, al buscar que externaran cómo se podría hacer mejor o qué habría que hacer para mantener esa mejora en el desempeño; finalmente, el paso que consiste en sugerir aparece en el instrumento.

El ciclo reflexivo de Smyth fue la directriz para guiar los procesos de evaluación, acompañado con la técnica de análisis del desempeño (SEP, 2011), concretamente, el análisis de su práctica a través del registro anecdótico. Cada uno de los colegas que fungieron como sujetos de estudio elegía las sesiones que deseaba analizar, como medio para hacer de su trayecto formativo una experiencia de examinación, hallazgo de patrones y manejo de variables.

Como lo dicta uno de los objetivos específicos de esta investigación, incluir herramientas para propiciar la reflexión se constituyó como un insumo para transformar la práctica, no nada más en cuanto a procesos cognitivos y dominio de lo didáctico, sino en la sensibilización de que reflexionar es una tarea extraescolar, compleja, pero a la vez importante, que nos hace proclives a la mejora propia, más allá de que alguien nos diga qué hacer o cómo hacerlo. La autoexaminación es a veces una tarea que se deja de lado, por no tener disposición para invertirle tiempo, comenzar porque suele pensarse que es difícil cómo arrancar o por simple falta de costumbre.

A manera de recordatorio, el proceso cíclico enunciado en el párrafo anterior consta de 4 fases: descripción, inspiración, confrontación y reconstrucción. Como se mencionó en el marco teórico, la espiral reflexiva en cuestión se entrelaza con lo que Perrenoud (2011) menciona como la “reflexión en plena acción”, debido a que se pudo observar cómo las y los docentes tomaban esas “microdecisiones”, desde volver a abordar algo que percibían que no quedaba claro, a cambiar a alguien en un equipo cuando veían que podrían tener un mejor resultado con otros de sus pares, o decidir dejar una actividad más densa para el día siguiente porque consideraban que ya no iba a haber la suficiente atención. También se encuentra presente la llamada “reflexión sobre el impulso de la acción”, pues al momento de escribir lo que examinaban, hacían una introspección para efectuar una prospección, tal cual lo solicitan las fases de la propuesta en cuestión.

Algunas de las reflexiones que hicieron las y los docentes en el instrumento del ciclo reflexivo de Smyth se enuncian a continuación (Ver anexo O). La maestra D. mencionó, en lo que

concierne a la fase de descripción, expresó que una de las regularidades de su práctica consistía en implementar actividades acordes con el grado; una de sus contradicciones se refería a planear actividades que a veces no realizaba; y uno de sus hechos relevantes era realizar las “adecuaciones” necesarias. En la fase de inspiración, definió que su actuación se basó en el conductismo, cognitivismo y constructivismo. En su confrontación, ella sostuvo que sus supuestos, valores y creencias se sustentaban en identificar las necesidades y estilos de aprendizaje, en incluir el trabajo colaborativo y tomar en cuenta la opinión de su alumnado. Lo anterior la condujo a clarificar su reconstrucción, consistente en lo que podría hacer diferente y qué hacer para dar un nuevo giro a su práctica: en cuanto a lo distinto, dar mayor énfasis en las necesidades educativas especiales, tener claro el objetivo en la planeación y evaluación; y respecto a lo que puede transformar o cambiar, fortalecer el ambiente de aprendizaje y las relaciones efectivas en el grupo.

Acerca del registro anecdótico (ver anexo O), la maestra E. eligió analizar el aprendizaje de su alumna G. y, para ello, reflexionó acerca de su trabajo en el contenido de los números decimales, específicamente en el manejo de tiras de un medio, cuarto y octavo para medir longitudes. Dentro del contexto, enmarcó que el aula y espacios externos fueron el escenario porque había que medir objetos variados. Al describir a la alumna, ella explicó cómo entró en conflicto cognitivo para medir con octavos, ya que no había tiras de esa fracción, pero pudo descubrir que a través de las divididas en cuartos podía hacer equivalencias. Sobre la reflexión de la repercusión de la actividad en el aprendizaje, detalló que la niña estaba trabajando sin problemas, pero cuando tocaba medir con octavos, no sabía al inicio qué hacer, incluso le preguntó a la maestra, quien le respondió que buscara la manera. Cuando examinó su papel como guía del proceso, mencionó que condujo el proceso, optó por no darle la respuesta ni decirle qué hacer, sino que buscara el medio para encontrar un resultado. Su interpretación consistió en afirmar que la alumna logró trabajar con equivalencias y concluir su trabajo exitosamente.

Con base en los ejemplos anteriores, quedó claro que la reflexión sobre la práctica fue una actividad permanente que, aunque no se puede poner todo el proceso en este trabajo, es insoslayable mencionar que la mejora diaria, el ascenso en los niveles de logro, y lo que comentaron en las retroalimentaciones y en el grupo focal final son la prueba de que se promovió que movilizaran sus esquemas cognitivos durante todo el proceso.

Análisis Final por Componentes

Debido a que en el capítulo IV se presentó el informe individualizado de las fortalezas, áreas de oportunidad, avances y pendientes, y en el capítulo V, el informe por grupo, y dado que parte del último de los objetivos de esta investigación es evaluar la implementación de los trayectos formativos implementados, así como la apreciación de la transformación de la práctica, los resultados son un insumo fehaciente para poder valorar el nivel de avance de forma global. Por este motivo, corresponde ahora presentar los resultados globales, desde la tabla 3 hasta la tabla 77, del capítulo precedente.

Con el fin de aclarar el contenido de la tabla 78 que se presenta a continuación, la fila superior de cada componente corresponde a los docentes experimentados, en tanto que la inferior, a los noveles. Los valores están divididos en el diseño de planeación y en la aplicación mediante la intervención. Se incluyen las mismas tres sesiones de las 18 a 76: S1 significa sesión 1; S3, sesión 3 y S5, sesión 5.

Se ratifica que cada número responde a un nivel de logro cualitativo, pero con fines de un análisis más eficiente y para evitar reiteraciones de nombres, se optó por utilizar números. Además, expresar resultados como suma permite hacer un comparativo más rápido. Dado que la máxima puntuación es 4 y en cada grupo hay cuatro docentes, el máximo valor que se puede obtener es 16 en cada celda.

Tabla 78

Organización de los totales obtenidos en cada criterio de evaluación, por sesión, grupo y proceso

Unidad de análisis /criterio	**Experimentados**	**Planeación**			**Intervención**		
	Noveles	**S1**	**S3**	**S5**	**S1**	**S3**	**S5**
Elementos curriculares							
Elementos curriculares		12	14	16			
		12	13	16			
Procesos de desarrollo de Aprendizaje		14	15	16			
		11	14	14			

Elementos contextuales						
Contexto interno y externo durante el diagnóstico	15	14	16	14	13	16
	13	13	16	12	16	16
Contexto interno y externo durante el desarrollo	15	14	16	15	15	16
	11	15	14	15	16	16
Perfil grupal (desarrollo del educando)	12	14	16	15	15	16
	12	16	16	13	16	16
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	12	13	15	14	13	13
	8	13	14	10	13	14
Elementos y procesos cognitivos						
Exploración de ideas previas	15	16	16	16	16	16
	13	15	14	14	14	15
Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	12	14	16	14	14	16
	8	13	14	12	14	13
Recuperación de ideas previas	12	15	16	16	16	16
	5	14	15	11	15	15
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	12	14	14	13	12	15
	6	11	14	8	14	13
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	12	12	16	15	16	16
	8	14	11	11	16	14
Conflicto cognitivo	9	12	16	13	13	16
	7	13	13	10	12	13
Teorización o generalización de técnicas o conceptos	8	9	13	12	14	15
	4	8	10	10	15	15
Metacognición	4	7	14	10	11	14
	4	7	10	7	12	13
Estrategias didácticas						
Tipos de contenidos	10	14	16			
	11	12	16			
Recursos y materiales didácticos	16	15	16	16	16	16

	15	14	14	14	15	14
Gradualidad de las actividades	13	14	16			
	10	14	15			
Estrategias didácticas	13	13	14			
	11	13	14			
Funcionalidad del material concreto	15	15	16			
	15	15	12			
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando				7	15	11
				10	11	13
Seguridad y dominio de contenidos				15	16	16
				12	14	15
Estilo docente	12	13	16	16	16	15
	12	12	12	12	13	13
Inclusión						
Inclusión de alumnos que enfrentan BAP	5	6	13	8	12	12
	4	10	12	7	12	13
Aspectos socioafectivos						
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados				16	16	16
				11	14	14
Confrontación de ideas				15	12	16
				8	12	14
Validación de respuestas, propuestas y resultados				12	14	14
				6	11	12
Autonomía del alumno/a				13	13	15
				11	11	13
Evaluación						
Progresos y dificultades				11	9	13
				8	10	11
Estrategias de evaluación	15	14	16	14	14	16
	11	14	13	12	14	13

Técnicas de evaluación	14	14	16	15	16	16
	12	14	15	12	14	15
Instrumentos de evaluación	10	14	16	13	13	16
	5	13	13	12	11	15
Productos de evaluación	9	15	16	15	16	16
	6	14	15	14	15	15
Socialización de los aprendizajes	6	11	12	11	15	14
	8	8	8	10	12	12
Evaluación formativa	11	12	16			
	9	11	12			
Autoevaluación y/o coevaluación	6	10	13	11	10	13
	7	6	8	8	11	12
Retroalimentación a los alumnos				12	14	14
				9	12	13

Con fundamento en la información presentada en la tabla 77, se examinarán los criterios o componentes, según lo que se indica en cada punto de análisis. Cabe aclarar que, para evitar saturaciones de información, serán mencionados como máximo tres o cuatro criterios considerados en las rúbricas y las retroalimentaciones, salvo casos donde haya abundancia de componentes.

1. Total de criterios en los que el grupo de docentes experimentados inició con 16 puntos en la planeación (sesión 1): 1

2. Total de criterios en los que el grupo de docentes noveles inició con 16 puntos en la planeación (sesión 1): 0

3. Total de criterios en los que el grupo de docentes experimentados inició con 16 puntos en la intervención (sesión 1): 5

4. Total de criterios en los que el grupo de docentes noveles inició con 16 puntos en la intervención (sesión 1): 0

5. Total de criterios en los que el grupo de docentes experimentados terminó con 16 puntos en la planeación (sesión 5): 20

6. Total de criterios en los que el grupo de docentes noveles terminó con 16 puntos en la planeación (sesión 5): 4

7. Total de criterios en los que el grupo de docentes experimentados terminó con 16 puntos en la intervención (sesión 5): 16

8. Total de criterios en los que el grupo de docentes noveles terminó con 16 puntos en la intervención (sesión 5): 3

9. Puntuación de los componentes en los que se inició con la menor puntuación en la planeación (sesión 1) en el grupo de experimentados

9.1 Metacognición: 4

9.2 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: 5

9.3 Socialización de aprendizajes: 6

9.4 Autoevaluación y/o coevaluación: 6

10. Puntuación de los componentes en los que se inició con la menor puntuación en la planeación (sesión 1) en el grupo de noveles

10.1 Teorización o generalización de técnicas o conceptos: 4

10.2 Metacognición: 4

10.3 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: 4

11. Puntuación de los componentes en los que se inició con la menor puntuación en la intervención (sesión 1) en el grupo de experimentados

11.1 Planteamiento de situaciones problema por parte del educando: 7

11.2 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: 8

11.3 Metacognición: 10

12. Puntuación de los componentes en los que se inició con la menor puntuación en la intervención (sesión 1) en el grupo de noveles

12.1 Validación de respuestas, propuestas y resultados: 6

12.2 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: 7

12.3 Metacognición: 7

13. Puntuación de los componentes en los que se inició con la mayor puntuación en la planeación (sesión 1) en el grupo de experimentados

13.1 Recursos y materiales didácticos: 16

13.2 Exploración de ideas previas: 16

13.3 Recuperación de ideas previas: 16

14. Puntuación de los componentes en los que se inició con la mayor puntuación en la planeación (sesión 1) en el grupo de noveles

14.1 Recursos y materiales didácticos: 15

14.2 Funcionalidad del material concreto: 15

14.3 Exploración de ideas previas: 13

15. Puntuación de los componentes en los que se inició con la mayor puntuación en la intervención (sesión 1) en el grupo de experimentados

15.1 Exploración de ideas previas: 16

15.2 Recuperación de ideas previas: 16

15.3 Recursos y materiales didácticos: 16

16. Puntuación de los componentes en los que se inició con la mayor puntuación en la intervención (sesión 1) en el grupo de noveles

16.1 Contexto interno y externo durante el desarrollo: 15

16.2 Exploración de ideas previas: 14

16.3 Recursos y materiales didácticos: 14

17. Puntuación de los componentes en los que se finalizó con la menor puntuación en la planeación (sesión 5) en el grupo de experimentados

17.1 Socialización de los aprendizajes: 12

17.2 Teorización o generalización de técnicas o conceptos: 13

17.3 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: 13

17.4 Autoevaluación y/o coevaluación: 13

18. Puntuación de los componentes en los que se finalizó con la menor puntuación en la planeación (sesión 5) en el grupo de noveles

18.1. Socialización de los aprendizajes: 8

18.2 Autoevaluación y/o coevaluación: 8

18.3 Metacognición: 10

18.4 Teorización o generalización de técnicas o conceptos: 10

19. Puntuación de los componentes en los que se finalizó con la menor puntuación en la intervención (sesión 5) en el grupo de experimentados

19.1 Planteamiento de situaciones problema por parte del educando: 11

19.2 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: 12

19.3 Progresos y dificultades: 13

19.4 Autoevaluación y/o coevaluación

20. Puntuación de los componentes en los que se finalizó con la menor puntuación en la intervención (sesión 5) en el grupo de noveles

20.1 Progresos y dificultades: 11

20.2 Validación de respuestas, propuestas y resultados: 12

20.3 Socialización de los aprendizajes: 12

20.4 Autoevaluación y/o coevaluación: 12

21. Puntuación de los componentes en los que se finalizó con la mayor puntuación en la planeación (sesión 5) en el grupo de experimentados

21.1 Elementos curriculares: 16

21.2 Contexto interno y externo durante el diagnóstico: 16

21.3 Exploración de ideas previas: 16

21.4 Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico: 16

21.5 Recuperación de ideas previas: 16

21.6 Conflicto cognitivo: 16

22. Puntuación de los componentes en los que se finalizó con la mayor puntuación en la planeación (sesión 5) en el grupo de noveles

22.1 Elementos curriculares: 16

22.2 Contexto interno y externo durante el diagnóstico: 16

22.3 Tipos de contenidos: 15

22.4 Recuperación de ideas previas: 15

22.5 Gradualidad de las actividades: 15

23. Puntuación de los componentes en los que se finalizó con la mayor puntuación en la intervención (sesión 5) en el grupo de experimentados

23.1 Exploración de ideas previas: 16

23.2 Recuperación de ideas previas: 16

23.3 Comunicación de respuestas, propuestas y resultados: 16

24. Puntuación de los componentes en los que se finalizó con la mayor puntuación en la intervención (sesión 5) en el grupo de noveles

24.1 Contexto interno y externo durante el diagnóstico: 16

24.2 Contexto interno y externo durante el desarrollo: 16

24.3 Perfil grupal (desarrollo del educando): 16

25. Componentes de planeación en los que hubo mayor avance entre las sesiones, en el grupo de experimentados

25.1 Metacognición: +10

25.2 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: +8

25.3 Conflicto cognitivo: +7

26. Componentes de planeación en los que hubo mayor avance entre las sesiones, en el grupo de noveles

26.1 Recuperación de ideas previas: +10

26.2 Productos de evaluación: +9

26.3 Procesos de cambio, asimilación y acomodación: +8

27. Componentes de intervención en los que hubo mayor avance entre las sesiones, en el grupo de experimentados

27.1 Metacognición: +4

27.2 Planteamiento de situaciones problema por parte del educando: +4

27.3 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: +4

28. Componentes de intervención en los que hubo mayor avance entre las sesiones 1 y 5, en el grupo de noveles

28.1 Metacognición: +6

28.2 Inclusión de alumnos que enfrentan BAP: +6

28.3 Confrontación de ideas: +6

29. Componentes en los que hubo avance cero entre la sesión 1 y 5

29.1 Exploración de ideas previas: intervención, experimentados, 16-16

29.2 Recuperación de ideas previas: intervención, experimentados, 16-16

29.3 Recursos y materiales didácticos: intervención, noveles, 14-14

29.4 Recursos y materiales didácticos: intervención, experimentados, 16-16

29.5 Estilo docente: planeación, noveles, 12-12

29.6 Socialización de los aprendizajes: planeación, noveles, 8-8

30. Componentes en los que hubo descenso entre las sesiones 1 y 5

30.1 Recursos y materiales didácticos: planeación, noveles, 15-14

30.2 Funcionalidad del material concreto: planeación, noveles, 15-12

30.3 Estilo docente: intervención, experimentados, 16-15

30. Orden de unidades de análisis, según los logros y avances, acorde con la proporción de 16 puntos (100%) respecto al total de puntuaciones conseguidas en cada una

30.1 Elementos contextuales (31.25%)

30.2 Elementos curriculares (25%)

30.3 Estrategias didácticas (23.3%)

30.4 Elementos y procesos cognitivos (17.7%)

30.5 Aspectos socioafectivos (16.6%)

30.6 Evaluación (12.2%)

30.7 Inclusión (0%)

Análisis Final por Unidades de Análisis

Tabla 79

Conteo de frecuencias en planeación (primer proceso), por grupo focalizado y por rango

Experimentados	**Entre 50 y 59.9%**	**Entre 60 y 69.9%**	**Entre 70 y 79.9%**	**Entre 80 y 89.9%**	**Entre 90 y 99.9%**	**100%**
Noveles						
Elementos curriculares	0	0	0	0	0	4
	0	0	0	2	0	2
Elementos contextuales	0	0	0	0	1	3
	0	0	0	2	0	2
Elementos y procesos cognitivos	0	0	0	0	3	1
	0	0	3	1	0	0
Estrategias didácticas	0	0	0	0	1	3
	0	0	1	1	2	0
Inclusión	0	0	3	0	0	1
	1	0	2	0	0	1
Evaluación	0	0	0	0	4	0
	0	1	3	0	0	0
Total	0	0	3	0	9	12
	1	1	9	6	2	5

Como análisis final por unidades de análisis, se concluye que en el rango de 50 a 59.9% solamente se ubicó una maestra de nuevo ingreso, al igual que el porcentaje de entre 60 y 69.9%, también del grupo de docentes con menor experiencia. La primera aparición de docentes experimentados se llevó a cabo en el estrato entre 70 y 79.9%, con la unidad de análisis de inclusión, ya que tres de los cuatro docentes terminaron en este nivel de desempeño; en este rango, la suma de frecuencias fue de 3 por parte del bloque 1 y de 9, a cargo del bloque 2.

Las UA de elementos curriculares y elementos contextuales fueron aquellas cuyo menor nivel de logro fue el rango de entre 80 y 89.9%; en este caso, fueron dos docentes noveles. En cambio, los docentes experimentados se ubicaron a partir del 90 al 99.9% con un solo docente en el de elementos contextuales, en tanto que en el logro de 100% fueron los cuatro en elementos curriculares y tres en los elementos contextuales.

Hubo solamente dos casos con el máximo de docentes experimentados o noveles en una sola unidad de análisis, es decir, frecuencia de 4. Respecto a los docentes del bloque 1, fue en los elementos curriculares con un desenvolvimiento de 100%; en cuanto a los compañeros del grupo 2, ocurrió en la de evaluación, en el rango de 90 a 99.9%. Por otra parte, la frecuencia de 3, a cargo

de quienes tienen mayor antigüedad, fue en elementos contextuales (100%), en elementos y procesos cognitivos (90 a 99.9%), y en inclusión (70 a 79.9%); sobre las y los maestros con menor experiencia, esto sucedió en los elementos y procesos cognitivos (70 a 79.9%) y evaluación (70 a 79.9%).

Como se observa en la tabla 78, las frecuencias finales indican la tendencia o inclinación de logro de ambos grupos focalizados. De un máximo de 24 en cada bloque (cuatro puntos como máximo, en seis unidades de análisis), la mitad de los puntos de los experimentados (12) se ubicó en el 100%, seguido del 90 a 99.9%, con frecuencia de 9; concluyendo con 3 en el 70 a 79.9% (tres docentes en la UA de inclusión). En otras palabras, de un máximo de 24 puntos, 21 estaban ubicados en los dos rangos superiores.

También de un total de 24 puntos, la mayor cantidad lograda, para el caso de los docentes con menos años de servicio, fue 9, en el estrato de 70 a 79.9%, un poco lejos del 100% en que se ubicó la mitad de puntos posibles de sus compañeros de mayor antigüedad. Siguió la frecuencia de 6, en el rango de 80 a 89.9%; y luego, 5 en el de 100%. A diferencia del otro bloque, los noveles tuvieron niveles de desempeños en los seis rangos posibles, que iniciaban en 50% y concluían en 100%.

Tabla 80

Conteo de frecuencias en intervención (segundo proceso), por grupo focalizado y por rango

Experimentados	**Entre 50 y 59.9%**	**Entre 60 y 69.9%**	**Entre 70 y 79.9%**	**Entre 80 y 89.9%**	**Entre 90 y 99.9%**	**100%**
Noveles						
Elementos contextuales	0	0	0	0	3	1
	0	0	0	0	2	2
Elementos y procesos cognitivos	0	0	0	0	2	2
	0	1	0	1	1	1
Estrategias didácticas	0	0	0	2	2	0
	0	1	0	1	1	1
Inclusión	0	0	4	0	0	0
	0	0	3	0	0	1
Aspectos socioafectivos	0	0	0	1	1	2
	0	1	1	1	0	1
Evaluación	0	0	0	1	3	0
	0	1	0	2	1	0
Total	0	0	4	4	11	5
	0	4	4	5	5	6

A diferencia del desempeño en planeación, en el que una maestra novel tuvo desempeño en el rango de 50 a 59.9%, en intervención no hubo docente alguno ubicado en este porcentaje; asimismo, ningún docente del grupo 1 se ubicó entre el 60 y 69.9%, igual que en planeación, por lo que hubo cierta consistencia entre lo que planeaban y en el cómo de desenvolvían en su práctica. Además, en el primer proceso la suma fue de 1 punto en el estrato de 60 a 69.9%, en tanto que en el segundo proceso fue de 4, todos por parte de los docentes de nuevo ingreso.

Otra diferencia con la planeación es que en intervención solamente hubo un 4 como frecuencia, en la UA de inclusión, por parte de los experimentados, en el apartado de 70 a 79.9%. Hubo coincidencia en que fue el rango con mayor cantidad de docentes con mayor antigüedad en este porcentaje, pero ahora fueron todos, pues en la tabla 80 se observa que fueron tres en el primer proceso. En cuanto a las y los profesores con menor antigüedad, tres se ubicaron en el mismo nivel de porcentaje de logro, con una de ellas en el 100%.

Los rangos en los que hubo mayor suma total de puntos del grupo de noveles, en comparación con los experimentados fue, respectivamente, entre 60 y 69.9% (4 y 0), 80 a 89.9% (5 y 4) y el de 100% (6 y 5). En los que en ambos bloques obtuvieron el mismo resultado fueron el de entre 50 a 59.9% (0) y de 70 a 79.9% (4). El único estrato en el que el primer conjunto alcanzó una mayor suma fue entre 90 y 90.9% (11 contra 5).

A diferencia de la planeación, en el proceso de intervención los maestros experimentados tuvieron un desempeño más dispar y disperso, pues se ubicaron en cuatro rangos, en comparación con tres del primer proceso. Además, en planeación obtuvieron 12 puntos de 24 disponibles en 100% y, en este caso de intervención, fue de 5 el total, esto significa que hubo siete puntos menos; a su vez, en el logro de 90 a 99.9% la suma fue de 11, a diferencia de 9 en el primer proceso.

Conclusiones

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, en el año 1921, nuestro país ha atravesado por un proceso centenario de transformaciones, como producto de las políticas educativas que los gobiernos federales han implementado con miras a realizar las transformaciones necesarias para hacer de la enseñanza y aprendizaje un proceso que genere logros significativos acordes con la época en cuestión; de ahí que las prioridades han ido cambiando, pues en décadas anteriores la preocupación era aumentar la matrícula y cobertura, pero en la actualidad el desarrollo profesional del magisterio, sea cual sea la modalidad para su consecución, es un tema esencial que la SEP, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), considera como una condición esencial que las y los docentes mejoren su práctica cotidiana para el logro de los propósitos que se pretenden alcanzar.

Para nuestra nación, la preocupación creciente por brindar una educación inclusiva, intercultural y de excelencia ha traído como resultado varias reformas en el presente siglo, reconociendo cada vez más el papel medular que el escolar tiene como alguien capaz de progresivamente autogestionar su proceso de aprendizaje, así como la importancia de contextualizar los contenidos y considerar a la comunidad educativa en su conjunto. Sin embargo, todo ello carece de efectividad si las y los docentes, como primeros responsables de que ello sea posible, se encuentran en situación de rezago profesional o desfase generacional.

Desde una perspectiva personal, la docencia siempre ha sido una labor incomprendida, a la que por un lado se le ha dotado poco a poco de autonomía profesional, de modo que se busca que se exploren nuevas formas, medios y criterios para la enseñanza que implementan para con sus educandos, pero, por el otro, sienten la presión de lograr una lista de lo que el alumnado debe aprender y demostrar al término de un ciclo lectivo determinado. Esta dualidad de su labor, acompañado de las exigencias sociales, el rol ausente o exigente de las madres y padres de familia, de las políticas gubernamentales y demás situaciones que emergen son factores que van mermando el ánimo por realizar su labor, que producen la caída en una zona de confort de la cual hay quienes deciden ya no salir de ese estado. Incluso, alguna vez, en un taller un docente espetó la frase: “Para qué trabajo tanto, si me pagan lo mismo que el que se desvela planeando”.

Con este trabajo de investigación fue posible darse cuenta de que el educador es receptivo, propositivo y si se siente en un ambiente que le resulta agradable, cómodo y en confianza, el diálogo

y la escucha activa tendrán lugar para detectar lo que le hace falta, le inquieta y lo que le gustaría hacer, y eso es algo que todos demostraron con hechos durante el transcurso del trayecto, pero que dejaron muy claro con palabras en la reunión final del grupo focal.

Cuán diferente serían las y los maestros en su forma de trabajar, de pensar y de reflexionar si el personal de dirección y de supervisión mostraran más empatía y sensibilidad a lo que necesitan sus colegas, que a veces no lo piden con palabras, pero sí cuando acuden para pedir un consejo, desahogarse por lo que sucedió en su salón, o por lo que una madre o un padre de familia le contestó. Este trabajo permitió corroborar que si uno muestra cercanía se forja una credibilidad que también compromete a quien cumple el rol de asesorado.

En lo sucesivo se abordará cada una de las dimensiones que conformaron la estructura de la investigación, para lo cual se iniciará con la valoral. Las fortalezas que presentaron las y los docentes, en el aspecto actitudinal, fueron, de entrada, la disposición para el trabajo, un fuerte sentido de compromiso y el deseo de mejorar su práctica profesional acorde con las necesidades que cada participante focalizado detectó en sí mismos, y que posteriormente fueron manifiestas con base en las diversas técnicas de recopilación de información del diagnóstico y las sesiones colectivas previas al inicio de los respectivos trayectos formativos. También los ocho docentes fueron sumamente asertivos: sabían decir las cosas con tacto y de manera respetuosa; por ejemplo, para expresar un desacuerdo -como cuando practicábamos la autoevaluación y heteroevaluación en la retroalimentación- o para solicitar algo.

Mención aparte merece la autorregulación socioemocional, ya que el equipo con el que se trabajó internalizó un fuerte sentido de resiliencia y estoicismo, y no porque en algún momento se hubieran mostrado hastiados, pues en ningún momento demostraron con palabras o acciones el deseo de claudicar. Por el contrario, aun sabiendo desde el inicio que su labor implicaría trabajo extra, reflexión y un proceso autogestivo, decidieron integrarse como participantes y constituirse como los sujetos de estudio.

En el terreno de las fortalezas en el campo de las habilidades, dentro de la misma dimensión, los ocho compañeros tuvieron en común que practicaban la escucha activa, ponían atención durante las interlocuciones, se mostraban receptivos y retroalimentaban el discurso con base en lo que se les decía. Además, el diálogo informado fue también llevándose a cabo cada vez con mayor fluidez

y sustento, sobre todo en las sesiones finales, en las que podían defender sus argumentos de autoevaluación por lo aprendido e incluso ya lo hacían con tecnicismos.

Un área de oportunidad que se detectó desde el diagnóstico, pero que con el paso del tiempo y del proceso de seguimiento se fue subsanando en diferentes niveles de logro individualmente, fue la desorganización, en el sentido de que en momentos les faltaba dosificar su tiempo, de modo que no tuvieran que completar con mayor celeridad lo que les faltaba por planear o analizar. Es entendible esta situación porque, como lo comentaron en el grupo focal final, había que hacer más labores dentro del ámbito profesional como del personal. No obstante, esto no demerita ni opaca el loable y encomiable trabajo que llevaron a cabo desde el inicio hasta su conclusión.

En cuanto a las áreas de mejora respecto a las habilidades en la dimensión en cuestión (valoral), se menciona cierta resistencia a cambios en su proceder, ya que la investigación, análisis individual, por grupos y el global dejan ver que, si por un lado hay componentes de evaluación en los que hubo un muy notable y laudable, también hubo otros cuyo avance fue casi nulo, sobre todo porque el punto por mejorar volvía a estar presente en la siguiente planeación o intervención en el aula y demás espacios implementados.

Otro aspecto que significó desde el diagnóstico un punto que se espera que, mediante un proceso de reflexión e introspección pueda ir transformándose, es el ver a la docencia como una actividad de la que hay poca retribución, y no solamente por el aspecto económico, sino que, desde su óptica, cada vez más se limita su ámbito de influencia y se les resta autoridad, caso que implica actuar con temor, más cautela o incertidumbre.

Acerca de la dimensión personal, cada individuo que formó parte traía consigo un cúmulo de recuerdos vívidos y experiencias lejanas en el tiempo, con sus necesidades, deseos y motivaciones. Se trató de fortalecer su autoconcepto, autoconocimiento y autoestima, a través de un seguimiento que les ayudara a darse cuenta de que podían mejorar y, además, aprender de sus pares, pero también aportar, contribuir. En lo interpersonal, una fortaleza fue que ya se conocían entre sí, independientemente de si laboraban en una escuela multigrado o de organización completa. Esta condición de inicio fortaleció rápidamente los vínculos, lo que llevó a que se sintieran en un ambiente de confianza. Comunicar sus vivencias, experiencias, opiniones y propuestas fue una constante y una prueba de ello es el ambiente ameno y positivo que se generó durante las sesiones colectivas previas al inicio del trayecto formativo y en el grupo focal final.

Un punto más a favor que siempre demostraron fue la disposición y gusto por compartir, desde un material, una estrategia o una página de internet donde podrían encontrar información sobre su tema o la duda que expresaban. Las mismas opiniones que externaron en las diversas reuniones dan cuenta de que aprendieron no solamente de uno como investigador e, inevitablemente, como figura de supervisión, sino también recíprocamente con sus colegas.

La dimensión didáctica fue la más compleja y la más importante, dado que el fin de lo realizado apuntaba a la mejora del desempeño de las y los docentes en las esferas de la planeación, intervención y evaluación, de las cuales las dos dimensiones anteriores fueron de apoyo para el ejercicio más eficaz del desempeño docente conforme a los perfiles emanados por la propia Secretaría de Educación Pública. Gracias a esta investigación se pudo develar que hay componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que eran ejercidos con relativo dominio y otros que resultaba necesario fortalecer desde su raíz.

En cuanto a las fortalezas en el proceso de planeación, desde el diagnóstico se dilucidó cuáles eran las áreas que iban a servir como referente y punto de partida para emprender los respecticos trayectos formativos. En general, con base en la realización de las entrevistas, mencionaron que aprendían mejor en colaboración y de lo que las demás personas aportaban y podían enseñar, aunque con menor frecuencia, reconocían un aprendizaje más en solitario.

Algunos de los componentes en los que las y los educadores con mayor antigüedad ya contaban con cierto nivel de dominio para efectuar una planeación fueron, por mencionar varios, el manejo del contexto interno y externo para el diseño de las situaciones didácticas, el uso de los recursos y materiales didácticos, explorar y recuperar concepciones previas. Para el caso de los docentes de relativo nuevo ingreso, hubo ciertas áreas de coincidencia con el grupo anterior de docentes, excepto el de recuperación de nociones previas, pero, a diferencia de los colegas con más años de servicio, mostraron mejor inicio en el uso de material concreto.

Ahora, en el marco de su intervención, las y los docentes más experimentados y noveles comenzaron con ciertas fortalezas en común, como el manejo del contexto interno y externo para el diseño de situaciones didácticas, el uso de recursos y materiales didácticos, y la exploración de concepciones previas. La diferencia entre ambos grupos focalizados fue que en el que se aglutinó a colegas con más años de servicio destacó en la recuperación de ideas previas, en tanto que los de menos años en activo sobresalieron más en el del manejo de recursos y materiales didácticos.

Las áreas de oportunidad con las que iniciaron fueron también semejantes en ciertos componentes o criterios, mientras que, en otros casos, cada bloque tuvo sus particularidades. Por mencionar solamente algunos ejemplos, ambos empezaron con dificultades en manejar la socialización de los aprendizajes, la generalización y la implementación de la autoevaluación y/o coevaluación. Una disimilitud recayó en que los maestros con mayor experiencia empezaron con bajos niveles de logro en la inclusión de alum2nos que enfrentan alguna BAP, mientras que, en el caso de los más jóvenes, fue la metacognición. 2

Por lo anterior, las necesidades de las y los docentes participantes, que fungieron como sujetos de estudio, fueron enmarcadas en unidades de análisis, de lo cual se deriva que temas como la inclusión, los aspectos socioafectivos, evaluación y manejo de los procesos cognitivos representaron los mayores aspectos en los que se debía poner atención y enfatizar la labor a través del método de Investigación-acción.

Con fundamento en el proceso de asesoría, seguimiento y acompañamiento efectuado para la conformación del trayecto formativo de cada docente, es posible ahora responder las preguntas que orientaron el desarrollo de este trabajo, a la par de que se está en condiciones de analizar, valorar y determinar el nivel de logro de los objetivos específicos y el general que fungieron como la pauta para desarrollar esta indagación, así como aceptar o refutar el supuesto.

Dicho lo anterior, el primer objetivo específico fue logrado satisfactoriamente porque, como se demostró en los párrafos anteriores, se logró conocer cuáles eran las fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades en las tres dimensiones que sirvieron para categorizar y organizar la información, con fines de mayor eficacia y eficiencia en el análisis de la información que se originó a lo largo del proceso de trayectos formativos. Sin embargo, hubo aspectos que no emergieron durante esta fase de la investigación, sino que durante el propio transcurso se fue conociendo más a cada participante, como qué tan rápidos eran para cumplir con sus compromisos, qué rasgos de sus competencias eran realmente una dificultad e incluso conocimiento de los alumnos y alumnas a su cargo porque, dado que como autor de esta obra se fungió con un rol externo al plantel, la posibilidad de saber cómo es el grupo, en general, y los educandos, en particular, se encuentra más soterrada. Esto lleva a replantear para futuras investigaciones el cómo encontrar esa información para antes de comenzar los trayectos formativos.

Ahora, en lo que concierne a la segunda pregunta orientadora, esta propuesta que se presentó para generar un programa de desarrollo profesional docente por medio de los ya mencionados trayectos formativos, tiene sus propios rasgos, especificidades y características, mismas que sirven de aportación al campo educativo y que podrán ser tomados en cuenta parcial o completamente para quien desee realizar una investigación sobre un tema análogo.

En primer lugar, la metodología de Investigación-acción fue la directriz de todo el proceso de investigación. Su finalidad consistió en resolver problemas cotidianos e inmediatos, esto es, la propia labor que cada maestro y maestra realiza todos los días -planear, intervenir y evaluar. La ventaja fue que la mejora de su práctica iba a ser percibida tan pronto como se empezara con el proceso de retroalimentación, el cual conllevaba procesos reflexivos y un acompañamiento que buscaba llevar un seguimiento de lo que iban haciendo bien y lo que iba mejorando, pero también a lo que era necesario ponerle más atención y aumentar esfuerzos.

Con base en los fundamentos de esta metodología, la investigación se abordó en un entorno real y natural para el profesorado focalizado, con acción, influencia y cambio sobre su propio bagaje de competencias y, sobre todo, en su aula con sus estudiantes, con influencia de mejora en el acto. Se puso especial atención a las conductas que cada uno manifestaba, sobre todo por los compromisos que se generaban y el cambio que se hacía patente al utilizar la autorregulación emocional y el desarrollo moral, con apoyo en el nivel 3 de Kohlberg (1973), conocido como postconvencional, en sus estadios 5 y 6, que forman parte del marco teórico.

Con base en lo que Gollete y Lesgard – Hervert (1988, como se citó en Bausela Herreras, 2004) mencionan sobre esta metodología, las destrezas se reflejan mediante mayores niveles de desempeño en los instrumentos de seguimiento, en la reestructuración de planeación y en un desenvolvimiento nuevo, más fluido o sin las dificultades que se detectaron previamente. Todas las retroalimentaciones y sugerencias emanadas desde el la función de investigador, y de los argumentos y búsqueda autónoma de información por parte de quienes tenían el rol de docentes focalizados, fueron los factores que impactaron favorablemente en la construcción de un acervo teórico y cambios en las estructuras cognitivas. Esta vinculación positiva ayudó a resolver los distintos problemas, que se manifestaban como áreas de oportunidad o por superar, que fue en lo que cada uno y como grupo fue siendo mejorado sesión tras sesión.

La Investigación-acción se construye desde y para la práctica, lo que se puede comprobar en este trabajo, pues se buscó que las y los docentes se apropiaran de conceptos y mejoraran su desempeño de una manera más vivencial, lejos de lecturas exhaustivas de libros. Como práctica colaborativa, el foco estuvo entre quien asesoró y fue asesorado, pero también con apoyo de todos los compañeros y compañeras, quienes, en la reunión final, mediante el grupo focal, afirmaron haber mejorado gracias a sus colegas.

El carácter de espiral de las cuatro fases de esta metodología se demostró con cada sesión, en el que al finalizar una, se continuaba con la siguiente, pero se repetían los procesos de diagnóstico (cada clase exige una evaluación inicial de lo logrado como docente y lo que los alumnos conocen, saben hacer y reaccionan ante una situación didáctica a la que son inmersos); luego el de plan de acción, que era lo equivalente a la planeación didáctica y consideración de la evaluación mediante el diálogo informado, que indicaban en qué se iba por buen camino y qué debía reestructurarse; la acción con observación corría a cargo de ambos (docente e investigador); por último, la fase de reflexión y evaluación tenía lugar en cada sesión de retroalimentación, de expresión de dudas y en el trabajo individual o colectivo que realizaban.

El paradigma sociocrítico, que promueve el respeto a la racionalidad del interlocutor, en el proceso de comunicación, fue una guía para el intercambio de ideas, opiniones y argumentos con cada sujeto de estudio. Dado que esta forma de ver la realidad prima la reflexión, queda más que claro que en cada sesión se buscó promover una examinación de lo realizado por sí mismos, con el fin de llegar a lo que dicho modelo enmarca como la “emancipación”. Con este término se buscaba precisamente eso, abandonar aquello que no les permitía crecer y mejorar, desde creencias arraigadas, acciones que por comodidad se gestan en hábitos, y el propio desconocimiento. Al liberarse de esas ataduras, podía emerger una nueva persona, lo que nos hace llegar a uno de los fines de la Investigación-acción: la transformación; y sí, no cambio, sino transformación, ya que desde el mismo ser humano habrá nuevas formas, sin abandonar la esencia única.

La propuesta también se cimentó en la teoría fundamentada con apoyo de las herramientas Atlas.ti versión 25 para Windows y de MaxQDA, gracias a los cuales se pudo hacer análisis de datos cualitativos que sirvieron para obtener información que, de otra manera, habría quedado sin develar o se podría pensar que sería fruto de una percepción subjetiva. La creación de memos y códigos, y la obtención de densidad y enraizamiento cumplieron el papel de reforzamiento y

triangulación de lo que a simple vista se conoce. Como se aseveró en la introducción, lo obtenido gracias a ambos programas (*software*) fue incluido con la determinación de marcar distancia entre el papel de investigador y el de supervisor, como una manera de demostrar que los hallazgos fueron fruto del análisis de los códigos y cómo se interrelacionaban entre sí.

La propuesta no contempló nada más lo didáctico, sino también el aspecto humano, razón por la que las dimensiones abordaron las áreas personal y valoral. Por ello, un elemento importante fueron las primeras reuniones de reconocimiento, mismas que formaban parte del plan de trabajo y se llevaron a cabo de manera previa a la implementación del trayecto formativo, pues así se pudo conocer qué pensaban, qué les gustaba, qué les preocupaba, qué los motivó ser docentes, entre otras cuestiones valiosas. Por ello, se insta a que quien desee emprender un proceso de acompañamiento, sea la figura educativa que sea, considere primero qué piensan al respecto porque así es como se encontrará la causa de lo que se dice, se hace y se proyecta.

Además de una metodología y paradigma, esta obra brindó instrumentos de registro. Los que se utilizaron de manera permanente fueron de retroalimentación y seguimiento para el acompañamiento en la mejora de la planeación didáctica y el trabajo escolar en condiciones reales. Sin embargo, hubo insumos secundarios o de uso de las y los docentes como apoyo para su proceso de reflexión y de mejora. Por ejemplo, analizaron varias de sus intervenciones con apoyo del ciclo reflexivo de Smyth, y los registros anecdóticos a través de la técnica de evaluación de análisis del desempeño (Ver Anexo N). Como apoyo y fortalecimiento, seleccionaron evidencias para que crearan sus portafolios de evidencias (ver Anexo O), realizaron un seguimiento autónomo de las fuentes de información que utilizaron para su proceso y del ambiente de aprendizaje que generaron en su aula, además de ejecutar grupos focales al inicio y en el cierre para triangular lo que se menciona como hallazgos de este trabajo.

En suma, este objetivo fue cumplido en un nivel satisfactorio porque mediante la metodología y el paradigma explicados, y con apoyo del modelo de asesoría de colaboración en la fase inicial y de facilitación en lo posterior, se derivaron las diversas acciones, que más adelante se desglosarán. No obstante, el decir que hay satisfacción por el diseño de la propuesta no significa que en una nueva aplicación no se reflexione qué nuevos instrumentos implementar o incluso cambiar o suprimir. Queda la inquietud de que será necesario diseñar instrumentos de registro,

análisis y reflexión para los componentes en los cuales se detectó mayor dificultad, como la inclusión y autoevaluación, pues para este último no se les apoyó en un ejemplo de instrumento.

Para dar respuesta a la tercera pregunta, sobre cómo fomentar el desarrollo profesional mediante trayectos formativos, esto se relaciona con el anterior, sobre el diseño. La experiencia obtenida mediante este trabajo de investigación fue de gran utilidad para estar en condiciones de mencionar que, en primera instancia, se debe prever y utilizar la reflexión como una de las actividades permanentes, ya que como se mencionó anteriormente, la mejora que hubo, sesión tras sesión, aun a diferentes niveles y velocidades, es la prueba más fidedigna de que si no se suscitara esta habilidad cognitiva, no habría existido el progreso en el ejercicio de las competencias didácticas.

Para continuar con los elementos que ayudan al desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo es también un medio al que se debe recurrir de principio a fin. El apoyo entre los docentes, el propio modelo de asesoría y la interacción en cada retroalimentación y demás espacios de socialización fueron, sin duda, un acierto para volver este proceso un evento dialógico, asertivo y de aprendizaje mutuo.

Se contribuye a la formación continua del personal docente si categorizamos lo que se pretende lograr, no con el fin de potenciar etiquetas, sino para dar un justo equilibrio a lo que se realiza, de modo que, de manera consciente, planeada e intencionada se pueda decidir cuál o cuáles dimensiones, rubros, áreas, ámbitos, o el término que se decida emplear, se piensa fortalecer, vincular, organizar, reorganizar, potenciar… Por ejemplo, al momento de que las y los maestros establecían compromisos, se sabía de antemano que la dimensión por fortalecer era la valoral, o cuando se esperaba que argumentaran el porqué de sus valoraciones, se promovía la personal y didáctica. Por ello, las dimensiones aplicadas ayudaron a tener el control de lo que se pretendía desarrollar ante determinada situación o fase del proceso.

Un docente, al igual que un infante, requiere por derecho saber cómo está haciendo tal o cual tarea. Es importante alentarlos a través de la explicitación de sus fortalezas para potenciar la motivación intrínseca; sus áreas de oportunidad para que asuma compromisos y practique la honestidad; los compromisos, como una manera de desarrollar su escala moral y fortalecer su autoestima; y sugerencias para que comprenda y se convenza de que no está en solitario en su ruta de aprendizaje. Sin actividad, derivada de la evaluación, no se habría podido efectuar el

seguimiento, y la relación con las y los profesores habría sido lejana y muy probablemente no se habrían desenvuelto con la naturalidad que demostraron durante el transcurso del proceso. Un logro fue que en la retroalimentación intervinieron la autoevaluación y la heteroevaluación, con la intención de que interiorizaran que no se trataba de tomar como dogma lo que se les comentaba, pues nadie tenía la verdad absoluta, sino que ellos y ellas tenían tanto derecho de opinar y evaluar como quien estaba coordinando el acompañamiento.

Efectuar seguimiento mediante colores y números que representan los diversos niveles de logro facilitó el análisis. Esto se realizó para manejar los datos con mayor celeridad, pues no se trató de un estudio cuantitativo. Por ello, se aclaró con pertinencia que, para evitar repetición y reiteración de los nombres de cada nivel de logro, se optó por emplear números, tanto para ahorrar espacio como para situar al lector en la escala utilizada, ya que la rúbrica utiliza descriptores cualitativos, pero al mismo tiempo números para asignar un nivel de acuerdo con el desempeño mostrado. El uso de cifras cumplió la función de valorar avances y progresos, pero la finalidad nunca fue el manejo cuantitativo a través de procedimientos estadísticos ni dar resultados sustentados en el positivismo.

Dados los argumentos, se puede mencionar que el nivel de logro del tercer objetivo, referente a la implementación del trayecto formativo y todo el proceso que lo circunda, es aceptable, ya que para llegar a un nivel satisfactorio hizo falta manejo más eficaz de ciertas variables que estaban bajo el control del investigador como de otros que no, lo cual se ahondará en los párrafos inmediatos.

Con relación a los aspectos en los que no se tuvo total dominio, el que más sobresale fue el tiempo, ya que hubo sesiones en las que ya se tenía el compromiso de asistir, pero por cuestiones laborales se tenía que posponer o, por el contrario, los propios docentes solicitaban uno o dos días más para concluir lo que tenían planeado implementar. Esto originaba atrasos que, aunque no entorpecieron la conclusión del proceso, sí hizo que poco a poco se aplazara.

En cuanto a aquello que estuvo medianamente controlado fue que a veces se les concedían muchos días para prepararse en cada sesión, lo que causaba que hubiera una separación de tiempo considerable entre sesión y la siguiente, a veces hasta más de un mes. Cabe aclarar que esto tampoco vedó el desarrollo de lo previsto, pero sí hacía tambalear en ocasiones a las y los educadores porque tenían que retomar lo visto en las etapas precedentes, sin olvidar que esto

también desorientaba a los educandos, quienes tenían que recordar y aplicar lo aprendido ya tiempo atrás, por lo que para nivelarse a veces sí se observaba que había quienes tardaban más en llegar a un estado de equilibrio.

Un obstáculo que no fue del todo superado, pero del que sí hubo avance laudable fue que a las y los maestros se les dificulta redactar, expresar por escrito lo que oralmente pueden decir sin dificultades, aunque sí con muletillas. Sus niveles de reflexión mejoraron, pero aun así se tiene la impresión de que a veces solían ser muy concretos cuando había campo para detallar hechos, eventos o descubrimientos, sobre todo cuando analizaban la actuación de ellos o de un alumno en concreto, y al momento de construir conclusiones.

La cuarta pregunta es, quizá, la que puede responderse con mayor contundencia porque examinar, descubrir y vincular información fueron el sostén de este trabajo. A lo largo del proceso se monitoreó el avance individual y como subgrupos (experimentados y noveles), datos que permitieron valorar constantemente los aprendizajes traducidos en logros, avances, retrocesos y conflictos producidos a causa de comparar cómo iba su propio progreso con el estado ideal, al que a veces se llegó y al que a veces, no, pero siempre se les hizo ver a las y los maestros que no había una meta fija para todos, sino que a donde llegaran iba a ser una cuestión personal, fruto de diversos procesos cognitivos y personales.

Los componentes en los que el profesorado con mayor antigüedad tuvo un mayor progreso en las competencias inherentes al diseño de la planeación didáctica fueron, entre otros, el de metacognición, inclusión de alumnos que enfrentan una BAP y generación de conflictos cognitivos. A diferencia del estado inicial, en el que en ambos grupos de focalizados hubo concordancias, en este caso, no. Quienes contaban con menos años de servicio demostraron un mayor aprendizaje en lo que concierne a la recuperación de ideas previas, diseño de productos de evaluación y la producción de procesos de cambio, asimilación y acomodación.

En su intervención, los docentes experimentados y los noveles sí guardaron semejanzas en varios componentes. De entre varios más, destacaron los de metacognición y la inclusión de alumnos que enfrentan BAP. En el que hubo divergencia fueron el de planteamiento en situaciones problema a cargo del alumnado, por parte del primer grupo, mientras que el de confrontación de ideas corrió por parte del segundo conjunto.

Los criterios en los que hubo avance cero entre la primera y quinta sesión fueron: exploración de ideas previas (intervención, experimentados, 16-16), recuperación de ideas previas (intervención, experimentados, 16-16), recursos y materiales didácticos (intervención, noveles, 14-14), recursos y materiales didácticos (intervención, experimentados, 16-16), estilo docente (planeación, noveles, 12-12) y socialización de los aprendizajes (planeación, noveles, 8-8).

Ahora bien, hubo pocos aspectos de valoración en los que en la puntuación se presentó un descenso en la claridad y ejecución entre las sesiones 1 y la 5; pocos, pero sí se presentaron casos. A saber, se trató de los recursos y materiales didácticos (planeación, noveles, 15-14), funcionalidad del material concreto (planeación, noveles, 15-12) y estilo docente (intervención, experimentados, 16-15).

Una impresión que se tuvo desde el inicio, y de lo que se fue comprobando a través del desarrollo de la indagación, mediante observación y diálogos formales e informales, es que la reflexión significaba una actividad a la que los sujetos de estudio en un inicio eludían por diversas razones, entre otras: requiere tiempo fuera de clase y no siempre se tiene la disposición para dedicar lapsos específicos en dicha tarea; por ser un acto que involucra diversos procesos cognitivos y funciones ejecutivas, se necesita concatenar y obtener nueva información, a lo cual no todos ni todas tienen la habilidad o se obtienen conclusiones superfluas por falta de profundización; incluso consideraban -y lo siguen pensando así- que es mucho trabajo para la poca paga y eso los desmotiva.

Como se puede comprobar, el contraste entre ambos grupos de docentes permitió obtener conclusiones relacionadas con la formación docente y cómo hay criterios en los que la antigüedad, experiencia, formación, escuela normal de egreso o contexto social y geográfico no se erigen como factores determinantes para concluir por anticipado que por tener ciertos años de servicio en automático las y los docentes se hacen conocedores y diestros en la planeación didáctica, la intervención y la evaluación.

Este estudio permitió elucidar que, previo a este acompañamiento, había dificultades, dudas o incluso poca disposición para investigar, mejorar o implementar la mejora en procesos cognitivos, de evaluación o de inclusión, sin importar si se contaba con décadas en el servicio educativo o si eran de reciente ingreso. Destacan en este tenor criterios, como: metacognición, recuperación de ideas previas, fortalecer la retroalimentación, generalizar, conducir correctamente

la socialización de aprendizajes, impulsar la autoevaluación y coevaluación, o efectuar ajustes razonables.

Aseverado lo anterior, los maestros y maestras experimentados se distinguieron de sus colegas más jóvenes en los procesos cognitivos, siendo uno de los puntos más fuertes desde el inicio de la investigación: sabían ya explorar y recuperar concepciones previas, además de mostrar mayor seguridad y dominio de contenidos. En cambio, los componentes en los cuales los participantes del grupo de noveles comenzaron con mayor fortaleza fueron los que, bajo una óptica personal, son los que en las escuelas normales enfatizan a la hora de preparar para las prácticas en las escuelas: el manejo del contexto externo e interno, y la selección de recursos y materiales didácticos. Cabe mencionar que, al igual que el otro bloque focalizado, haber trabajado con toda la zona escolar cursos y talleres sobre los elementos de la planeación con antelación, influyó para que ya iniciaran con mayor pericia en la materia.

Por lo anterior, el objetivo fue cumplido satisfactoriamente porque se obtuvo información interesante que se considera útil para promover la reflexión en todos los actores involucrados en el sistema educativo. Para el gobierno, que analice sus planes y programas, desde qué han suprimido, pero que es de utilidad; a las escuelas normales, para que valoren qué está enseñando su plantilla docente y de qué se está apropiando su alumnado; para supervisores, directores, asesores técnicos pedagógicos y tutores, valorar en qué medida están cumpliendo su función, qué tanto fomentan la reflexión y mejora continua en las y los docentes, y cómo han contribuido para que en el ámbito de acción haya una mejora genuina y más allá de lo que los documentos dictan.

Finalmente, en cuanto al quinto interrogante, la práctica docente pasó por una ruta de transformación, a nivel de conceptos, habilidades, actitudes y valores. Más allá de todo lo que se pueda mencionar al respecto desde el rol de investigador, dentro de la mejora en el dominio de lo conceptual, los maestros y maestras dan fe de ello en la reunión final del grupo focal, en la que mencionaron explícitamente que aprendieron a manejar tecnicismos, de entre los cuales sabían de la existencia de unos, pero no los usaban, en tanto que había otros que nunca habían escuchado, y ello incluye tanto a los docentes experimentados como a los noveles.

En lo concerniente a lo procedimental, las y los profesores desarrollaron sus habilidades para el diálogo y expresión escrita, visto que ahora son más analíticos y toman decisiones con mayor detenimiento, pero con mayor fundamento; tienen un notorio avance en el diseño de sus

planeaciones didácticas y su intervención diaria en el aula y demás espacios que destinan para su loable labor cotidiana. Como también lo comentaron en el grupo focal, ahora no se conforman con lo que dice una fuente, sino que se esfuerzan por buscar en otras para ampliar y aprender más.

Sobre las actitudes y valores, son personas que aprendieron a escuchar y dialogar, a ser asertivos y, sobre todo, autorregular sus emociones, pues los trayectos formativos fluyeron armónicamente y llegaron a buen término. De igual manera, como lo comentaron en dicha reunión de *focus group*, desarrollaron la empatía y un fuerte sentido de compromiso porque fue una actividad a la que accedieron formar parte.

Derivado del seguimiento de aprendizajes, las y los maestros culminaron el proceso con avances en distintos niveles en los diversos componentes que conformaron el seguimiento. Por ejemplo, respecto a los criterios de planeación en los que tanto el conjunto de experimentados como de noveles coincidieron en puntuaciones en la culminación del proceso fueron los que atañen a la socialización de aprendizajes, impulso de la autoevaluación y/o coevaluación, y la teorización o generalización. En el que no hubo semejanzas fue en el de la inclusión de alumnos que enfrentan BAP, a cargo del grupo de quienes cuentan con más antigüedad, y el de metacognición por parte de quienes son más jóvenes.

Hubo convergencias en los componentes de planeación en los cuales concluyeron con mayores puntuaciones. Algunos de ellos fueron la inclusión de los elementos curriculares, la contextualización externa e interna, y la recuperación de ideas previas. En los que no coincidieron fueron el de la exploración de concepciones previas, uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico, y la creación de conflictos cognitivos, por parte de los más experimentados. En cambio, el grupo de noveles tuvo mayor avance en definir los tipos de contenidos y la gradualidad de actividades.

Entre ambos grupos hubo una menor concomitancia en los componentes de intervención que concluyeron con menos puntuación. En los que hubo compatibilidad fueron la promoción de la autoevaluación y/o coevaluación, y el de monitoreo de progresos y dificultades; mientras que, para el grupo de docentes con más años de servicio, destacaron el planteamiento de situaciones problema por parte del educando y la inclusión de alumnos que enfrentan BAP. En cambio, para el caso de quienes ingresaron hace pocos años, hubo más dificultades en lo concerniente a la validación de respuestas, propuestas y resultados, y el de socialización de los aprendizajes.

Finalmente, no hubo convergencia en los componentes de intervención por parte de ambos grupos. Para el caso de los miembros del primer bloque, ellos figuraron más en la exploración y recuperación de ideas previas, y la comunicación de respuestas, propuestas y resultados. Las y los docentes con menos antigüedad se destacaron por altos niveles en el uso del contexto interno y externo durante el diagnóstico y durante el desarrollo de la clase, así como considerar el perfil grupal en cuanto a las características de desarrollo de los educandos.

En cuanto a la examinación por unidades de análisis, que fue el último paso antes de las conclusiones, se concluyó que, mediante la triangulación de información, la inclusión (para ambos grupos focalizados) y evaluación (ambos bloques, pero más en el de noveles) fueron las culminaron con mayores dificultades, hecho que guarda congruencia con lo ya mencionado varias veces sobre el avance más lento o con menor logro en los componentes relacionados, por ejemplo, inclusión, socialización de aprendizajes, impulso de la autoevaluación y/o coevaluación, y retroalimentación. Como unidades de análisis con desempeño final de término medio a alto fueron la de estrategias didácticas y el de elementos y procesos cognitivos, con mayor logro en las y los docentes con más años de servicio. Y, también, las que tuvieron mayor eficacia en ambos bloques de docentes fueron las de elementos curriculares y el de elementos contextuales, tal como se demostró en el seguimiento y análisis individual.

Se triangula, se corrobora y se concluye que en la intervención hubo mayor desempeño que en planeación en la mayoría de los criterios y docentes, dado que, como se mencionó, lo empírico puede realizarse aun cuando no se conozca el tecnicismo, pero planear exige prever, organizar y dar secuencia, lo que implica evidentemente mayor estructuración; puede decirse que es como hablar y escribir: se puede la segunda sin la primera, además de que la escritura exige reglas que la oralidad no tiene, por su propia naturaleza.

De manera similar con la planeación, en intervención se obtuvo mejor desempeño, por ambos grupos, en los elementos contextuales y en el de elementos y procesos cognitivos; se tuvo un logro medio en las unidades de análisis de estrategias didácticas, aspectos socioafectivos y evaluación; finalmente, como resultado común en los diferentes análisis, el más bajo fue la inclusión, en ambos casos por los dos grupos focalizados.

Por lo ya expuesto, se determina que el quinto objetivo fue logrado en un nivel satisfactorio en cuanto a los mecanismos efectuados, pero en un nivel aceptable porque, aunque

indiscutiblemente hubo mejoras notables y encomiables, lo cierto es que aún falta mucho por hacer y lograr, tanto que habría sido deseable que esta investigación continuara para seguir elevando los niveles de logro y valorar el impacto real en el aula.

Con base en los argumentos anteriores, se puede reflexionar que, sin demeritar los cursos, talleres y diplomados que la Secretaría de Educación Pública ofrece a su personal, se considera fundamental que pongan atención a lo que a primera vista puede parecer pequeño, nimio o que se da por hecho que los docentes ya saben, que es, precisamente, en lo que se enfocó esta investigación, en lo que se puede pensar que, por ser actividades que forman parte del día a día el profesorado ya domina. Para ilustrar lo que se dice, se mencionan los procesos cognitivos, como explorar concepciones previas que lleven a que el alumnado proponga soluciones a través de sus opiniones y respuestas, para luego recuperar esas nociones con el fin de crear conflictos cognitivos y así generar aprendizajes; procesos relacionados con el intercambio social, en el que no basta con que las y los escolares comuniquen ideas, pensamientos, procedimientos o resultados, sino que esto se confronte, pero no quede allí, ya que se requiere que también validen, justifiquen, defiendan, argumenten.

Puede parecer fácil y de sentido común lo que se ejemplificó brevemente sobre lo que el docente realiza –o debería realizar– desde que prevé qué va a implementar en su aula, pero la experiencia por más de una década ha permitido concluir que no, no es llevado a cabo en su totalidad por el profesorado, y el diagnóstico efectuado con las y los educadores que fueron sujeto de estudio sirvió para corroborar lo que de manera informal y hasta empírica se había aprendido.

Ahora bien, la cuestión reside en por qué en el ámbito de la docencia no hay esa uniformidad de saberes, pues en teoría todos egresamos de escuelas formadoras de docentes, llámense “escuelas normales” o “universidades pedagógicas”, pero al sustentar sus programas de estudio en las ciencias de la educación, el estado ideal y deseable es que deberíamos conocer de todo, mas no todo. Sin embargo, unos maestros conocen de una cosa, pero otros no, y viceversa, pero en la práctica, se observa que los planes de clase carecen de casi los mismos elementos, se desconocen casi siempre los mismos términos y procesos, y ello lleva a una intervención que podría ser mejor que la que llevan a cabo, sin dejar de mencionar que las confusiones y dificultades para evaluar son casi siempre las mismas.

Se tiene la calidad moral para argumentar de esto y triangular la información obtenida porque, como se mencionó también al inicio del presente documento, ser evaluador del desempeño abrió las puertas para leer y analizar cientos y cientos de planeaciones realizadas por maestros de cualquier rincón del país, literalmente. Desempeñar este rol fue el parteaguas para comenzar a cuestionarse sobre por qué las dificultades y necesidades que presentaban las y los maestros con quienes se había tenido contacto localmente a lo largo de varios años eran casi idénticas a las mismas que denotaban los y las docentes de todos los estados de la República Mexicana.

Por ilustrar una vez más algunas de esas necesidades y dificultades detectadas en las planeaciones elaboradas a lo largo y ancho del país, y aunque parezca irreal, por ejemplo, se observó cómo escribían "rúbrica" para referirse a la lista de cotejo y eso sucedió incluso con docentes que participaron en esta investigación; la fijación por querer iniciar una clase con llanas preguntas (¿qué es el cuento?, ¿qué entienden por porcentaje?, ¿qué es la contaminación?), patrón que se repitió aproximadamente en un 98% de las planeaciones que correspondió evaluar y que, curiosamente, también era un hábito en los compañeros y compañeras participantes en la investigación; o ignorar por completo o casi por completo el papel de la metacognición, cosa que, como se demostró, también sucedía con las y los maestros experimentados y noveles de este trabajo. Ni qué decir de la inclusión o generalización, componentes que en las planeaciones de los docentes del país estuvieron ausentes o mal aplicadas, y al principio con los ocho docentes participantes no era muy distinta la situación.

Un pensamiento personal es que la raíz de todo lo que se menciona está en las escuelas normales y demás formadoras de maestros. Es ahora el momento para cuestionar la labor de estas instituciones del país entero, desde qué están considerando como prioritario en sus planes y programas de estudio, qué están dejando a un lado y qué perfil desean formar. Una realidad es que en la última década ha habido una mayor preocupación por formar docentes que posean más habilidades de investigación, al comparar con el Plan 1997, con el que miles y miles de maestros en activo egresamos. Si bien es una decisión laudable profesionalizar cada vez más y mejor porque la sociedad así lo exige, también es cierto que no hay que olvidar el principal cimiento, las raíces de la enseñanza, y que se buscó demostrar con los criterios y componentes básicos que fueron el eje del trabajo de esta investigación.

Así como el exhorto es respecto a los planes y programas de estudio, también se hace un llamado al personal docente de estas instituciones formadoras, para que desde la primera planeación que un maestro en formación realiza se le comience a sensibilizar sobre la importancia de contener los elementos mínimos pero necesarios que deberá contener para contribuir a una práctica más encaminada al logro de aprendizajes y detección de necesidades.

Finalmente, la invitación se extiende al gobierno federal. Desde una visión muy particular, se considera que la SEP, específicamente, debería dotar de cuadernos de trabajo sobre aspectos didácticos, legales y pedagógicos como material de apoyo y como un medio para asegurarse de que, en efecto, se está cumpliendo con el plan de estudios y lo que los perfiles enmarcan. Estas actividades permitirían movilizar los saberes y habilidades con que en determinado momento se cuenta, prepararía con mayor calidad para enfrentar a los maestros en formación ante un mundo cambiante y con innovaciones en el ámbito educativo.

Un llamado más que se hace a las autoridades federales es retomar asignaturas relacionadas con la redacción y desarrollo de habilidades comunicativas a causa de que, como se expresó en más de una ocasión, una de las razones por las que hay diferencia de desempeño en la planeación y la intervención es porque, con base en lo que los mismos docentes participantes dijeron, no saben cómo redactar, situación que produce que no se escriba, se plasme a medias o sin la claridad necesaria para comprender lo que se pretende hacer.

En suma, el objetivo general fue logrado en un nivel aceptable porque hubo avances, progresos y, sobre todo, transformación de la práctica docente, de la cual se dio en niveles variados porque por trabajar con seres humanos, la diversidad siempre está presente y ello lleva a que cada participante haya aprendido con base en sus experiencias previas, motivación, disposición y metas personales. Para evitar reiteraciones, se invita a autoridades de gobierno, personal de las escuelas normales, y a las figuras educativas de dirección, asesoría y supervisión que consideren los elementos y componentes que esta investigación ofrece para promover la autoevaluación profesional y reestructuración de los propósitos profesionales, en caso de que a ello conlleve la reflexión.

Los documentos analizados en el estado de la cuestión permiten establecer que, entre los textos seleccionados -realizados por diversos autores nacionales e internacionales- y lo vivido durante este proceso de investigación, hubo coincidencias antes, durante y al finalizar esta

investigación propia. Por ejemplo, respecto a lo manifestado verbalmente o por escrito, a través de técnicas formales o pláticas espontáneas, por parte de los ocho docentes focalizados a lo largo del proceso de elaboración de la presente tesis, se concluye lo que enseguida se menciona.

1. Acorde con lo expuesto por Cano y Hoyos (2021), se constató que la percepción de las ofertas formativas varía según cada docente, pero un común denominador es que se reservan opinar sobre la funcionalidad de los cursos, talleres y diplomados hasta que conocen su contenido, dado que tienen cierta incertidumbre sobre si les servirá o no lo que en ellos se aborde. Esto se puede corroborar mediante las entrevistas y las sesiones colectivas realizadas al inicio del proceso de los trayectos formativos.

2. Sobre el texto de Díez-Gutiérrez (2020), dentro del currículum oculto resultó posible observar las actitudes y forma de pensar de cada participante, sobre todo porque la interacción ayuda a interpretar incluso el lenguaje corporal, lo cual no se puede percibir con la pura lectura de esta obra. Para perfilar cada uno su personalidad y estilo docente influyen factores, como la propia niñez de las y los sujetos de estudio, las razones por las que eligieron esta profesión y la escuela normal o universidad pedagógica de la que egresaron. Esta información se corrobora, entre otras fuentes, a través de las entrevistas, de las sesiones colectivas (sobre todo en la dimensión personal y valoral) y en las retroalimentaciones. A grandes rasgos, el compromiso fue un elemento presente en la totalidad de quienes participaron, mostrando asertividad y apertura al cambio.

3. Acerca de lo planteado por Hernández et al. (2018), como autor de esta tesis se coincide con la petición de que se debe incluir la investigación-acción en los programas de estudio de las Escuelas Normales, así como abarcar otros métodos como parte de las asignaturas o de manera transversal. El autor referido señala la importancia de incluir la reflexión desde el perfil de egreso al concluir la formación inicial, pero de hecho sí existe, y también en los perfiles de formación continua, a través de los perfiles, criterios e indicadores señalados en el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión en Educación Básica, emitido por la SEP.

4. Con relación a Marcelo y Vaillant (2018), se coincide con ellos porque los propios compañeros focalizados insinuaban que saben que les falta ser más autodidactas, aun cuando fueron aprendiendo a ser más autónomos, además de que se sienten inseguros o con algunas en cuanto a los temas de educación socioemocional. Una razón importante de ello es que estos temas no eran

contemplados en los planes y programas de estudio del siglo pasado, que fue el que cursamos quienes tenemos al menos 15 años de servicio, que fue la mitad de los sujetos de estudio de esta obra. Por ello, lo aprendido se debe a las ofertas académicas que voluntariamente se cursan o las oportunidades de formación que la zona escolar provee.

5. En lo que concierne a lo aportado por Torres et al. (2021), se confirma que las y los docentes presentaban dificultades para diseñar la planeación multigrado, sobre todo porque desconocían elementos característicos, especialmente la puesta en común y el uso de guiones didácticos. Si bien promover la mejora en este asunto no era el foco, dado que no todos los maestros laboran en planteles de organización incompleta, parte del trabajo consistió en que fueran planeando a partir de los requerimientos de un aula multigrado. Las entrevistas dan cuenta de que reconocen como un punto por mejorar las competencias didácticas relacionadas con este proceso, además de las planeaciones y las retroalimentaciones de quienes tienen a su cargo más de un grupo simultáneamente dan cuenta de que hay avances y evolución en el dominio de ciertos aspectos, pero también perviven dificultades y ciertas resistencias, como el caso de la implementación de la puesta en común como el cierre del cierre de la clase.

6. Con relación a lo que Sánchez-Anguiano et al. (2024) mencionan, se coincide en lo que plantean sobre que hay información limitada sobre maestros en servicio e incluso se podría decir que investigaciones en medios rurales y en contextos multigrado aún menos. Una técnica que será de utilidad para futuros procesos serán los biogramas, que se pueden vincular con la dimensión didáctica, valoral y personal.

Hubo coincidencia en que parte de los insumos que arrojaron información útil, que se puede confirmar en esta tesis, fueron similares o iguales que los empleados por los autores en mención; por ejemplo: las experiencias en su formación inicial y qué influyó para elegir la docencia, aspectos de formación continua y superación profesional, cómo calificaron las condiciones laborales, y el rol de la familia y el contexto en su labor cotidiana.

Un punto que se mencionó en el texto analizado es que indican que las experiencias de formación se van reduciendo con el paso del tiempo. Los docentes focalizados para este trabajo mencionaron que las responsabilidades familiares aumentan y que incluso las ganas de hacer las

cosas decaen con la edad. Esto se muestra en los grupos focales, cuando expresaron su pensar y su sentir sobre el trabajo diario y sobre su desempeño en esta investigación.

También, Sánchez-Anguiano et al. (2024) mencionan temas relacionados con la percepción salarial. En las sesiones colectivas de inicio de los trayectos, las y los compañeros que participaron expresaron su sentir respecto al salario que perciben, y la importancia y expectativa de que la función sea en verdad revalorizada. Asimismo, durante las entrevistas llegaron a comentar situaciones relacionadas con el salario y la estabilidad laboral, a veces como ventaja y en otras, como algo que debe ser recalibrado.

7. Las categorías utilizadas por Figueroa-Céspedes y Fica (2025) mantienen un alto nivel de similitud con diversas técnicas y actividades empleadas durante todo este proceso de indagación, aunque con otros nombres o sin constituirse como categorías; pero, por ejemplo, el encadenamiento reflexivo de los autores referidos equivale a las labores de búsqueda autónoma por parte del profesorado participante, a la planeación y cuando se realizaba la retroalimentación; lo que ellos llaman “amigo crítico” corresponde al papel de asesor e investigador que se desarrolló, siempre tratando de que la figura de supervisor fuera algo que no afectara o condicionara la relación horizontal que la asesoría demanda. Asimismo, lo que los autores denominan “comunidades profesionales de aprendizaje” se equipara con las sesiones colectivas que se efectuaron con miras a que se conocieran, interactuaran e intercambiaran vivencias y experiencias.

Uno de los puntos señalados en el texto analizado, con el que hubo una completa identificación y relación con la realidad es que las y los docentes con quienes se ha podido interactuar a lo largo de los años de servicio, no solamente con quienes fueron focalizados, es que la reflexión es una actividad que a veces pasa completamente desapercibida o se le prefiere soslayar, pues como se ha comentado, por comodidad se piensa que la labor docente finaliza cuando la jornada concluye, pero sabemos que para desarrollar la intervención se requiere planear y evaluar lo realizado.

Al igual que sucedió con las educadoras que fueron sujetos de estudio, los docentes sujetos de estudio expresaron durante el grupo focal y en momentos informales que ahora tratarán de ser más sistemáticos, que ya aprendieron nuevos conceptos y que ahora ya los utilizan. Dotar de

instrumentos a manera de formato significó una manera de aminorarles el trabajo y la carga, y así facilitar su escritura y expresión.

8. Se coincide con Carrasco-Aguilar et al. (2023) en cuanto a que el desarrollo profesional tiene una importante dimensión social, de ahí que se refuerce el argumento de que la investigación presentada en esta tesis vinculó lo pedagógico-curricular, es decir, lo didáctico, con lo personal y valoral, sin dejar de lado la importancia de que interactuaran y compartieran puntos de vista y estrategias, como consta en los grupos focales y sesiones colectivas. En el texto de estos autores se habla acerca de la evaluación del desempeño, y cabe mencionar que los participantes focalizados están a favor de que se les revise su trabajo, aunque sin el carácter punitivo que se tenía antes.

9. López et al. (2023) sostienen que la innovación se ve entorpecida por la resistencia al cambio, falta de recursos y de apoyo, por mencionar algunos factores. En los grupos focales hubo comentarios sobre que al principio se cuestionaban el para qué realizar cierto procedimiento o poner atención a determinado elemento para la enseñanza, además de que es innegable que las escuelas rurales a veces cuentan con pocos recursos didácticos, por lo que en las entrevistas y planea de clase se puede ratificar que se utiliza lo poco o mucho que hay en el plantel más lo que cada docente lleva de su propia casa o gasta de su dinero. La observación de clase y retroalimentación fueron insumos para valorar esa apertura al cambio que cada participante iba adquiriendo y desarrollando con cada fase del proceso de la espiral reflexiva.

El supuesto enunciado al inicio de este documento se corrobora porque los ocho docentes focalizados de la zona escolar 161 mostraron actitudes positivas para su desarrollo profesional, están conscientes de sus fortalezas, pero mantienen apertura al diálogo y al cambio para continuar desarrollándolas, además de que saben que presentan áreas de oportunidad que requieren ser tratadas de manera gradual pero eficaz. Reconocieron que la asesoría y acompañamiento cumplen con su objetivo cuando intervienen el diálogo y la retroalimentación, así como la observación con fines de mejora.

Como última parte de las conclusiones, es pertinente expresar que, con base en una autoevaluación y retrospección, como investigador se tuvo la fortaleza para inquirir, indagar, reflexionar y crear los instrumentos que se utilizaron, desde las rúbricas hasta los documentos de retroalimentación y registro, aunado a herramientas que resultaron nuevas y que permitieron

obtener nueva información con base en la teoría fundamentada. Desempeñar la función supervisora ha hecho posible conocer en diferente profundidad a cada docente y director, pero hay puntos en los que se concatenan las necesidades e inquietudes. Como se comentó más de una vez en este trabajo, una de las intenciones principales consistió en hacer de la labor docente una tarea consciente, planeada e intencionada, justo como cualquier otro oficio o profesión exigen.

Como área de oportunidad, se encuentran el manejo más eficiente del tiempo y tratar de controlar esas variables que a veces están bajo nuestro control y en otras, no. Otro punto por mejorar es brindar más ejemplos ante las dudas que van surgiendo, ya que, si bien se les explicaba, no se logró prever qué dificultades podían suscitarse, es decir, queda como tarea anticiparse a las posibles dificultades para ir un paso más adelante.

Como actividades pendientes, se encuentra el deseo de continuar trabajando bajo esta línea de seguimiento y acompañamiento, y dar monitoreo al trabajo de las docentes participantes en tanto permanezcan en la zona escolar. Además, resultaría interesante hacer una investigación ahora en la que se profundice y se estudie el impacto que estas mejoras influyen en el alumnado, pero eso podrá formar parte de pesquisas futuras.

¿Cuáles son las innovaciones con las que se espera aportar, a través de esta investigación, al ámbito educativo? Con lo que se contribuye a la educación es, en primer lugar, las rúbricas de creación propia, que pueden ser utilizadas por docentes de escuelas normales, maestros en formación y docentes en servicio. Las unidades de análisis en que se clasificaron los diversos componentes o criterios de evaluación son también de autoría propia, lo que puede servir para análisis posteriores, para otros docentes o para uno mismo. Los instrumentos de registro y seguimiento (retroalimentación de la planeación, retroalimentación de la intervención, seguimiento de fuentes de información, registro anecdótico, ciclo reflexivo de Smyth, autoevaluación del balance final) son también creados por uno mismo y pueden ser empleados por los mismos agentes ya mencionados. Incluir la autoevaluación, junto con la heteroevaluación, en los instrumentos de retroalimentación, es algo que puede considerarse cada vez que se dialogue con alguien con fines de informar sobre un desempeño. Marcar con colores en los instrumentos de retroalimentación, para señalar si hubo avances, retrocesos o estancamientos también es una actividad que puede aportarse para que se realice cuando se retroalimente.

Además, se trata de hacer ver que el análisis y uso de datos e información es parte inherente del proceso educativo, ya que por la experiencia adquirida se ha observado que las y los maestros piensan, pese a contar con años de servicio, que la responsabilidad de un educador se circunscribe a dar clase (aunque claramente es la más importante), cuando en realidad una escuela es un sistema en sí mismo que exige procesos administrativos, organizativos y sociales. Esto genera resistencias para utilizar diarios de trabajo, bitácoras, diagnósticos, informes de seguimiento y demás documentos porque confunden eso con carga administrativa. Por tal motivo, esta propuesta espera hacer de la reflexión una actividad inseparable de ser maestro, pues como dice una frase: "Lo que no se mide, no se puede mejorar", sin que ello le reste valor a la evaluación formativa y cualitativa.

No queda más que concluir este trabajo con un pensamiento personal derivado de esta experiencia. Ser docente es una carrera de vida si así queremos que sea; es una profesión que, a diferencia de muchas, ofrece cada día la oportunidad de sorprender a nuestros niños y niñas, pero también de asombrarnos, si uno así lo desea. Ser docente es preparar los medios para hacer de cada clase una experiencia única que se espera que no únicamente llegue a la mente del alumnado, sino al corazón y cada célula, porque aun cuando las emociones se originan gracias al sistema nervioso, ellas recorren todo nuestro ser, pero esto se logrará si uno lo desea. Querer renovarse como profesionales requiere entereza, aplomo, tesón y una sagacidad que nos harán explotar nuestra creatividad y la búsqueda, a veces arriesgada, de nuevas experiencias, pero si uno así lo desea.

Hay que tener en mente que todos actuamos de tal o cual manera por lo que vivimos, por nuestra historia, por lo que no sabemos muchas veces qué hace a un docente actuar de determinado modo. La experiencia adquirida hace posible externar que muchas veces lo que ellas y ellos quieren es ser escuchados, que se les tome en cuenta y, sobre todo, que se actúe con aires de superioridad cuando se les apoya en la resolución de un problema, sin importar si es simple o complejo. Solamente así es como contribuiremos a superar barreras emocionales, que muchas veces son el verdadero origen de la falta de emprendimiento, deseo de superación o de interacción. La tarea es ardua, pero con paciencia, perseverancia y un plan estructurado, así como con el poder de la espontaneidad, nos ayudarán a hacer de la educación una actividad cada vez más rigurosa, pero también humana y sensible, en beneficio de todos los actores que estamos involucrados, muy especialmente, de cada niño y niña a quien podemos guiar, influenciar positivamente y ayudarle cada día a ser mejores seres humanos.

Listado de Siglas y Acrónimos

Sigla o acrónimo	Significado
API	Asesor Pedagógico Itinerante
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
BAP	Barreras para el aprendizaje y la participación
BECENE	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
CENEVAL	Centro Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
COVID	Coronavirus
CTE	Consejo Técnico Escolar
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGESuM	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
DPD	Desarrollo Profesional Docente
ENESMAPO	Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino
FODA	Fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas
IA	Investigación-acción
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPMP	Instituto de Profesionalización del Magisterio Potosino

LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LTG	Libros de texto gratuitos
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NDP	Nivel de desarrollo potencial
NEE	Necesidad educativa especial
NNAJ	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PDA	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje
PEMC	Programa de Mejora Continua
SAAE	Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas
SEGE	Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí
SEP	Secretaría de Educación Pública
SLP	San Luis Potosí
SPD	Servicio Profesional Docente
TF	Teoría Fundamentada
TICCAD	Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USICAMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
ZDP	Zona de desarrollo próximo

Referencias

Abreu, J. (2012). Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores & Congruencia. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 123-130. http://www.spentamexico.org/v7-n3/7(3)123-130.pdf

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [Secretaría de Educación Pública]. 19 de mayo de 1992. Diario Oficial de la Federación. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf

Acuerdo Número 14/08/22 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establece el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria Y Secundaria. 19 de agosto de 2022. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10291.pdf

Allueva, P. (2011). Aprender a pensar y enseñar a pensar. Proceso de resolución de problemas. En *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 4563-4572). Asociación de Psicología y de Educación.

Altieri Megale, A. (2020). ¿Qué es la cultura? *La lámpara de Diógenes. Revista semestral de filosofía*, 2(4), pp. 15-20. https://agcollege.edu.mx/literaturas/Qu%e9%20es%20la%20cultura.pdf

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2003). Métodos híbridos. En *Cómo hacer investigación cualitativa* (pp. 159-163). Paidós Educador. http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf

Angulo Hernández, L.; León Salazar, A. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14(49), 305-317. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102007

Anijovich, R. (2019). *Escalera de retroalimentación*. Celider. https://www.celider.cl/wp-content/uploads/2023/09/Recurso-escalera-de-retroalimentacio%CC%81n.vf_.pdf

Ávila Cedillo, G. (2021). Diagnóstico social en trabajo social: conceptos clave y metodología para su elaboración. *Margen*, (100), 1-28. https://www.margen.org/suscri/margen100/Avila-100.pdf

Baloco Navarro, C. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Revista Cedotic*, 5(1), 177-194. https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2020.2203

Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 19(1), 7-18. https://www.redalyc.org/pdf/805/80519101.pdf

Barrera Luna, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*. (343), 1-24 https://cendoc.chirapaq.org.pe/items/show/11872

Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y educadores.* 19(3), 395-415. https://www.redalyc.org/pdf/834/83448566005.pdf

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la Investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35(1), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie3512871

Betancourt, D. (19 de abril de 2018). *Cómo hacer el análisis FODA (matriz FADO) paso a paso + ejemplo práctico.* Ingenio Empresa. https://www.ingenioempresa.com/matriz-foda/

Bodewig, C. (2018). El docente en la Reforma Educativa: Construcción de una representación social. *Revista Estudiantil Latinoamericana de Ciencias Sociales*. 1-18. https://doi.org/10.18504/rl0213-004-2018

Calderón López Velarde, J, Aguayo Rendón, R. y Ávila Gómez, H. (2018). Profesionalización, formación para la investigación y proyectos de mejora docente. En *Formación. Investigación y mejora docente. Narrativas sobre Experiencias Didácticas en Posgrados en Educación.* Taberna Libraria. https://www.doctoradoupnzac.mx/_files/ugd/852c67_831c8da54633492487e48054c5986f9f.pdf?index=true

Cano Rodríguez, J. y Hoyos Ramírez, M. (2021). *Una aproximación de los trayectos formativos en la práctica profesional en los futuros docentes de educación básica*. Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Norma, Sonora, México. https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2353-1167-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf

Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56), 1-23. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229

Casanova, M.A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *La evaluación educativa* (pp. 67-102). SEP.

Casasola-Rivera, W. (3 de junio de 2022). *Habilidades metacognitivas: herramientas fundamentales en el aprendizaje universitario*. HOY EN EL TEC. https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2022/06/03/habilidades-metacognitivas-herramientas-fundamentales-aprendizaje-universitario

Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional. (2013). Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2025). *Reflexionar sobre la práctica.* *https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/reflexionar-sobre-la-practica*

Compromiso social por la Calidad y la Equidad de la Educación. (2018). *Sobre la evaluación diagnóstica a docentes noveles.* https://compromisoporlaeducacion.mx/sobre-la-evaluacion-diagnostica-a-docentes-noveles/

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (15 de mayo de 2019). *Artículo 3º*. http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf

Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Posgrado.* 26(2). 179-202. https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335004.pdf

Crespo, Nina María. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, *33*(48). 97-115. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008

Delgado, L. (2015). Ingreso al servicio docente. *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE

De la Espriella, R. y Gómez Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 49(2). 127-133. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002

De Tejada, M. (2006). *La escuela desde una perspectiva ecológica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 9-25. https://doi.org/10.35362/rie8223658

Domingo Roget, Á. (2013). Perspectivas del prácticum universitario. En *Práctica reflexiva para docentes* (pp. 33-92). Publicia. https://camtamaulipas.edu.mx/libreria/files/original/8a744997fcdfff5d25ad4975cc7b42c1.pdf

Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16

Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. y Rodríguez, Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Revista de Didácticas Específicas*, (19), 37-42. https://doi.org/10.15366/didacticas2018.19.003

Encinas Muñoz, A. y Mercado Maldonado, R. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *El Colegio de Sonora*, 24(55), 1-28. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000300006

Estrada, S.J. y Rodríguez Jiménez, S. (2024). Paradigma socio-crítico y su vigencia en la postmodernidad. *Visión Educativa. Revista Arbitrada en Ciencias de la Comunicación*, 6(1), 66-79. https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/view/1072

Fierro, C., Rosas, L., Fortoul, B. (2003). Analizando nuestra práctica. En *Más allá del salón de clases* (pp. 35-140). Centro de Estudios Educativos A.C. https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/Mas_alla_del_salon_de_clases/Mas_alla_del_salon_de_clases.pdf

Fierro Rojas, C. (septiembre, 2013). *El Trayecto Formativo una Opción de Capacitación para el Profesorado de Educación Física.* 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, la Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3035/ev.3035.pdf

Figueroa-Céspedes, I. y Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad*, 20(1), 84-98. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07

Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. y González Ortiz, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11, 1-20. https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.727

García Medina, A., Aguilera García, M., Pérez Martínez, M. y Muñoz Abundez, G. (2011). Capítulo 3. ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa. En *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México* (pp. 59-82). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D410.pdf

González del Yerro Valdés, A. (2007). La autorregulación y su desarrollo en la primera infancia. En *La participación de la escuela en la formación inicial de los maestros* (pp. 53-86). Universidad Autónoma de Madrid.

González Ramírez, M. (1 de agosto de 2020). *La primera Escuela Normal de Zacatecas*. Líder Empresarial. https://www.liderempresarial.com/la-primera-escuela-normal-de-zacatecas/

Hernández García, M., Monzón Troncoso, M. y García Ortiz, C. (2018). *Rediseño curricular de la educación normal: perspectivas del trayecto formativo práctica profesional.* Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (Conisen). http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P529.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2010). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En *Metodología de la investigación* (pp. 406-489). McGrawHill

Iglesias Cortizas, M. (2006). El concepto de diagnóstico en educación. En *Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos y técnicas* (pp. 1-16). Pearson.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (16 de marzo de 2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Gobierno de México. Recuperado el 02 de diciembre de 2022 de https://normas-apa.org/referencias/citar-pagina-web/

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (23 de diciembre de 2022). *Los Lugares Sagrados son el corazón del México Profundo*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/inpi/prensa/los-lugares-sagrados-son-el-corazon-del-mexico-profundo-322517

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). Las tutorías como estrategia de introducción a la docencia. *La educación obligatoria en México*. INEE

Larraín, A., De Brasi, L., Calderón, M. y Calzetta, A. (2021). Creencias docentes acerca de la enseñanza de la argumentación en el ciclo básico de formación. *Formación Universitaria*. 14(1), 99-110. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100099

Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Secretaría de Educación Pública

Ley General del Servicio Profesional Docente. 11 de septiembre de 2013. Diario Oficial de la Federación. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10291.pdf

Leyva Y. (2019). Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México.* 5 (13). INEE. https://historico.mejoredu.gob.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/

Lombardi, G. y Abrile de Vollmer, M. (2021). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 59-66). Organización de Estados Americanos. Fundación Santillana. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, L., Navarro I. y Morales, M. (2023). La Gestión de Recursos Humanos en el Sector Educativo y su Impacto en el Desarrollo Profesional Docente: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9329-9353. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7632

López de Luis, C. (09 de septiembre de 2022). *¿Qué es la metacognición?* La mente es maravillosa. Recuperado el 04 de enero de 2024 de https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-la-metacognicion/

López Recacha, J. A. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Revista Digital Innovación y experiencias*. 16, 1-14. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía.* 489, 27-32. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf

Martínez Olivé, A. (2021). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp.

79-88). Organización de Estados Iberoamericanos (OEA). Fundación Santillana. https://goo.su/n4dxsU

Matriz FODA. (2023). *¿Qué es la matriz FODA?* https://www.matrizfoda.com/dafo/

Meece J. (2001). Desarrollo cognoscitivo. Las teorías de Piaget y Vigotsky en *Desarrollo del niño y el adolescente. Compendio para educadores* (pp. 99-144). Biblioteca para la Actualización del Maestro. McGrawHill

Méndez Zavala, J. [Canal Poncho Enseña] (23 de julio de 2022). *Proceso de codificación con Atlas.ti v8*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Tv7G5qJtUp0&t=270s

Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social.la experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Revista de Ciencias Sociales.* (44), 1-30. https://www.researchgate.net/publication/41019784_Consentimiento_informado_anonimato_y_confidencialidad_en_investigacion_social

Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Miranda, D. (13 de agosto de 2019). *El reto de enseñar a los adultos: particularidades de las estrategias docentes*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/el-reto-de-ensenar-a-los-adultos-particularidades-de-las-estrategias-docentes/#:~:text=En%201990%2C%20Jack%20Mezirow%20(2000,confrontarlos%20con%20sus%20creencias%20y

Nemiña, R., García Ruso, H., Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.* 13(2). 1-13. https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf

Nieto Cano, J. (2012). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Octaedro

Nieto, José Miguel y Alfageme-González, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado*, 21(3), 63-81. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489004

Oliva Abarca, J. (2018). El concepto de capital cultural como categoría de análisis de la producción cultural. *Revista Análisis.* 50(93), 1-18. https://www.redalyc.org/journal/5155/515559060004/515559060004.pdf

Oliva Martínez, J.M. (1999). Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual. *Enseñanza de las ciencias,* 17(1), 93-107. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21563/21397

Palacios Rodríguez, O. (2020). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *El Colegio de Jalisco*. (22), 47-70. https://doi.org/10.55555/IS.22.332

Palomo González, A. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. Revista Interuniv. Form. Prof., 4, 79-90.

Piñeiro, J. y Flores, P. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educación matemática*. 30(1), 1-15. https://doi.org/10.24844/em3001.09

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en oficio de aprender*. Graó

Real Academia Española. (2021). Andragogía. En *Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española 2021*. Recuperado en 07 de agosto de 2023, de https://www.rae.es/tdhle/andragog%C3%ADa

Real Academia Española. (s.f.). Pedagogía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 02 de diciembre de 2022, de https://dle.rae.es/pedagogía

Real Academia Española. (s.f.). Sistema. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 18 de junio de 2023, de https://dle.rae.es/pedagogía

Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. [Secretaría de Educación Pública]. 29 de enero de 1946. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15110/3/images/reglamento_condiciones_generales_trabajo_sep.pdf

Rivas Tovar, L. (2015). Capítulo 6. La definición de variables o categorías de análisis. En *¿Cómo hacer una tesis?* (pp. 1-13). Instituto Politécnico Nacional. https://www.edumargen.org/docs/curso43-11/unid02/complem05_02.pdf

Sánchez-Anguiano, H., de la Torre-Díaz, A. y Cordero-Arroyo, G. (2024). Trayectorias de Desarrollo Profesional de Docentes de Primaria. Un análisis desde la evaluación del desempeño. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 535-560. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v29n102/1405-6666-rmie-29-102-535.pdf

Sánchez Romero, S. (2018). *Cómo trabajan los docentes con las ideas previas de los alumnos* [Tesis de Grado en Educación Primaria, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/82907/SANCHEZ%20ROMERO%2C%20SARA%20TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sandoya, E. (2008). Educación médica: de la pedagogía a la andragogía. *Revista Uruguaya de Cardiología.* 23(1), 1-16.

Santos, Iluminada. (2015). *La andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos* [Tesis de maestría, Universidad Cardenal Herrera-CEU].

Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología y Educación del Estado de México. (2023). *Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2022)*. Gobierno del Estado de México. https://normalixtlahuaca.edomex.gob.mx/lic_educacion_preescolar_alumnos

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Tutoría y Educación Socioemocional Secundaria. Grado 1° ¿Qué es la metacognición?* https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C2_17Tutoria-y-Educacion-socioemocional-secundaria-que-es-la-metacognicion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2009). Bloque 6. Adecuaciones no significativas y significativas. En *Curso: Educación inclusiva. Guía del participante,* (pp.152-182). SEP. https://formacioncontinuabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/mat-part-educ-inclusiva.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). Técnicas para el análisis del desempeño. En *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo,* (pp.46-58). SEP

Secretaría de Educación Pública. (2022). Estructura curricular. En *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. 2022",* (pp.77-160). SEP

Smyth, John. (1991). Una pedagogía crítica del trabajo en el aula. *Revista de educación*. 294, 275-300. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf

Stewart, L. (2025). *Análisis de Co-ocurrencia con ATLAS.ti*. ATLAS.ti.*https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-de-co-ocurrencia-con-atlas-ti*

Suárez Zendejas, V. (2020). *Enfoques de formación docente*. Orion 2020. https://orion2020.org/archivo/educacion/01_2_formaciondocente2.pdf

Taborda Ocampo, F. y Brausin Pérez, J. (2020). Fundamentos éticos en el proceso de investigación social. *Revista de filosofía y educación*, 5(2). 1-17 https://portal.amelica.org/ameli/journal/386/3862147022/3862147022.pdf

Torres Mayo, M., Hernández Franco, J. y Pinelo Alegría, W. (2021). Impacto del Trayecto Formativo Optativo relacionado a las escuelas primarias multigrado en la formación inicial de los futuros docentes. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (Conisen). https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1125-373-Ponencia-doc-.pdf

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021a). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica*. SEP

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021b). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. SEP. https://preview.qroo.gob.mx/seq/wp-content/seq/uploads/2022/12/Lineamiento-Generales-SAAE-EB.pdf

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021c). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.* SEP (http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf)

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2022). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento*. SEP

Universidad de Guadalajara. (s.f.). Fundación de la Escuela Normal Lancasteriana en Guadalajara. http://www.patrimonio.udg.mx/fundacion-de-la-escuela-normal-lancasteriana-en-guadalajara#:~:text=La%20primera%20escuela%20normal%20en,los%20profesores%20para%20darles%20licencia.

Universitat Oberta de Catalunya. (27 de noviembre de 2018). *La teoría ecológica de Bronfenbrenner*. https://fp.uoc.fje.edu/blog/la-teoria-ecologica-de-bronfenbrenner/

Uruguay Educa. (s/f). *Escalera de la metacognición. Estrategia metacognitiva (Infografía). https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos/inicial-5-anos/escalera-de-la-metacognicion-estrategia-metacognitiva-infografia*

Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*. 58(1), 115-138. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

Viera, T. (2013). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. (26), 37-43.

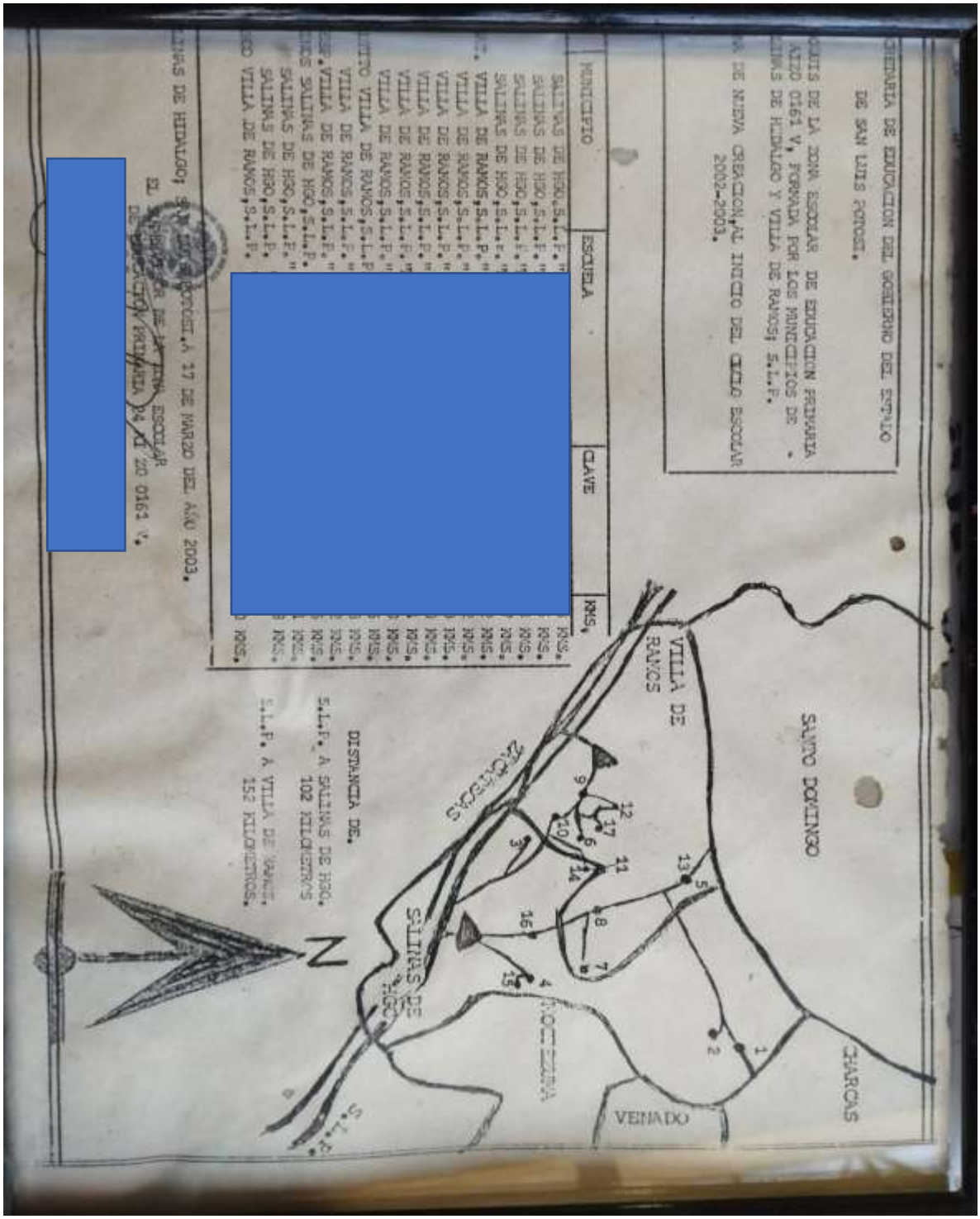
Villamizar Acevedo, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*. 8(1), 79–86. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945

Villegas de Posada, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de psicología.* 30(2), 223-232. https://www.redalyc.org/pdf/805/80530202.pdf

Wijngaarden, V. (2025). *La aplicación de ATLAS.ti en diferentes estrategias de análisis de datos cualitativos.* ATLAS.ti. https://atlasti.com/es/research-hub/la-aplicacion-de-atlas-ti-en-diferentes-estrategias-de-analisis-de-datos-cualitativos

Anexos[15]

Anexo A. Croquis de la zona escolar 161



[15] Se omiten la parte final de los instrumentos de registro, debido a que contienen nombres completos de docente y directores (no forman parte de esta investigación), y sus respectivas firmas.

Anexo B. Ejemplos Cartas de consentimiento firmadas por las y los docentes participantes

Anexo B-1. Carta de consentimiento de la maestra Eréndyra

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

San Luis Potosí, S.L.P., a 20 de enero de 2023

Yo, Eréndyra [redacted] he sido invitada y accedo a participar en la presente investigación que tiene como objetivo *Fortalecer la práctica de dos grupos participantes de docentes (noveles, con 0 a 2 años de antigüedad, y maestros experimentados, con más de 5 años en la función) de la zona escolar 161, a través del seguimiento de Trayectos Formativos de Profesionalización Docente, por medio del acompañamiento desde la función supervisora del investigador, para contribuir a su desarrollo profesional, fortalecer la reflexión de su práctica, así como favorecer su aprendizaje autónomo y colaborativo.*

Lo anterior, debido a que se me ha explicado que la investigación consiste en brindar a los docentes, tanto a los recién incorporados como a los que ya están en servicio, a través de una propuesta de profesionalización. Les brindaremos apoyo constante para que dominen las directrices de la Nueva Escuela Mexicana, los programas educativos actuales, y los criterios del Marco de Excelencia para la Enseñanza y el SAAE. Con esto, buscamos impulsar su desarrollo profesional autónomo y colectivo, logrando así una mejora significativa en el aprendizaje de sus alumnos, siempre bajo principios de equidad y excelencia, que los riesgos y posibles molestias que representa participar en el estudio son: Hay que tener cuidado de no interpretar esto como una tarea meramente administrativa. Es crucial que no comprometas más tiempo del que estás dispuesto/a a invertir inicialmente, y que evites quedarte más tarde si no hay un pago adicional por ello; además que comprendo que del presente estudio se derivarán beneficios como los siguientes: Busco mejorar mis procesos pedagógicos (planificación, intervención y evaluación), enriquecer mi arsenal de estrategias didácticas y potenciar mi expresión oral y escrita. También me propongo cumplir más cabalmente con los requisitos del perfil docente y entender mejor el desarrollo y aprendizaje de mis estudiantes.

Afirmo que se me ha dado a conocer la forma en que será usada la información que yo otorgaré a través de formularios, entrevistas, encuestas, cuestionarios, procedimientos verbales, reuniones de retroalimentación y encuentros grupales, lo cual entiendo y estoy de acuerdo.

Es de mi conocimiento que estoy en libertad de abandonar mi rol como participante cuando así lo considere adecuado y que ni el abandono, ni la participación en el estudio influirán en mi relación profesional con el investigador responsable. Asimismo, estoy consciente de mi derecho de solicitar información adicional acerca de los riesgos y beneficios, así como los resultados derivados de mi participación en este estudio.

De igual modo, constato que pude hacer preguntas y mis dudas se esclarecieron; por lo tanto, acepto participar en esta investigación y autorizo a que*:

OPCIÓN 1: se dé a conocer mi nombre o datos exclusivamente para esta investigación.
OPCIÓN 2: no se dé a conocer mi nombre y se maneje la información de forma anónima.
*Subrayar y marcar con negritas la opción elegida.

Nombre y firma del docente participante

[redacted]

Profra: Eréndyra [redacted]

Anexo B-2. Carta de consentimiento informado de la maestra Yolanda

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

San Luis Potosí, S.L.P., a 21 DE AGOSTO DE 2023

Yo, [redacted], he sido invitado/a y accedo a participar en la presente investigación que tiene como objetivo *Fortalecer la práctica de dos grupos participantes de docentes (noveles, con 0 a 2 años de antigüedad, y maestros experimentados, con más de 5 años en la función) de la zona escolar 161, a través del seguimiento de Trayectos Formativos de Profesionalización Docente, por medio del acompañamiento desde la función supervisora del investigador, para contribuir a su desarrollo profesional, fortalecer la reflexión de su práctica, así como favorecer su aprendizaje autónomo y colaborativo.*

Lo anterior, debido a que se me ha explicado que la investigación consiste en participar y apoyar en actividades de carácter técnico pedagógico orientadas a mi práctica docente y en el apoyo entre compañeros, todo con el fin de seguir con mi trabajo educativo y el aprendizaje de mis alumnos; los riesgos y posibles molestias que representa participar en el estudio son: Confundir este trabajo con descarga administrativa, brindar más tiempo del que puedo estar dispuesta, salir más tarde sin pago extra; además que comprendo que del presente estudio se derivarán beneficios como los siguientes: El mejoramiento de mis procesos de planeación, intervención y evaluación del aprendizaje; el desarrollo de nuevas habilidades pedagógicas, una mejor comunicación tanto escrita como oral, crecimiento en el liderazgo y una actualización profesional contante.

Afirmo que se me ha dado a conocer la forma en que será usada la información que yo otorgaré a través de formularios, entrevistas, encuestas, cuestionarios, procedimientos verbales, reuniones de retroalimentación y encuentros grupales, lo cual entiendo y estoy de acuerdo.

Es de mi conocimiento que estoy en libertad de abandonar mi rol como participante cuando así lo considere adecuado y que ni el abandono, ni la participación en el estudio influirán en mi relación profesional con el investigador responsable. Asimismo, estoy consciente de mi derecho de solicitar información adicional acerca de los riesgos y beneficios, así como los resultados derivados de mi participación en este estudio.

De igual modo, constato que pude hacer preguntas y mis dudas se esclarecieron; por lo tanto, acepto participar en esta investigación y autorizo a que*:

OPCIÓN 1: se dé a conocer mi nombre o datos exclusivamente para esta investigación.
OPCIÓN 2: no se dé a conocer mi nombre y se maneje la información de forma anónima.
*Subrayar y marcar con negritas la opción elegida.

[redacted]
YOLANDA
Nombre y firma del docente participante

Anexo C. Ejemplos de evidencias de las sesiones colectivas de desarrollo profesional, previo al diseño de los trayectos formativos

Anexo C-1: Ensayo del maestro Sergio (primera sesión colectiva)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CICLO ESCOLAR 2023-2024

1.5 Actividad. Ensayo: ser y quehacer del maestro

Propósito: Reflexionar sobre las interpretaciones personales de la profesión docente para identificar qué puedo comenzar a transformar en lo personal y profesional.

Contenido. El magisterio como profesión, sus implicaciones y las distintas formas de concebir la docencia.

Instrucción. Exprese a continuación todo lo que para usted signifique ser docente, expresando opiniones, ideas o sentimientos acerca del tema. Recuerde incluir título, y una pequeña introducción, desarrollo y conclusión.

Ensayo

El ser docente en época de los Milenials

Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza"
Edgar Morin.

Uno de los pilares necesarios y fundamentales de la educación a lo largo de la historia son los docentes, pues son ellos el medio a través del cual los alumnos pueden alcanzar el conocimiento mediante el aprendizaje, la orientación, a través de su continua y ardua labor día con día comparten y expanden el arte de enseñar.

Sin embargo, en medio de la sociedad dinámica en la que vivimos, en la cual todo se mantiene en constante cambio, la educación también se ha visto modificada con el pasar de los años. Las nuevas tecnologías invaden cada vez más los espacios físicos y por lo tanto también en la manera en la que aprendemos.

Considero que el papel del docente es ser un guía, un mediador, una persona que va acompañando a los estudiantes para la construcción de conocimiento tanto de manera individual, como de forma colaborativa. Podemos ubicar el papel del docente desde un modelo constructivista en donde tanto el estudiante como el docente tienen un papel activo.

Es muy importante el papel activo del docente, en donde se acompañe al estudiante para recuperar sus conocimientos previos, genere nuevos conocimientos y pueda desarrollar además conocimientos conceptuales, procedimentales, y conocimientos actitudinales.

Actualmente y desde la experiencia propia creo que dentro de los más grandes desafíos del docente se encuentran tener claridad de hacia dónde va, tener la apertura de aprender de manera permanente, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como aprender a trabajar en comunidad, aplicar lo abordado en el salón de clase en la vida que lleva cada uno de nuestros alumnos.

Con base en la visión de cada uno de nosotros, la perspectiva pedagógica que se le da a cada una de las situaciones por las que pasamos, y sobre todo dirigidas hacia la docencia y el aprendizaje, es de vital importancia para analizar y evaluar cómo estamos actuando, hacia dónde dirigimos nuestras acciones y cuáles son los resultados obtenidos según la forma en la que alumnos y docentes trabajamos para funcionar en conjunto, pues el aprendizaje siempre se trata de un proceso colectivo-evolutivo.

Anexo C-2: Preguntas de cierre (segunda sesión colectiva)

2.6 Preguntas de cierre

Instrucción. Con base en las actividades efectuadas, responda de manera reflexiva nuevamente las preguntas iniciales.

a) ¿De qué manera se hacen presentes en mi vida profesional mis circunstancias y proyectos personales?

Mi profesión me ha ayudado a alcanzar mis objetivos personales.

b) ¿Qué lugar ocupa en mi vida personal mi quehacer de maestro?

Laboralmente y económicamente ocupa un primer lugar

c) ¿De qué manera se han entretejido mi historia personal y mi trayectoria profesional?

Van de la mano ya que la situación laboral tiene mucha influencia en la vida personal de una persona ya que le brinda los recursos económicos para poder subsistir.

d) ¿En qué medida mi trabajo docente ha contribuido a mi realización personal?

Ha contribuido en gran medida en el aspecto económico así como profesional y personal.

Anexo C-3: Fragmento de la definición del tema para el trayecto formativo (tercera sesión colectiva)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CICLO ESCOLAR 2023-2024

Propósito: Reflexionar sobre mi propia práctica docente respecto al contenido, área o proceso de aprendizaje que elegiré como tema de estudio y acompañamiento, para determinar el punto de inicio de mi trayecto formativo de profesionalización.
Contenido: Matriz FODA
Recursos: hojas para escribir
Instrucción. Responda las siguientes preguntas sobre su tema de acompañamiento. Posteriormente, complete la matriz FODA como se sugiere a continuación.

1. Información del tema elegido
1.1 Tema del trayecto formativo: contenido, área o proceso
Área, Comprensión y resolución de problemas adictivos y de sustracción para los primeros grados.

1.2 Razones por las que elijo dicho tema.
Razón por que elegí dicho tema es porque es algo nuevo para los alumnos, no tengo el orden secuencial de donde partir para que los alumnos puedan adquirir una mejor comprensión y el manejo del algoritmo convencional.

2. Experiencia previa con el tema elegido
2.1 Familiaridad

2.1.1 ¿Qué nivel de familiaridad o dominio poseo del tema de acompañamiento?
Considero que tengo un nivel medio, ya que conozco parte del procedimiento o faces a seguir para la adquisición de los conocimientos, pero no se llevarlo de manera ordenada o secuencial para que los alumnos se vallan apropiando.

2.1.2 Formas en que he trabajo el tema de acompañamiento (fortalezas y áreas de oportunidad).
El no involucra a los padres de familia en las actividades, no incluir de manera muy seguida ejemplos o situaciones de la vida cotidiana.

2.1.3 Relación del contenido, área o proceso elegido con las actividades realizadas en las sesiones anteriores (introducción al análisis de la práctica docente y dimensión personal) y la presente sesión (dimensión didáctica).
Considero que todo se involucra con las vivencias de la práctica docente, ya que mediante la reflexión me doy cuenta que muchas veces solamente explicamos pensando que los alumnos comprenden lo visto, pero en realidad no logran entender lo que esperamos, o muchas veces como docentes no dominamos lo que los alumnos deben aprender.

2.2 Dificultades
2.2.1 Dificultades que tengo para diseñar situaciones de aprendizaje con el tema elegido.
Considero que no tengo el dominio del proceso que se debe de seguir para apropiarse de la resolución de problemas de suma y resta

Anexo D. Rúbricas para evaluación del contenido básico de la planeación didáctica

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24PJN0193K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCA
DE GOBIERNO DEL EST

RÚBRICAS PARA EVALUACIÓN DEL CONTENIDO BÁSICO EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTIC

Escuela _____ **24DPR**_____

Docente _____ **Grado y grupo** _____

Fecha _____ **Contenido(s)** _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Propósito: valorar en el maestro/a el nivel de congruencia de sus competencias didácticas de planeación con el perfil docente, emanado del p programas de estudios y los indicadores emitidos por USICAMM, para proveer acciones de retroalimentación y seguimiento que coadyuve desarrollo profesional constante que redunde en el aprendizaje de los educandos con base en la inclusión, equidad y excelencia.

ASPECTO A EVALUAR	NADA CONGRUENTE CON LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PERFIL DOCENTE (1)	POCO CONGRUENTE CON LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PERFIL DOCENTE (2)	PARCIALMENTE CONGRUENTE CON LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PERFIL DOCENTE (3)	COMPLETAMENTE CONGRUENTE CON LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PERFIL (4)	OBSERVACIC
EL/LA DOCENTE...					
1. ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares ☐	Se describe 1 o ninguno de los siguientes elementos: campo formativo, ejes articuladores, proceso de desarrollo de aprendizaje, contenido, secuencia de actividades y estrategias de evaluación.	Se describen 2 ó 3 de los siguientes elementos: campo formativo, ejes articuladores, proceso de desarrollo de aprendizaje, contenido, secuencia de actividades y estrategias de evaluación.	Se describen 4 ó 5 de los siguientes elementos: campo formativo, ejes articuladores, proceso de desarrollo de aprendizaje, contenido, secuencia de actividades y estrategias de evaluación.	Se describen los siguientes elementos: campo formativo, ejes articuladores, proceso de desarrollo de aprendizaje, contenido, secuencia de actividades y estrategias de evaluación.	
2. INICIO					
Contexto interno y externo ☐	No plantea situaciones didácticas.	Plantea situaciones didácticas descontextualizadas del entorno de la escuela.	Plantea situaciones didácticas acordes al contexto interno o externo de la escuela.	Plantea situaciones didácticas acordes al contexto interno y externo de la escuela.	
Exploración de ideas previas ☐	Comienza la clase sin explorar ideas previas de los educandos.	Explora las ideas previas de los alumnos a través de preguntas directamente relacionadas con el contenido en cuestión.	Explora las ideas previas de los alumnos a través de un problema, juego o desafío ajeno al contexto interno o externo.	Explora las ideas previas de los alumnos a través de un problema, juego o desafío acorde al contexto interno o externo.	

Uso de propuestas o procedimientos personales durante el diagnóstico	No permite que los educandos utilicen libremente propuestas o procedimientos informales y/o formales para resolver las situaciones planteadas, o les dice la respuesta o solución.	Permite que los educandos utilicen propuestas o procedimientos informales y/o formales, corrigiéndolos cuando hay errores conceptuales o procedimentales para resolver las situaciones planteadas.	Permite que los educandos utilicen libremente propuestas o procedimientos informales o formales para resolver las situaciones planteadas.	Permite que los educandos utilicen libremente propuestas o procedimientos informales y formales para resolver las situaciones planteadas.	
DESARROLLO					
Contexto interno y externo	No plantea situaciones didácticas.	Plantea situaciones descontextualizadas del entorno de la escuela.	Plantea situaciones didácticas acordes al contexto interno o externo de la escuela	Plantea situaciones didácticas acordes al contexto interno y externo de la escuela.	
Recuperación de ideas previas	No recupera las ideas previas de los educandos.	Recupera las ideas previas para retomarlas durante la clase, pero sólo las menciona y no promueve la reestructuración de las nociones previas por parte del educando.	Recupera las ideas previas para retomarlas durante la clase y promueve la reestructuración parcialmente autónoma de las nociones previas por parte del educando.	Recupera las ideas previas para retomarlas durante la clase y promueve la reestructuración autónoma de las nociones previas por parte del educando.	
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	Omite la oportunidad de que el educando compare, de manera autónoma, sus técnicas iniciales con las posteriormente adquiridas.	Logra que el educando compare, con la guía completa del docente, sus técnicas iniciales con las posteriormente adquiridas.	Logra que el educando compare libremente, pero con cierta intervención docente, sus técnicas iniciales con las adquiridas.	Logra que el educando compare, de manera autónoma, sus técnicas iniciales con las posteriormente adquiridas.	
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	Lleva a cabo un proceso directo para la apropiación de la técnica, sin utilizar las ideas previas de los alumnos/as.	Lleva a cabo un proceso directo para la apropiación de la técnica, sin utilizar las ideas previas de los alumnos/as.	Lleva a cabo un proceso directo para la apropiación de la técnica, utilizando las ideas previas de los alumnos/as.	Lleva a cabo un proceso gradual para la apropiación de la técnica, utilizando las ideas previas de los alumnos/as.	
Teorización o generalización de técnicas	No se da lugar a la teorización de conceptos o generalización de técnicas.	Especifica el momento en el que se dará lugar a la teorización de conceptos o generalización de técnicas, utilizando las ideas previas de los educandos, pero sin apoyo de situaciones didácticas.	Especifica el momento en el que se dará lugar a la teorización de conceptos o generalización de técnicas, utilizando situaciones didácticas, pero sin apoyarse de las ideas previas de los educandos.	Especifica el momento en el que se dará lugar a la teorización de conceptos o generalización de técnicas, apoyándose de las ideas previas de los educandos y utilizando situaciones didácticas.	
Metacognición	No fomenta en los alumnos/as una actitud de autocrítica, ya que no promueve que comparen sus ideas y procedimientos respecto al de sus otros compañeros/as.	Fomenta en los alumnos/as una actitud de autocrítica, al indicarles qué comparar de sus ideas o procedimientos respecto al de sus otros compañeros/as.	Fomenta en los alumnos/as una actitud de autocrítica, al promover que comparen libremente, con apoyo docente, sus ideas y procedimientos respecto al de sus otros compañeros/as.	Fomenta en los alumnos/as una actitud de autocrítica, al promover que comparen, de manera autónoma, sus ideas y procedimientos respecto al de sus otros compañeros/as.	
CIERRE					
Estrategias de evaluación	No utiliza estrategias de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza 1 estrategia de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza 2 estrategias de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza al menos 3 estrategias de evaluación a lo largo de la clase.	

Técnicas de evaluación	No utiliza técnicas de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza 1 técnica de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza 2 técnicas de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza al menos 3 técnicas de evaluación a lo largo de la clase.	
Instrumentos de evaluación	No incluye instrumentos de evaluación.	Sólo enuncia el instrumento sin especificar criterio ni indicadores.	Enuncia el instrumento y especifica criterios e indicadores con base en niveles no diversificados (sólo bajos o altos).	Enuncia el instrumento y especifica criterios, e indicadores con base en niveles taxonómicos diversificados (bajos y altos).	
Productos de evaluación	Implementa productos de evaluación basados en ejercicios que no se relacionan con el proceso de desarrollo de aprendizaje	Implementa productos de evaluación basados en ejercicios que se relacionan con el contenido, independientemente del proceso de desarrollo de aprendizaje.	Implementa productos de evaluación congruentes con el enfoque, pero parcialmente congruentes con el proceso de desarrollo de aprendizaje.	Implementa productos de evaluación congruentes con el enfoque y completamente congruentes con el proceso de desarrollo de aprendizaje.	
Socialización de los aprendizajes	Omite la socialización de los aprendizajes.	Guía la socialización de los aprendizajes en términos de 1 de los 3 tipos de contenidos: conocimientos (o palabras clave), habilidades desarrolladas, o los valores y actitudes puestos en práctica.	Guía la socialización de los aprendizajes en términos de 2 de los 3 tipos de contenidos: conocimientos (o palabras clave), habilidades desarrolladas, o los valores y actitudes puestos en práctica.	Guía la socialización de los aprendizajes en términos de los 3 tipos de contenidos: conocimientos (o palabras clave), habilidades desarrolladas, y los valores y actitudes puestos en práctica.	
Evaluación formativa	El proceso de enseñanza y aprendizaje incluye 2 o menos de los siguientes rasgos de la evaluación formativa: exploración de ideas previas, observación, toma de decisiones, reajustes, retroalimentación, estrategias de evaluación, rendición de cuentas, establecimiento de compromisos.	El proceso de enseñanza y aprendizaje incluye al menos 3 de los siguientes rasgos de la evaluación formativa: exploración de ideas previas, observación, toma de decisiones, reajustes, retroalimentación, estrategias de evaluación, rendición de cuentas, establecimiento de compromisos	El proceso de enseñanza y aprendizaje incluye al menos 4 de los siguientes rasgos de la evaluación formativa: exploración de ideas previas, observación, toma de decisiones, reajustes, retroalimentación, estrategias de evaluación, rendición de cuentas, establecimiento de compromisos.	El proceso de enseñanza y aprendizaje incluye al menos 5 de los siguientes rasgos de la evaluación formativa: exploración de ideas previas, observación, toma de decisiones, reajustes, retroalimentación, estrategias de evaluación, rendición de cuentas, establecimiento de compromisos.	
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	No se relaciona(n) con la secuencia de actividades.	Se relaciona(n) de manera poco congruente a través de la secuencia de actividades.	Se relaciona(n) de manera parcialmente congruente a través de la secuencia de actividades.	Se relaciona(n) de manera congruente a través de la secuencia de actividades.	
Tipos de contenido	Las actividades planteadas desarrollan implícitamente contenidos conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades), o actitudinales (actitudes y valores).	Las actividades planteadas desarrollan implícitamente contenidos conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades), y actitudinales (actitudes y valores).	Las actividades planteadas desarrollan explícitamente contenidos conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades), o actitudinales (actitudes y valores).	Las actividades planteadas desarrollan explícitamente contenidos conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades), y actitudinales (actitudes y valores).	

Perfil grupal (desarrollo del educando) ☐	Las estrategias y actividades propuestas son de carácter tradicionalista.	Diseña estrategias y actividades que cumplen con uno o dos de los siguientes criterios: grado escolar, y los aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales, sin relación con perfil grupal.	Diseña estrategias y actividades congruentes con uno de los siguientes criterios: grado escolar, y los aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales, acordes al perfil grupal.	Diseña estrategias, actividades y evaluación congruentes con los siguientes dos criterios: grado escolar, y los aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales, acordes al perfil grupal.	
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos) ☐	Diseña estrategias y actividades de carácter tradicionalista que no son acordes al perfil grupal.	Diseña estrategias y actividades en función de por lo menos 2 de los siguientes criterios del perfil grupal: conocimientos y habilidades previos, ritmos y estilos de aprendizaje relaciones interpersonales, alumnos con NEE, entre otros.	Diseña estrategias y actividades en función de por lo menos 3 de los siguientes criterios del perfil grupal: conocimientos y habilidades previos, ritmos y estilos de aprendizaje relaciones interpersonales, alumnos con NEE, entre otros.	Diseña estrategias y actividades en función de por lo menos 4 de los siguientes criterios del perfil grupal: conocimientos y habilidades previos, ritmos y estilos de aprendizaje, relaciones interpersonales, alumnos con NEE, entre otros.	
Conflicto cognitivo ☐	No promueve conflictos cognitivos debido a que las actividades propuestas son de nivel de complejidad similar o inferior a las indicadas en el diagnóstico o inicio, o proporciona a los alumnos las respuestas o resultados, reduciendo o anulando el trabajo autónomo	Promueve conflictos cognitivos a través del fomento de búsqueda, y la validación con o sin aplicación de nuevas respuestas o resultados, a partir de actividades de nivel de complejidad superior a las indicadas en el inicio o diagnóstico, sin trabajo autónomo.	Promueve conflictos cognitivos a través del fomento de búsqueda, y la validación o aplicación de nuevas respuestas o resultados, a partir de actividades de nivel de complejidad superior a las indicadas en el inicio o diagnóstico, mediante el trabajo autónomo.	Promueve conflictos cognitivos a través del fomento de búsqueda, validación y aplicación de nuevas respuestas o resultados, a partir de actividades de nivel de complejidad superior a las indicadas en el inicio o diagnóstico, mediante el trabajo autónomo.	
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes ☐	Realiza ajustes razonables incongruentes con la NEE (con o sin discapacidad), trastorno o aptitudes sobresalientes que presentan sus alumnos/as, o no realiza ningún tipo de ajuste razonable.	Realiza ajustes razonables poco congruentes con la NEE (con o sin discapacidad), trastorno o aptitudes sobresalientes que presentan sus alumnos/as.	Realiza ajustes razonables parcialmente congruentes con la NEE (con o sin discapacidad), trastorno o aptitudes sobresalientes que presentan sus alumnos/as.	Realiza ajustes razonables completamente congruentes con la NEE (con o sin discapacidad), trastorno o aptitudes sobresalientes que presentan sus alumnos/as.	
Recursos y materiales didácticos ☐	No utiliza material ni recursos didácticos, por lo que no atiende un estilo de aprendizaje en particular.	Se apoya de material o recursos didácticos que atienden 1 estilo de aprendizaje.	Se apoya de material o recursos didácticos que atienden 2 estilos de aprendizaje.	Se apoya de material o recursos didácticos que atienden a los 3 estilos de aprendizaje.	
Gradualidad de las actividades ☐	Las actividades aumentan y disminuyen de dificultad, o las más complejas preceden a las sencillas, por lo cual no se considera la zona de desarrollo próximo.	Las actividades mantienen un parecido o mismo nivel de dificultad, independientemente de la zona de desarrollo próximo.	Las actividades aumentan gradualmente de dificultad y consideran la zona de desarrollo próximo de manera implícita (sólo se evidencia a través del orden de las actividades).	Las actividades aumentan gradualmente de dificultad y consideran la zona de desarrollo próximo de manera explícita, a través de cuestionamientos, mapa de progresos u otra técnica.	

Estrategias didácticas ☐	Implementa estrategias didácticas que promueven la comprensión y/o conocimiento como niveles máximos en la Taxonomía de Bloom.	Implementa estrategias didácticas que promueven la aplicación como nivel máximo de la Taxonomía de Bloom.	Implementa estrategias didácticas que promueven el análisis como nivel máximo de la Taxonomía de Bloom.	Implementa estrategias didácticas que promueven la evaluación o creación como nivel máximo de la Taxonomía de Bloom.	
Funcionalidad del material concreto ☐	No utiliza material como apoyo para el desarrollo de la secuencia de actividades.	Promueve el uso de material accesible, pero le falta funcionalidad.	Promueve el uso de material funcional, pero éste es poco accesible para el estudiante.	Promueve el uso de material funcional y accesible para el estudiante.	
Autoevaluación y/o coevaluación ☐	No promueve que los educandos se autoevalúen o coevalúen	Promueve que los educandos se autoevalúen y/o coevalúen sin criterios previamente establecidos o sin dar lugar a la retroalimentación.	Promueve que los educandos se autoevalúen y/o coevalúen con base en criterios previamente definidos sin dar lugar a la retroalimentación.	Promueve que los educandos se autoevalúen y/o coevalúen con base en criterios previamente definidos y da lugar a la retroalimentación.	
Estilo docente ☐	Utiliza un método(s) que prioriza un rol pasivo por parte del educando y uno de pasivo por parte de él/ella.	Utiliza un método(s) que prioriza un rol pasivo por parte del educando y uno de transmisor por parte de él/ella.	Utiliza un método(s) que prioriza un rol activo por parte del educando y uno de transmisor por parte de él/ella.	Utiliza un método(s) que prioriza un rol activo por parte del educando y uno de mediador por parte de él/ella.	

RECIBE

MAESTRO(A) TITULAR DE _____ GRADO, GRUPO _____

Vo. Bo.

DIRECTOR(A) DEL PLANTEL

Vo. Bo.

MTRO. CARLOS ALEJANDRO VEGA LOZANO
SUPERVISOR DE LA ZONA ESCOLAR

RÚBRICAS PARA EVALUACIÓN DEL CONTENIDO BÁSICO EN PLANEACIÓN MULTIGRAD

Escuela _____ **24DPR**_____

Docente _____ **Grado y grupo** _____

Fecha _____ **Contenido(s)** _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Tema común ☐	Desarrolla su intervención basada en la improvisación.	Desarrolla su intervención enfocada en un trabajo planeado por asignaturas o disciplinas, desvinculadas unas de otras.	Desarrolla su intervención enfocada en un trabajo planeado por asignaturas o disciplinas, vinculando algunas, mas no bajo un esquema de tema común.	Desarrolla su intervención enfocada en un trabajo planeado bajo un tema común que agrupa y vincula diversas disciplinas.	
Actividad inicial común (congruencia) ☐	El docente omite el planteamiento de una actividad inicial para todos los grados a cargo.	El docente promueve una actividad inicial poco congruente con el tema común (lo que se plantea no se relaciona con el tema común).	El docente promueve una actividad inicial medianamente congruente con el tema común (considera sólo algunas disciplinas).	El docente promueve una actividad inicial congruente con el tema común (considera el trabajo interdisciplinar).	
Actividades diferenciadas ☐	Las actividades diferenciadas son inexistentes, por lo que no se respeta la gradualidad de acuerdo con el desarrollo y no hay diversidad en la complejidad de las actividades.	Las actividades son diferenciadas en cuanto a características (presentación o extensión) pero no en gradualidad (nivel cognitivo, físico o emocional, o en taxonomía), y esto se corrobora a través de actividades distintas en forma pero no de fondo entre los diversos grados a cargo.	Las actividades son diferenciadas en cuanto gradualidad (nivel cognitivo, físico o emocional, o en taxonomía) pero no en características (presentación o extensión), y esto se corrobora a través de actividades distintas en fondo pero de forma entre los diversos grados a cargo.	Las actividades son diferenciadas en cuanto a gradualidad y características y esto se corrobora a través de la complejidad y consignas en las actividades entre los diversos grados a cargo.	
Puesta en común ☐	El docente omite la puesta en común de lo trabajado, lo aprendido y lo que se espera seguir aprendiendo.	El docente promueve una puesta en común en la que por grado se socializa uno de tres aspectos: lo trabajado, lo aprendido y lo que se espera seguir aprendiendo.	El docente promueve una puesta en común en la que por grado se socializan dos de tres aspectos: lo trabajado, lo aprendido y lo que se espera seguir aprendiendo.	El docente promueve una puesta en común en la que por grado se socializan tres aspectos: lo trabajado, lo aprendido y lo que se espera seguir aprendiendo.	
Guiones didácticos ☐	El docente no promueve el uso de guiones didácticos.	El docente promueve el uso de guiones didácticos que se relacionan poco con el tema común y promueven poco la autonomía del educando al decirles cómo trabajar.	El docente promueve el uso de guiones didácticos que se relacionan poco con el tema común o promueven poco la autonomía del educando al decirles cómo trabajar.	El docente promueve el uso de guiones didácticos que se relacionan con el tema común y promueven la autonomía del educando.	
Evaluación diferenciada ☐	Los indicadores de evaluación no se consideran para valorar el desempeño de los educandos.	Los indicadores de evaluación están formulados de la misma manera para dos o más grados a cargo, por lo que no hay diferencias en el nivel de dificultad para los grados a cargo.	Además de indicadores de evaluación comunes para los grados, se incluyen otros que constan de niveles taxonómicos cuyos verbos no escalan en dificultad entre los grados a cargo.	Además de indicadores de evaluación comunes para los grados, se incluyen otros que constan de niveles taxonómicos cuyos verbos escalan en dificultad entre los grados a cargo.	

Anexo E. Rúbricas para evaluación de la intervención pedagógica

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RÚBRICAS PARA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Escuela _____ **24DPR**_____

Docente _____ **Grado y grupo** _____

Fecha _____ **Contenido(s)** _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Propósito: valorar en el maestro/a el nivel de congruencia de sus competencias didácticas de intervención con el perfil docente, emanado del plan, programas de estudios y los indicadores emitidos por USICAMM, para proveer acciones de retroalimentación y seguimiento que coadyuven al desarrollo profesional constante que redunde en el aprendizaje de los educandos con base en la inclusión, equidad y excelencia.

ASPECTO A EVALUAR	NADA CONGRUENTE CON LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PERFIL DOCENTE (1)	POCO CONGRUENTE CON LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PERFIL DOCENTE (2)	PARCIALMENTE CONGRUENTE CON LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PERFIL DOCENTE (3)	COMPLETAMENTE CONGRUENTE CON LAS COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PERFIL DOCENTE (4)	OBSERVACIONI
EL/LA DOCENTE…					
INICIO					
Objetivos de aprendizaje ☐	No provee información sobre los objetivos de aprendizaje.	Menciona brevemente los objetivos de aprendizaje.	Provee oralmente una clara y entendible visión de los objetivos de aprendizaje.	Provee una clara y entendible visión de los objetivos de aprendizaje y por escrito, los alumnos lo establecen como metas a lograr.	
Contexto interno y externo ☐	No plantea situaciones didácticas.	Plantea situaciones didácticas descontextualizadas del entorno de la escuela.	Plantea situaciones didácticas acordes al contexto interno o externo de la escuela.	Plantea situaciones didácticas acordes al contexto interno y externo de la escuela.	
Exploración de ideas previas ☐	Comienza la clase sin explorar ideas previas de los educandos.	Explora las ideas previas de los alumnos a través de preguntas directamente relacionadas con el contenido en cuestión.	Explora las ideas previas de los alumnos a través de un problema, juego o desafío ajeno al contexto interno o externo.	Explora las ideas previas de los alumnos a través de un problema, juego o desafío acorde al contexto interno o externo.	
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico ☐	No permite que los educandos utilicen libremente propuestas o procedimientos informales y/o formales para resolver las situaciones planteadas, o les dice la respuesta o solución.	Permite que los educandos utilicen propuestas o procedimientos informales y/o formales, corrigiéndolos cuando hay errores conceptuales o procedimentales para resolver las situaciones planteadas.	Permite que los educandos utilicen libremente propuestas o procedimientos informales o formales para resolver las situaciones planteadas.	Permite que los educandos utilicen libremente propuestas o procedimientos informales y formales para resolver las situaciones planteadas.	

DESARROLLO					
Contexto interno y externo	No plantea situaciones didácticas.	Plantea situaciones descontextualizadas del entorno de la escuela.	Plantea situaciones didácticas acordes al contexto interno o externo de la escuela	Plantea situaciones didácticas acordes al contexto interno y externo de la escuela.	
Recuperación de ideas previas	No recupera las ideas previas de los educandos.	Recupera las ideas previas para retomarlas durante la clase, pero sólo las menciona y no promueve la reestructuración de las nociones previas por parte del educando.	Recupera las ideas previas para retomarlas durante la clase y promueve la reestructuración parcialmente autónoma de las nociones previas por parte del educando.	Recupera las ideas previas para retomarlas durante la clase y promueve la reestructuración autónoma de las nociones previas por parte del educando.	
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	Omite la oportunidad de que el educando compare, de manera autónoma, sus técnicas iniciales con las posteriormente adquiridas.	Logra que el educando compare, con la guía completa del docente, sus técnicas iniciales con las posteriormente adquiridas.	Logra que el educando compare libremente, pero con cierta intervención docente, sus técnicas iniciales con las adquiridas.	Logra que el educando compare, de manera autónoma, sus técnicas iniciales con las posteriormente adquiridas.	
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	Lleva a cabo un proceso directo para la apropiación del concepto, habilidad o técnica, sin utilizar las ideas previas de los alumnos/as.	Lleva a cabo un proceso directo para la apropiación del concepto, habilidad o técnica, sin utilizar las ideas previas de los alumnos/as.	Lleva a cabo un proceso directo para la apropiación del concepto, habilidad o técnica, utilizando las ideas previas de los alumnos/as.	Lleva a cabo un proceso gradual para la apropiación del concepto, habilidad o técnica, utilizando las ideas previas de los alumnos/as.	
Teorización o generalización de técnicas	No se da lugar a la teorización de conceptos o generalización de técnicas.	Da lugar a la teorización de conceptos o generalización de técnicas, utilizando las ideas previas de los educandos, pero sin apoyo de situaciones didácticas.	Da lugar a la teorización de conceptos o generalización de técnicas, utilizando situaciones didácticas, pero sin apoyarse de las ideas previas de los educandos.	Da lugar a la teorización de conceptos o generalización de técnicas, apoyándose de las ideas previas de los educandos y utilizando situaciones didácticas.	
Metacognición	No fomenta en los alumnos/as una actitud de autocrítica, ya que no promueve que comparen sus ideas y procedimientos respecto a sí mismos y sus otros compañeros/as.	Fomenta en los alumnos/as una actitud de autocrítica, al indicarles qué comparar de sus ideas y procedimientos respecto a sí mismos y sus otros compañeros/as	Fomenta en los alumnos/as una actitud de autocrítica, al promover que comparen libremente, con apoyo docente, sus ideas y procedimientos respecto a sí mismos y sus otros compañeros/as	Fomenta en los alumnos/as una actitud de autocrítica, al promover que comparen, de manera autónoma, sus ideas y procedimientos respecto a sí mismos y sus otros compañeros/as.	
CIERRE					
Progresos y dificultades	Omite propiciar que los alumnos identifiquen progresos y dificultades.	Propicia que los alumnos identifiquen progresos y/o dificultades, sin establecer compromisos.	Propicia que los alumnos identifiquen progresos o dificultades, y ellos mismos/as establezcan compromisos.	Propicia que los alumnos identifiquen progresos y dificultades, y ellos mismos/as establezcan compromisos.	
Socialización de los aprendizajes	Omite la socialización de los aprendizajes.	Guía la socialización de los aprendizajes en términos de 1 de los 3 tipos de contenidos: conocimientos (o palabras clave), habilidades desarrolladas, o los valores y actitudes puestos en práctica.	Guía la socialización de los aprendizajes en términos de 2 de los 3 tipos de contenidos: conocimientos (o palabras clave), habilidades desarrolladas, o los valores y actitudes puestos en práctica.	Guía la socialización de los aprendizajes en términos de los 3 tipos de contenidos: conocimientos (o palabras clave), habilidades desarrolladas, y los valores y actitudes puestos en práctica.	

Estrategias de evaluación ☐	No utiliza estrategias de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza 1 estrategia de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza 2 estrategias de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza al menos 3 estrategias de evaluación a lo largo de la clase.	
Técnicas de evaluación ☐	No utiliza técnicas de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza 1 técnica de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza 2 técnicas de evaluación a lo largo de la clase.	Utiliza al menos 3 técnicas de evaluación a lo largo de la clase.	
Instrumentos de evaluación ☐	No utiliza técnicas ni instrumentos de evaluación.	Diversifica la evaluación a través de estrategias, técnicas o instrumentos, congruentes con el aprendizaje esperado y el contenido.	Diversifica la evaluación a través de estrategias, técnicas e instrumentos, congruentes con el aprendizaje esperado o el contenido.	Diversifica la evaluación a través de estrategias, técnicas e instrumentos variados, congruentes con el aprendizaje esperado y el contenido.	
Productos de evaluación ☐	Implementa productos de evaluación basados en ejercicios que no se relacionan con el proceso de desarrollo de aprendizaje	Implementa productos de evaluación basados en ejercicios que se relacionan con el contenido, independientemente del proceso de desarrollo de aprendizaje.	Implementa productos de evaluación congruentes con el enfoque, pero parcialmente congruentes con el proceso de desarrollo de aprendizaje.	Implementa productos de evaluación congruentes con el enfoque y completamente congruentes con el proceso de desarrollo de aprendizaje.	
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando) ☐	Las estrategias y actividades propuestas son de carácter tradicionalista.	Implementa estrategias y actividades que cumplen con uno o dos de los siguientes criterios: grado escolar, y los aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales, sin relación con perfil grupal.	Implementa estrategias y actividades congruentes con uno de los siguientes criterios: grado escolar, y los aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales, acordes al perfil grupal.	Implementa estrategias, actividades y evaluación congruentes con los siguientes dos criterios: grado escolar, y los aspectos cognitivos, físicos, sociales y emocionales, acordes al perfil grupal.	
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos) ☐	Implementa estrategias y actividades de carácter tradicionalista que no son acordes al perfil grupal.	Implementa estrategias y actividades en función de por lo menos 2 de los siguientes criterios del perfil grupal: conocimientos y habilidades previos, ritmos y estilos de aprendizaje relaciones interpersonales, alumnos con NEE, entre otros.	Implementa estrategias y actividades en función de por lo menos 3 de los siguientes criterios del perfil grupal: conocimientos y habilidades previos, ritmos y estilos de aprendizaje relaciones interpersonales, alumnos con NEE, entre otros.	Implementa estrategias y actividades en función de por lo menos 4 de los siguientes criterios del perfil grupal: conocimientos y habilidades previos, ritmos y estilos de aprendizaje, relaciones interpersonales, alumnos con NEE, entre otros.	
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes ☐	Realiza ajustes razonables incongruentes con la NEE (con o sin discapacidad), trastorno o aptitudes sobresalientes que presentan sus alumnos/as, o no realiza ningún tipo de ajuste razonable.	Realiza ajustes razonables poco congruentes con la NEE (con o sin discapacidad), trastorno o aptitudes sobresalientes que presentan sus alumnos/as.	Realiza ajustes razonables parcialmente congruentes con la NEE (con o sin discapacidad), trastorno o aptitudes sobresalientes que presentan sus alumnos/as.	Realiza ajustes razonables completamente congruentes con la NEE (con o sin discapacidad), trastorno o aptitudes sobresalientes que presentan sus alumnos/as.	

Conflicto cognitivo ☐	No promueve conflictos cognitivos debido a que las actividades propuestas son de nivel de complejidad similar o inferior a las indicadas en el diagnóstico o inicio, o proporciona a los alumnos las técnicas, resultados y propiedades, reduciendo o anulando el trabajo autónomo.	Promueve conflictos cognitivos a través del fomento de búsqueda, y la validación con o sin aplicación de nuevas técnicas, resultados o propiedades, a partir de actividades de nivel de complejidad superior a las realizadas en el inicio o diagnóstico, sin trabajo autónomo.	Promueve conflictos cognitivos a través del fomento de búsqueda, y la validación o aplicación de nuevas técnicas, resultados o propiedades, a partir de actividades de nivel de complejidad superior a las realizadas en el inicio o diagnóstico, mediante el trabajo autónomo.	Promueve conflictos cognitivos a través del fomento de búsqueda, validación y aplicación de nuevas técnicas, resultados o propiedades, a partir de actividades de nivel de complejidad superior a las realizadas en el inicio o diagnóstico, mediante el trabajo autónomo.	
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados ☐	Promueve que sus alumnos comuniquen sus respuestas, propuestas y resultados, a criterio del profesor, en un ambiente carente de respeto.	Promueve que sus alumnos comuniquen sus respuestas, propuestas y resultados de manera voluntaria en un ambiente carente de respeto.	Promueve que sus alumnos comuniquen sus respuestas, propuestas y resultados, a criterio del profesor, en un ambiente de respeto.	Promueve que sus alumnos comuniquen sus respuestas, propuestas y resultados de manera voluntaria en un ambiente de respeto.	
Confrontación de ideas ☐	No conduce la argumentación de ideas ni la confrontación de éstas.	Conduce la argumentación de ideas y éstas son confrontadas sólo por los alumnos/as que suelen participar más.	Conduce la argumentación de ideas y éstas son confrontadas por los alumnos/as a quienes se les solicita su intervención.	Conduce la argumentación de ideas y éstas son confrontadas libremente por el grupo.	
Validación de respuestas, propuestas y resultados ☐	No permite que, una vez que se han comparado las diversas respuestas, propuestas y resultados, los educandos tengan oportunidad de justificarlos, defenderlos y validarlos.	Permite que, una vez que se han comparado las diversas respuestas, propuestas y resultados, los educandos tengan oportunidad de justificarlos, defenderlos y validarlos.	Permite que, una vez que se han comparado las diversas respuestas, propuestas y resultados, los educandos tengan oportunidad de justificarlos, defenderlos y validarlos.	Permite que, una vez que se han comparado las diversas respuestas, propuestas y resultados, los educandos tengan oportunidad de justificarlos, defenderlos y validarlos.	
Recursos y materiales didácticos ☐	No se apoya de material ni recursos didácticos, por lo que no atiende un estilo de aprendizaje en particular.	Se apoya de material o recursos didácticos que atienden 1 estilo de aprendizaje.	Se apoya de material o recursos didácticos que atienden 2 estilos de aprendizaje.	Se apoya de material o recursos didácticos que atienden a los 3 estilos de aprendizaje.	
Retroalimentación a los alumnos ☐	Le falta brindar realimentación a los alumnos.	Brinda realimentación oral o escrita a los alumnos a través de mensajes que no dan cuenta del desempeño.	Brinda realimentación oral o escrita a los alumnos, explicándoles sus fortalezas o debilidades.	Brinda realimentación oral o escrita- a los alumnos, explicándoles sus fortalezas y debilidades.	
Autonomía del alumno/a ☐	Sin previo apoyo ni guía al educando, deja al alumno solo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Apoya y guía al educando durante todo el proceso, por lo cual éste no desarrolla autonomía.	Apoya y guía al educando, a través de intervenciones solicitadas por el alumno, de modo que éste es casi autónomo.	Apoya y guía al educando, y posteriormente permite que éste sea autónomo.	
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando ☐	Omite la oportunidad de que sus educandos plantee situaciones problema.	Es el único/a que plantea situaciones problema y los alumnos son quienes las resuelven.	Da oportunidad para que sus educandos planteen situaciones problema, pero no son resueltos.	Da oportunidad para que sus educandos planteen situaciones problema y sean resueltos entre ellos/as.	
Autoevaluación y/o coevaluación ☐	No promueve que los educandos se autoevalúen o coevalúen	Promueve que los educandos se autoevalúen y/o coevalúen sin criterios previamente establecidos o sin dar lugar a la retroalimentación.	Promueve que los educandos se autoevalúen y/o coevalúen con base en criterios previamente definidos sin dar lugar a la retroalimentación.	Promueve que los educandos se autoevalúen y/o coevalúen con base en criterios previamente definidos y da lugar a la retroalimentación.	

Seguridad y dominio de contenidos ☐	Manifiesta poca seguridad y dominio de contenidos, por lo cual hay errores conceptuales o poca efectividad de las estrategias didácticas empleadas, por lo que obstaculiza el logro del proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA).	Manifiesta seguridad y regular dominio de contenidos, reflejado en los conceptos empleados y en estrategias didácticas que no movilizan las competencias para el logro del proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA).	Manifiesta seguridad y suficiente dominio de contenidos, reflejado en los conceptos empleados y en estrategias didácticas que movilizan habilidades para el logro del proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA).	Manifiesta seguridad y excelente dominio de contenidos, reflejado en los conceptos empleados y en estrategias didácticas que movilizan las competencias para el logro del proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA).	
Estilo docente ☐	Utiliza un método(s) que prioriza un rol pasivo por parte del educando y uno de pasivo por parte de él/ella.	Utiliza un método(s) que prioriza un rol pasivo por parte del educando y uno de transmisor por parte de él/ella.	Utiliza un método(s) que prioriza un rol activo por parte del educando y uno de transmisor por parte de él/ella.	Utiliza un método(s) que prioriza un rol activo por parte del educando y uno de mediador por parte de él/ella.	

RECIBE

_____

MAESTRO(A) TITULAR DE _____ GRADO, GRUPO _____

Vo. Bo.

_____

DIRECTOR(A) DEL PLANTEL

Vo. Bo.

_____

MTRO. CARLOS ALEJANDRO VEGA LOZANO
SUPERVISOR DE LA ZONA ESCOLAR

Anexo F. Evidencias de trabajo del maestro Alberto

Anexo F-1. Planeación de la sesión 1

POTOSÍ | SEGE

SECRETARIA DE DUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL EST
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIM

[redacted]

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre de la Escuela	[redacted]			C.C.T.	[redacted]	Zona escolar	202 202
Grado y grupo	UNITARIA	Fase(s)	3,4,5	Temporalidad (fechas)	1 clase	Horario	8:30 a 10:30

ELEMENTOS CURRICULARES

Campo formativo	Metodología	Eje(s) articulador(es)
☐ Lenguajes ☐ Saberes y Pensamiento Científico ☐ Ética, Naturaleza y Sociedad ☐ De lo Humano y lo Comunitario		☐ Inclusión ☐ Interculturalidad crítica ☐ Igualdad de género ☐ Pensamiento crítico ☐ Vida saludable ☐ Artes y experiencias estétic ☐ Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura

Título de la "Aventura de aprendizaje" (proyecto del libro de texto) y páginas	Nombre del proyecto (creado por el grupo) o tema común (multigrado)	Escenario
1º grado: 2º grado: 3º grado: 4º grado: 5º grado: 6º grado:	¡Dale, dale, no le dio!	Comunitario

Contenido(s) del Programa Sintético		Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	
1º grado **Comprensión y producción de cuentos para su disfrute.**	2º grado **Comprensión y producción de cuentos para su disfrute.**	1º grado Describe de manera oral y/o escrita, en su lengua materna, objetos, personas, seres vivos y lugares que conoce en su contexto real o en la fantasía.	2º grado Describe en forma oral y escrita, en su lengua materna, objetos, personas, seres vivos y lugares de su entorno natural y social.
3º grado **Análisis de cuentos y poemas para su disfrute y comprensión.**	4º grado **Análisis de cuentos y poemas para su disfrute y comprensión.**	3º grado Reflexiona sobre el uso de palabras y frases para describir personas, lugares y hechos: adjetivos, adverbios y frases adverbiales	4º grado Escribe un cuento de manera colectiva y elabor personajes con objetos cotidianos y realiza una presentación frente a un público.
5º grado	6º grado	5º grado	6º grado

Análisis y representación de textos dramáticos.	**Análisis y representación de textos dramáticos.**	Lee y analiza textos dramáticos de su elección, para reflexionar en colectivo sobre sus argumentos o tramas, las características de los personajes, así como los temas y conflictos que abordan.	Formula comentarios críticos respecto de un texto dramático de su elección, para expresar sus gustos, intereses e ideas, así como para desarrollar la argumentación.

PROGRAMA ANALÍTICO			
Contenido(s) del Programa Analítico	**FESTEJO DE LAS TRADICIONES**	**Problema, necesidad o tema emergente atendido por el Programa Analítico**	VALORAR LAS FORMAS DE CELEBRAR LAS TRADICIONES EN SU FAMILIA Y COMUNIDAD.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES						
	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	CUARTO GRADO	QUINTO GRADO	SEXTO GRADO
PLANEACIÓN ¡Dale, dale, no le dio!	**Inicio** Multigrado Se proyecta el villancico en karaoke (el burrito sabanero y el niño del tambor) Se pide a los alumnos mencionar a que tradición pertenecen las canciones. Se pide a los alumnos apuntar en el centro de una hoja de su cuaderno la palabra navidad, para completar un mapa conceptual sobre cómo se festeja en la comunidad y familia la navidad. Al termino cada alumno comparte su mapa conceptual.					
	DESARROLLO Multigrado Se cuestiona a los alumnos sobre ¿Qué significa la palabra navidad? Se presenta el video sobre el significado de la navidad. Los alumnos contrastan sus ideas de lo que sabían que era la navidad con lo que aprendieron del video. Multigrado Se proyecta el video sobre el festejo de navidad en nuestro país En grupo se socializan las siguientes preguntas ¿desde que día empiezan las posadas? ¿Qué es el aguinaldo según el video?					

	¿Cómo debe ser la piñata tradicional? ¿Qué significan sus picos? ¿Qué día es navidad? ¿Qué día es noche buena? ¿Qué aprendiste del video? <u>Por grados</u> Se entrega a los alumnos de 1°, 2°, 3° una sopa de letras para identificar palabras relacionadas con la navidad. Se entrega de 4° a 6° una sopa de letras para identificar relacionada s con la navidad. Se entrega a 1° y 2° una lectura titulada la navidad de Emilia. De manera individual darán lectura y con un color encerrarán las palabras que tengan relación con la navidad. Contestan las preguntas que se plantean en base a la lectura. Se socializan las siguientes preguntas argumentando su respuesta ¿Por qué te gusta la navidad a ti? ¿Crees que es importante la convivencia en familia? ¿Qué opinas de como festejan en su familia de Emilia la navidad? ¿Qué opinas de que Emilia ayude a decorar el árbol de navidad? Se les entrega a 3° una lectura con relación a la navidad. Con un color encerraran las palabras que tengan relación con la navidad. Contestaran las palabras que se les plantean. Socializan las siguientes preguntas ¿Qué título le pondrías al cuento? ¿Qué opinas de la actitud de los niños que fueron a visitar un hospital? ¿Cómo te imaginas que se sintieron los niños que recibieron regalos? Se entrega a los alumnos de 4° a 6° una lectura con relación a la navidad. Con un color encierran las palabras que tengan relación con la navidad. Contestan las preguntas que se plantean con base a la navidad. Se socializan las siguientes preguntas ¿Por qué crees que Gabriel no recibía regalos? ¿Qué opinas de la explicación que dio santa? ¿Cres que también se puede regalar amor y alegrías? Se proyecta video sobre la historia de santa se entrega una con un cuadro de doble entrada titulado Santa Claus primer cuadro los alumnos de 1° y 2° dibujaran a santa como lo han visto y poner palabras en sus dibujos.

	En el segundo cuadro los alumnos dibujaran la historia de santa y pondrán palabras que tengan relación con la historia. **Se entrega un cuadro de doble entrada titulado Santa Claus** **Para los grados de 3° a 6° en el primer cuadro describirán sobre lo que saben de santa y en el segundo cuadro describirán la historia de santa.** **La termino se socializa el trabajo en equipo.** **Se intercambian los trabajos para desarrollar la coevaluación.**
	Cierre **se proyecta el villancico de Rodolfo el reno** **se les cuestión a los alumnos sobre:** **¿Qué aprendiste hoy?** **¿Qué opinas sobre tu desempeño ante las actividades realizadas y que debes mejorar?** **¿Qué se necesita para pasar una navidad feliz?** **¿Qué les deseas en esta navidad a tus compañeros?**

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN			
Técnicas de evaluación	*Registro anecdotico*	**Instrumento(s) de evaluación**	*Lista de cotejo*
Productos de evaluación	Mapa conceptual sobre como se festeja la navidad en su familia y comunidad. Sopa de letras sobre la navidad. Preguntas relacionadas con las lecturas de navidad.		
Indicadores de evaluación (comunes y diferenciados por grado)			
a) Conocimientos **b) Habilidades**			

ALUMNO(A)	CARACTERÍSTICAS DE LA NEE QUE PRESENTA (RASGOS DESCRIPTIVOS O DICTAMEN)	BAP QUE ENFRENTA	AJUSTES QUE SE REALZIARÁN (SIGNIFICATIVOS Y/O NO SIGNIFICATIVOS)
	Al comunicarse su vocabulario es poco entendible.		Monitorear durante las actividades a realizar y orientarlo, juntarlo con un compañero que le apoye.
	Su aprendizaje es inferior para el grado que esta cursando y necesita de varias veces que se le explique para desarrollar las actividades.		Monitorear durante las actividades a realizar y orientarlo, juntarlo con un compañero que le apoye.

RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
Bocinas, Proyector, Computadora, Hojas, Colores

OBSERVACIONES

Anexo F-2. Instrumento de evaluación elaborado por el propio docente

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS | SEGE

SECRETARIA DE DUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

c) Actitudes y valores					
PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	CUARTO GRADO	QUINTO GRADO	SEXTO GRADO
Describe de manera oral y escrita como se festeja la navidad en su familia y comunidad. Argumenta sus respuestas sobre la lectura. Compara el festejo de su familia y comunidad con otros lugares. Valora las tradiciones de su familia y comunidad.	Describe de manera oral y escrita como se festeja la navidad en su familia y comunidad. Argumenta sus respuestas sobre la lectura. Compara el festejo de su familia y comunidad con otros lugares. Valora las tradiciones de su familia y comunidad.	Describe de manera oral y escrita como se festeja la navidad en su familia y comunidad. Argumenta sus respuestas sobre la lectura. Trabaja de manera individual y colectiva. Compara el festejo de su familia y comunidad con otros lugares. Valora las tradiciones de su familia y comunidad. Y argumenta porque son importantes conservarlas.	Describe de manera oral y escrita como se festeja la navidad en su familia y comunidad. Argumenta sus respuestas sobre la lectura. Trabaja de manera individual y colectiva. Compara el festejo de su familia y comunidad con otros lugares. Valora las tradiciones de su familia y comunidad. Y argumenta porque son importantes conservarlas.	Describe de manera oral y escrita como se festeja la navidad en su familia y comunidad. Contrasta lo que sabía con lo que aprendió. Trabaja de manera individual y colectiva. Argumenta sus respuestas sobre la lectura. Compara el festejo de su familia y comunidad con otros lugares. Trabaja de manera rápida y coherente con el tema.	Describe de manera oral y escrita como se festeja la navidad en su familia y comunidad. Contrasta lo que sabía con lo que aprendió. Trabaja de manera individual y colectiva. Argumenta sus respuestas sobre la lectura. Trabaja de manera rápida y coherente con el tema. Compara el festejo de su familia y comunidad con otros lugares.

AJUSTES RAZONABLES

Anexo F-3. Instrumento de retroalimentación de planeación didáctica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente Alberto [redacted] Grado y grupo Unitaria Visita número _____

Fecha 15 De Noviembre de 2023 Contenido(s) comprension lectora (Planeacion)

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos
(✓) Campo formativo (✗) Eje(s) articulador(es) (✓) Contenido(s) del programa sintético (✗) Contenido(s) del programa analítico
(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✗) Nombre del proyecto (✓) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	3	3			Incluir ejes articuladores
INICIO					
Contexto externo e interno	3	4	Incluye tematica del dia de muertos.		
Exploración de ideas previas	3	3	Se inicia con un dibujo	Se trabaja adjetivo calificativo sin una evaluacion previa	
Uso de propuestas o procedimientos	2	2			Indicar en que parte se son apropiados de un conocimiento
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	3			

Recuperación de ideas previas	2	2			Promover la comparación de conocimientos.
Procesos de cambio, asimilación y	2	2			
Apropiación del concepto, habilidad o	1	1		No aparece el momento donde se apropien de los conocimientos.	
Teorización o generalización de técnicas	1	1		=	
Metacognición	1	1			Promover lo que aprendio el alumno
CIERRE					
Estrategias de evaluación	3	3			buscar información sobre técnicas de evaluación.
Técnicas de evaluación	2	2			
Instrumentos de evaluación	3	4		Se incluye lista de cotejo y rubrica utiliza verbos desde conocimientos y evaluación	
Productos de evaluación	1	1			indicar los productos de evaluación
Socialización de los aprendizajes	2	2			reposar los conceptos a través de las comparaciones
Evaluación formativa	2	2	los alumnos se coevaluan sus aprendizajes	Destaca la exploración de conocimientos previos	

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3			
Tipos de contenido	1	2	Incluye contenidos con diferentes niveles Taxonomic	Hay pocos de contenidos actitudinales	
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	2			incluir actividades diferenciadas de los grados
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	3	destaca en habilidades previas y explícitamente estilos de aprendizaje		
Conflicto cognitivo	1	1			confrontar la nueva información con lo que aprendieron
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1		no se especifican ajustes razonables.	
Recursos y materiales didácticos	3	4			
Gradualidad de las actividades	3	3	Se resaltan los verbos que se estan trabajando		
Estrategias didácticas	2	3	se trabajan la gradualidad de los verbos.		
Funcionalidad del material concreto	3	3			utilizar ilustraciones donde se manipulen su conocimiento.
Autoevaluación y/o coevaluación	1	1			

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K • CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE

Estilo docente	3	3			

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	2	2			Especificar los puntos donde se requiere ser mas especifico

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO tomar encuenta las sugerencias que se pusieron en cada criterio

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Mejorar la planeación, Investigar hacerca de las tecnicas y estrategias de evaluacion, actividades ludicas de inicio, incluir los niveles de comprension los tres niveles.

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 163
CCT 24FIZ0193K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
EVALUACIÓN DEL CONTENIDO BÁSICO EN PLANEACIÓN MULTIGRADO					
Tema común	2	2			especificar el tema común
Actividad inicial común (congruencia)	2	3			
Actividades diferenciadas	1	1		no se especifica la diferenciación de grados.	
Puesta en común	1	1			
Guiones didácticos	1	1			
Evaluación diferenciada	1	1			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Mejorar en las observaciones que se dieron.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO transformar el formato de la planeación.

Anexo F-4. Instrumento de retroalimentación de planeación didáctica (sesión 3)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24PI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPI [redacted]

Docente Alberto [redacted] Grado y grupo Unitaria Visita número 3

Fecha _____ Contenido(s) Contaminación

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) Proponer acciones para evitar la contaminación en su casa, Escuela y comunidad.

Elementos curriculares incluidos
(✓) Campo formativo (✓) Eje(s) articulador(es) (✓) Contenido(s) del programa sintético (✓) Contenido(s) del programa analítico
(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✓) Nombre del proyecto (✓) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	4	4			
INICIO					
Contexto externo e interno	3	3	Aborda un tema de interes		
Exploración de ideas previas	4	4			Adentrarlos a el tema con una carta. Sobre lo que es la contaminación
Uso de propuestas o procedimientos	3	3			Preguntar que proponen para que la contaminación no exista.
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	3			Vincular con la escuela o si existe diferencia

Recuperación de ideas previas	3	3			confrontar las ideas previas con la información que se van apropiando
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3			=
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	2			Características que tengan los alumnos sobre que es la contaminación.
Teorización o generalización de técnicas	3	3			Apoyarse de las ideas previas con lo que van aprendiendo.
Metacognición	3	1			indicar en que momento el alumno utilizaro la metacognición
CIERRE					
Estrategias de evaluación	3	3			
Técnicas de evaluación	3	3			
Instrumentos de evaluación	3	4			
Productos de evaluación	3	4			
Socialización de los aprendizajes	3	3			socializar las actitudes y valores.
Evaluación formativa	3	3			

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 26FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3			
Tipos de contenido	3	4			
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	3			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	4			
Conflicto cognitivo	3	3			Fortalecerlo mediante la metacognición y confrontación.
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	2			Precisión de las actividades específicas para los alumnos.
Recursos y materiales didácticos	3	4			
Gradualidad de las actividades	3	3			Establecer vínculos faltantes.
Estrategias didácticas	3	4			
Funcionalidad del material concreto	4	4			
Autoevaluación y/o coevaluación	3	3			

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

Estilo docente	3	3			vínculos.

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	3	3	seguir esforzandome por mejorar.	tomar en cuenta lo previo con lo que van aprendiendo	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Voy mejorando en el desarrollo de la planeación

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Seguir investigando sobre el tema visto y el tema en general

Anexo G. Evidencias de trabajo de la maestra Victoria

Anexo G-1. Planeación de la sesión 1

Proyecto 1

POTOSÍ | SECE

ZONA ESCOLAR 161 SECTOR XXII

ESCUELA TIPO: TRIDOCENTE DOCENTE:

PLAN DE TRABAJO QUINTO Y SEXTO GRADO CICLO 2023 – 2024

PROBLEMÁTICA	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MUTLIPLICATIVOS
CAMPOS FORMATIVOS A TRABAJAR	SABERES Y PENSAMIENTO CIENTIFICO
TEXTOS DE REFERENCIA	PROYECTOS COMUNITARIOS Páginas 180-189
LECCIÓN	¡Se van para no volver!
PERIODO	PENDIENTE
PROYECTO	SE VAN PARA NO VOLVER
METODOLOGÍA	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS
CONTENIDO	COSTOS Y BENEFICIOS DEL CONSUMO DE AGUA, ENERGÍA ELÉCTRICA Y COMBUSTIBLES EN LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PERSONALES
PROCESO DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE (PDA)	Describe en qué actividades de la casa y la escuela, se utilizan recursos energéticos: energía eléctrica y diversos combustibles (madera, petróleo, carbón, gas), y analiza cómo impactan en el medio ambiente. Indaga y calcula el consumo de energía eléctrica, de gas o carbón que se utiliza en cada actividad; reconoce y practica acciones concretas para disminuir su consumo en casa y escuela. Analiza el costo ambiental que implica el uso de combustibles y energía eléctrica para tomar decisiones de consumo responsable en casa, escuela y comunidad, y disminuir el impacto en el medio ambiente.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR	MATERIALES
1 DE 4 ¼ Se les brindara una introducción breve del tipo de proyecto que se llevara a a cabo y el propósito que conlleva. INICIO: En la casa de mi abuelo venden 12 litros de gasolina diariamente el costo de es $ 10 pesos cada litro, ¿Cuantos venderán en 5 , 10 y 15 días . Solución: Se dará un tiempo estimado de cinco minutos los primeros cinco a 7 alumnos que levanten la mano, comenzaran a exponer cual fue su solución. En este problema harán multiplicaciones por doce de acuerdo a los días que venderán y al precio de gasolina.	

Problema similar con tabla de 9 .

- DESARROLLO: se les dará una breve introducción de lo que tratara el proyecto de se van para no volver.
- Se pondrá un video audiovisual de los combustibles y aparatos eléctricos.
- Socializaremos lo visto en los videos
- Anotaran ideas principales de dichos videos
- Explicación de la energía eléctrica y combustibles
- Realización de una lista de los que usan tus familiares en su vida diaria
- Lectura de una situación de uso de combustibles.

El encendido de los automóviles. Como todos sabemos, los automóviles operan en base a la quema de combustible (gasolina), pero para iniciar esa reacción controlada precisan de un chispazo inicial que se produce cuando hacemos girar la llave del encendido. ¿De dónde sale esa chispa? Pues de la energía eléctrica contenida en el acumulador (batería) del automóvil, que luego es recargada por el alternador y así mantiene los sistemas eléctricos andando.
La activación de un electrodoméstico. Cuando encendemos la licuadora, el televisor o la computadora, estos artefactos emplean electricidad para su funcionamiento, por lo que deberán estar conectados, a través del enchufe en la pared, a la red de suministro eléctrico de nuestra ciudad. Así, la electricidad se convierte en distintas cosas: energía mecánica, energía lumínica, información, etc.

- Preguntas referentes: ¿Qué combustibles y aparatos eléctricos se utilizan en casa? ¿Cuál es el consumo de energía eléctrica bimestral y el de combustible mensual en su casa? ¿Cómo se puede ahorrar energía eléctrica y combustible?

Aparatos eléctricos		
Nombre de los aparatos	Cantidad de los aparatos (por casa)	¿Qué objeto tenía la misma función y se utilizaba en el pasado?

Combustibles		
Combustibles que usan en el hogar	Cantidad utilizada por mes (litros, kilogramos, piezas)	Combustible utilizado en el pasado para hacer la misma a cantidad.

Cierre: Realizarán las matrices de triple entrada con apoyo de sus papás o de algún familiar, los alumnos darán respuesta a los planteamientos solicitada en las tablas de información

Se retroalimentará socializando los resultados que se hicieron en la clase, para crear una idea general del proyecto.
Para cerrar la clase se anotarán las siguientes preguntas en su cuaderno:
1: ¿Por qué es importante el uso medido de los combustibles?
2:¿Cuáles son los aparatos que están en tu casa utilizan algún combustible? Menciona cuales

- Micrófono de colores

Eje de acción	Objetivo	Estrategia
Transporte	Incrementar el rendimiento del parque vehicular nacional	1.1 Mejorar el rendimiento de los vehículos que ingresan al parque 1.2 Mejorar los procesos de uso de los vehículos
Iluminación	Incrementar la eficiencia del parque de focos para iluminación	2.1 Asegurar el cambio tecnológico para incrementar la eficiencia del parque de iluminación
Equipos del hogar y de iluminación	Incrementar la eficiencia del parque de equipos de hogar e iluminación	3.1 Mejorar la eficiencia de los equipos que ingresan al parque 3.2 Sustituir equipos ineficientes del parque 3.3 Racionalizar el consumo de equipos
Organización	Incrementar la capacidad de organización	4.1 Promover la organización en usuarios industriales de alto consumo energético
Edificaciones	Reducir el consumo energético por acondicionamiento de enfriamiento en edificaciones	5.1 Mejorar el desempeño en construcciones nuevas 5.2 Promover mejoras térmicas en edificaciones
Maquinaria industriales	Incrementar la eficiencia del parque de maquinaria industriales de mayor consumo	6.1 Mejorar la eficiencia de los equipos que ingresan al parque 6.2 Sustituir equipos ineficientes del parque
Bombas de agua	Incrementar la eficiencia de los sistemas de bombeo de agua	7.1 Rehabilitar sistemas de bombeo en sistemas

EVALUACIÓN FORMATIVA	INSTRUMENTOS
• **Observación:** • **Participación:** • **Seguimiento:** • **Productos generados en las sesiones:** • **Agregar de acuerdo a ala taxonomía y acomodar en n tres rubros**	

ACUERDOS

OBSERVACIONES

AJUSTES RAZONABLES

Para los alumnos verem[redacted]ñarán actividades correspondientes como las siguientes:

Caso 1. [redacted]umno de 10 años de edad, fue diagnosticado por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) de la localidad, con trastorno por déficit de atención en el año 2021. Para la realización de las actividades requiere de apoyo constante de un adulto.

Caso 2. [redacted]n alumno de 9 años el cual cursa el quinto grado, se encuentra en el método presilábico, realiza las actividades, pero no comprende lo que hace.

Caso 3. [redacted]Es un alumno de 9 años se encuentra en quinto grado , escribe lo que ve , le cuenta trabajo realizar las actividades e identificar las instrucciones .

Anexo G-2. Planeación de la sesión 5

Miercoles o Jueves. Planeación 5

POTOSÍ | SEGE

[redacted]

ZONA ESCOLAR 161 SECTOR XXII [redacted]

ESCUELA TIPO: TRIDOCENTE DOCENTE: [redacted]

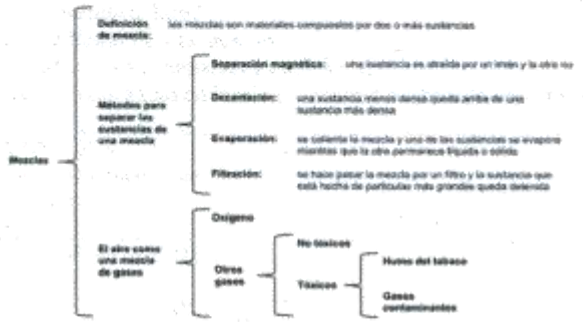
PLAN DE TRABAJO QUINTO Y SEXTO GRADO CICLO 2023 – 2024

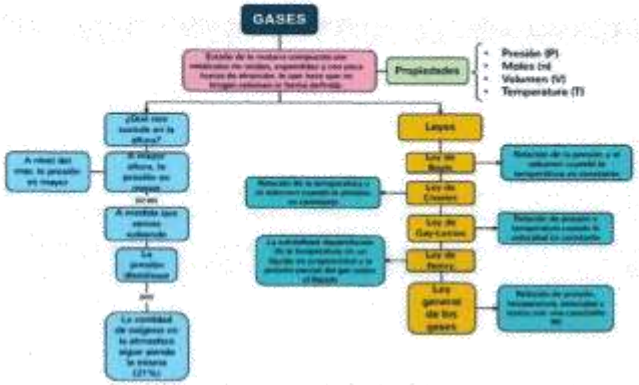
[redacted]

PROBLEMÁTICA	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MUTLIPLICATIVOS
CAMPO FORMATIVO A TRABAJAR	SABERES Y PENSAMIENTO CIENTIFICO
TEXTOS DE REFERENCIA	PROYECTOS ESCOLARES
LECCIÓN	DEL SISTEMA SOLAR A LAPUERTA DE LA ESCUELA, UN VIAJE POR AIRE.EL ENTENDIMIENTO DE LOS GASES Y SUS USO.
PERIODO	JUNIO
PROYECTO	DEL SISTEMA SOLAR A LAPUERTA DE LA ESCUELA, UN VIAJE POR AIRE.EL ENTENDIMIENTO DE LOS GASES Y SUS USO.
METODOLOGIA	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS APRENDIZAJE BASADO EN INDAGACION
EJES ARTICULADORES	PENSAMIENTO CRITICO – INCLUSION -APROPIACIÓN DE LAS CULTURAS A TRAVEZ DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.
CONTENIDO	**Propiedades de los materiales: dureza, flexibilidad y permeabilidad y su aplicación en la satisfacción de necesidades: caracterización de los gases con base a sus propiedades.**
PROCESO DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE (PDA)	Comprende que el aire es un gas, a partir de describir sus características: color, olor y sabor y se puede comprimir, asir o introducir a un recipiente. Describe propiedades de los gases al contrastarlos con sólidos y líquidos, con base en el volumen -y la fluidez propiedad de ocupar todo el espacio del recipiente que los contiene. Comprende que los gases, al igual que los líquidos y los sólidos, tienen masa a partir de medirla con ayuda de una balanza. Describe los cambios de volumen que presenta un gas a partir de experimentar con la variación de la temperatura; comprende que lo ocurrido es por la expansión del gas y no por el aumento de la cantidad de materia de este.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR	MATERIALES
1 DE 3 • Se les brindará una introducción breve del tipo de proyecto que se llevará acabo y el propósito que conlleva. <u>Libro Proyectos escolares</u> En este proyecto por indagación, explicaras la composición del sistema solar a través del reconocimiento de las propiedades y características de los gases más abundantes en la atmosfera terrestre .También observaras a partir de experimentos muy	

sencillos , sus características principales y podrás comprender su función para el aprovechamiento de esto en la vida cotidiana. **INICIO:** Para iniciar la clase se pondrá un video con preguntas generales del sistema solar, el universo. durante 8 minutos https://www.youtube.com/watch?v=YrOGxAmLbw8 Entre todos comentaremos las respuestas • Se les dará a conocer el nombre del proyecto. • Anotaran el propósito del proyecto que se encuentra en la página 104. Leeremos el texto de la pagina 104 y 105 En equipos contestaran las siguientes preguntas: ¿De qué está hecho el universo? ¿y los planetas? ¿Por qué los astronautas necesitan un traje especial para respirar en el espacio? ¿Por qué no hay viviendas en marte todavía? ¿A dónde se van los gases que emiten algunas fábricas? Producto 1: preguntas por quipo **DESARROLLO:** • Se les dará la indicación de que por equipos elijan a un compañero para pasar escribir la respuesta de una pregunta. • Se comentarán en conjunto por medio de ronda de participaciones. Las palabras clave de este proyecto: la atmosfera, los gases, oxigeno, nitrógeno, argón, dióxido de carbono. Con apoyo del libro de nuestros saberes sexto grado paginas 108, 109 y 110 por quipos elaborarán un mapa conceptual o cuadro sinóptico de acuerdo a las siguientes características , el que por equipo elijan.	• Cañón • Libro de proyectos escolares Lectura grupal





Producto 2: Se realizará el grafico de elección para entrega

Cierre: contestaran las siguientes preguntas individualmente.

¿Qué aprendiste hoy? ¿Qué te llamo más la atención? ¿qué palabras ya conocías y cuales no? Tarea: investigaran en laminas, internet o libros la caracteristicas de los planetas que están en la página 106 y 108	
SESION 2 DE 3 El propósito de esta sesión: Desarrollo: Cierre;	
SESION 3 DE 3 • INICIO:	

EVALUACIÓN FORMATIVA	INSTRUMENTOS

ACUERDOS

OBSERVACIONES

AJUSTES RAZONABLES

Para los alumnos [redacted] se diseñarán actividades correspondientes como las siguientes:

Caso 1. [redacted] es un alumno de 10 años de edad, fue diagnosticado por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) de la localidad, con trastorno por déficit de atención en el año 2021. Para la realización de las actividades requiere de apoyo constante de un adulto.

Caso 2. [redacted] un alumno de 9 años el cual cursa el quinto grado, se encuentra en el método presilábico, realiza las actividades, pero no comprende lo que hace.

Caso 3. [redacted] Es un alumno de 9 años se encuentra en quinto grado, escribe lo que ve , le cuenta trabajo realizar las actividades e identificar las instrucciones

Anexo G-3. Instrumento de evaluación diseñado por la propia docente

Rubrica de evaluación

NOMBRE DEL ALUMNO:

Indicadores / niveles de desempeño	Excelente	Bueno	Suficiente	regular	Debe mejorar	Puntaje
PDA (30%) Proceso de desarrollo para el aprendizaje	Comprende que el aire es un gas, a partir de describir sus características: color, olor y sabor y se puede comprimir, asir o introducir a un recipiente. Describe propiedades de los gases al contrastarlos con sólidos y líquidos, con base en el volumen -y la fluidez propiedad de ocupar todo el espacio del recipiente que los contiene. Comprende que los gases, al igual que los líquidos y los sólidos, tienen masa a partir de medirla con ayuda de una balanza.	Comprende que el aire es un gas, a partir de describir sus características: color, olor y sabor y se puede comprimir, asir o introducir a un recipiente. Describe propiedades de los gases al contrastarlos con sólidos y líquidos, con base en el volumen -y la fluidez propiedad de ocupar todo el espacio del recipiente que los contiene.	. Comprende que el aire es un gas, a partir de describir sus características: color, olor y sabor y se puede comprimir, asir o introducir a un recipiente.	Identifica que el aire es un gas, a partir de describir sus características: color, olor y sabor y se puede comprimir, asir o introducir a un recipiente.	El alumno no identifica que el aire es un gas a partir de describir sus características: color, olor y sabor y se puede comprimir, asir o introducir a un recipiente.	
Recolección de datos 20%	El alumno realizó una búsqueda ardua para obtener una vasta información e incluye diferentes materiales de recolección de datos entre ellos. Materiales impresos (libros, revistas, periódicos etc.) Materiales electrónicos (libros, artículos de revista, páginas web, blogs etc.) Materiales audiovisuales (películas, videos) (El docente puede indicar un máximo o mínimo de fuentes de consulta)	El alumno realizó una búsqueda laboriosa de la información e incluye los tres tipos de materiales de recolección de datos	El alumno realizó una búsqueda pertinente de la información, y cuenta con las fuentes necesarias que le aporta para hacer el análisis de la información.	El alumno realizó una búsqueda necesaria de la información e incluye solo información básica	El alumno realizó una búsqueda insuficiente de la información, y las fuentes consultadas no son adecuadas para poder abordar de manera completa la temática.	
Legibilidad de los ejercicios (10)	Todos los ejercicios se presentan de manera ordenada y limpia, además es posible leer sin problema el proceso de resolución.	La mayoría de los ejercicios se presentan de manera ordenada, permitiendo leer fácilmente el proceso de resolución	Los ejercicios presentan varias inconsistencias en su organización y en la limpieza por lo que resulta complicado y confuso leer con facilidad los ejercicios	Los ejercicios presentan algunas deficiencias en su organización, dificultando leer fácilmente el proceso de resolución	Los ejercicios presentan constantes fallas en la organización.	
Participación y desempeño en clase. Trabajo colaborativo (20%)	El alumno participó altivamente durante la clase, haciendo comentarios o dudas respecto de los ejercicios que se explicaron Se involucro en todos los procesos y niveles de trabajo.	El alumno participó oportunamente durante la clase dejando ver el interés que tiene por el tema. Se involucro el 75% de los procesos y niveles de trabajo	El alumno participa únicamente cuando se lo piden, pero responde correctamente al proceso de resolución de los ejercicios. Se involucró en menos 50% de los procesos y niveles de trabajo	El alumno participó moderadamente durante la clase, pero fue suficiente para apreciar su interés y dudas sobre el tema Se involucró un 50% de los procesos y niveles de trabajo.	El alumno no participó activamente durante la clase No se involucró en el trabajo o su participación fue mínima	

Evaluación de cuadro - Taxonomico.

Anexo G-4. Instrumento de retroalimentación de planeación didáctica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FZ0191X CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente [redacted] Grado y grupo 6to Visita número 1

Fecha _____ Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos

(✓) Campo formativo ( ) Eje(s) articulador(es) (✓) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico

(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✓) Nombre del proyecto (✓) Estrategias de evaluación.

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	3	3		Falta incluir el eje articulador	
INICIO					
Contexto externo e interno	1	3	Se considera un problema de tipo de Global		-Iniciar con una situación natural para identificar recursos
Exploración de ideas previas	2	2			-Imagenes contrastantes para que comenten donde quieren vivir. y ¿Por qué? ② ~~Como se parece el lugar~~ ③ Que lugares se parecen?
Uso de propuestas o procedimientos	1	1			
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	4	Se considera el uso del libro de texto, recurso de la escuela y un lugar representativo de la comunidad.		

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Recuperación de ideas previas	2	1			-Vincular la Actividad del árbol; Características comparar las. Árbol-Problema
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	3			Problema ambiental Sonoro Contaminación Visual y aditiva. Consecuentas, -Carta -Dibuja como te imaginas el lugar ahora.
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	2	2			
Teorización o generalización de técnicas	1	1		-No se especifica que conceptos se trabajaron.	
Metacognición	1	1			Indicar en que parte de la planeación los alumnos reflexionaran sobre como aprendieron y que les falta.
CIERRE				¿De que sirvio el ¿Que aprendiste? ¿Como aprendiste?	
Estrategias de evaluación	1	2	Se utiliza la estrategia de Compartir el aprendizaje.		Agregar Auto evaluación en algun momento
Técnicas de evaluación	2	3			
Instrumentos de evaluación	2	1		No se especifica el Instrumento ni los Indicadores.	-Formular Indicadores -Instrumento.
Productos de evaluación	1	1			Agregar -Productos de clase al final y en cada sesión.
Socialización de los aprendizajes	1	1			Explicar sus productos entre el Grupo, Conceptos. ¿Qué les gusto mas?
Evaluación formativa	2	2			-Socialización -Compromisos.

¿Como afecta el Rurol?

-Hacer una Carta para del Estribo. Con sus Caracteristicas ambientales. Fuentes de Contaminación. "Producto."

Despues de presentarlas.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

					PDA
Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	2	2			Economica "Beneficios y Perjuicios" Tecnologia "Celular" ~~Pilas. Farmaceuticas~~
Tipos de contenido	1	3		Falta especificar los conceptos por reforzar o utilizar	Fiesta de Cumpleaños. Enfatizar Act Humanas con las consecuencias del MA
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	3			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	2			Incluir en lo relacionado con niños con NEE
Conflicto cognitivo	1	1			Reflexionen si el problema ambiental y Contaminación es lo mismo.
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1			Agregar los Ajustes razonables.
Recursos y materiales didácticos	3	4			
Gradualidad de las actividades	2	2			- Agregar problemas multiplicativos "Area" - Relacionar = Área Tenemos
Estrategias didácticas	2	2			Cajas, lapices, que usos ambientales. Problemas relacionados
Funcionalidad del material concreto	2	4			Productos u objetos que haya en el entorno. Para elevarlo - "Analisis"
Autoevaluación y/o coevaluación	1				Lista de Indicadores

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0019K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Estilo docente	3	3			Fortalecer Metacognición coevaluación para tener un mayor rol mediador

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	2	2	Me apoyo correctamente del libro, agrego estrategias de compartir el aprendizaje.	Debo mejorar en especificar conceptos y agregar el Instrumento e Indicadores.	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Me ayuda a especificar en terminos faltantes en mi practica educativa.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Debo mejorar en el Instrumento de Evaluación y ajustes razonables para los niños NEE.

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE Vo. Bo. ENTERADO

Anexo G-5. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR_____

Docente [redacted] Grado y grupo _____ Visita número (1)

Fecha _____ Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	2	2			
Contexto externo e interno	3	3	- Se utiliza el tema del dinero y combustible, lo cual es conocido por los niños		
Exploración de ideas previas	4	4	- Se inicio con situación problema, relacionada al dinero y contexto		
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	3	3			- Pasar a sus lugares
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	4	- Se utilizan, recursos de la escuela y tema del combustible		
Recuperación de ideas previas	3	3	- Se retoma tema de multiplicación	- Falta diagnosticar en que nivel de representación matemática	- Los niños confronten - Pedir resultados - comparación
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2		El docente conduce el desarrollo de la clase y escribe las operaciones de los niños	

					Sugerencia
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3			
Teorización o generalización de técnicas	3	3			-Escriban el Concepto (Propiedades)
Metacognición	2	2			-Dar mayor marge para que Comparten
CIERRE					
Progresos y dificultades	2	2			
Socialización de los aprendizajes	2	2			
Estrategias de evaluación	2	3			
Técnicas de evaluación	4	4	- Observación -Analisis de desempeño - Desempeño		
Instrumentos de evaluación	3	3			
Productos de evaluación	3	3			-
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					Sugerencias
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	2			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	2			-Fortalecer discusión entre todos los alumnos

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	2			
Conflicto cognitivo	2	2			-Retomar ideas previas Elevar nivel de dificultad.
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	3			-Mayor Autonomia
Confrontación de ideas	3	1		-Se les pregunta procedimiento pero no se confronta.	-Por que les solic esto.
Validación de respuestas, propuestas y resultados	1	1			=
Recursos y materiales didácticos	2	3		=Falta promover act kinestesicas y corporal	=Promover analisis de los videos.
Retroalimentación a los alumnos	3	3			
Autonomía del alumno/a	2	2			
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	3	3			
Autoevaluación y/o coevaluación	1	1			
Seguridad y dominio de contenidos	2	2			-Apropiarse de la Tecnica eficiente para multiplicar. para multiplicar potencias 10 y multiplos de 10
Estilo docente	2	3			

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	2	2	-Situación en base a diferente procedimientos q analisis.	-Que comparen q argumenten los -alumnos.	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Considero que debo integrar act de identificación de conceptos, y usar los diferentes tipos de resolución de problemas.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO -Tratar de dar un mayor rol o mas activo a los alumnos, reforzar lo referente a la respresentaciones matematicas Tipos de problemas multiplicativos.

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE Vo. Bo. ENTERADO

Anexo G-6. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 5)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FU0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente [redacted] Victoria [redacted] Grado y grupo 6to Visita número 5

Fecha Miercoles 12 de Junio Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos

(✓) Campo formativo (✓) Eje(s) articulador(es) (✓) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico

(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✓) Nombre del proyecto (✓) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	4	4			
INICIO					
Contexto externo e interno	2	4			
Exploración de ideas previas	3	3			- Fotografías de los planetas. - Meteoritos, Dinosaurios Sol, Luna elementos.
Uso de propuestas o procedimientos	2	2			-
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	3			

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Recuperación de ideas previas	03	3			Las preguntas se incluyen en el mapa conceptual.
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	02	3			Socializar las respuestas para fortalecer conceptos.
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	03	3			Las palabras clave despues del mapa o cuadro.
Teorización o generalización de técnicas	03	02			
Metacognición	02	04			
CIERRE					
Estrategias de evaluación	03	03			
Técnicas de evaluación	03	03			
Instrumentos de evaluación	03	03		- Los indicadores tienen un nivel taxonomico muy similar.	Incluir con nivel mas alto
Productos de evaluación	03	04			
Socialización de los aprendizajes	02	02	se rescata Actitudes y Valores.		Compartir respuesta y Opinión y cerrar clase rescatando conceptos y habilidades
Evaluación formativa	02	03			

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	03	03			
Tipos de contenido	02	04			Abordar conceptos despues del video y de los mapas.
Perfil grupal (desarrollo del educando)	03	04			Separarlos en el Instrumento de Evaluación.
Perfil grupal (caracteristicas de aprendizaje de los educandos)	02	03			Agregar ajustes con los alumnos de NEE
Conflicto cognitivo	03	03			-Si los Gases tienen Masa - Ejemplos - pregunta - Nubes (Caracteristicas) - Experimento Ajustes
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	02	02			
Recursos y materiales didácticos	02	03		Falta promover aprendizaje Kinestesico	
Gradualidad de las actividades	02	03			
Estrategias didácticas	02	03	Mar, Sintesis.		
Funcionalidad del material concreto	01	01			
Autoevaluación y/o coevaluación	01	01			Coevaluen los Organizadores Graficos.

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Estilo docente	03	03			Promover la Evaluación y la Construcción de Conceptos

SUMARIO: _____ PUNTOS DE _____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	3.3	3.4			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Dudas dificultades.

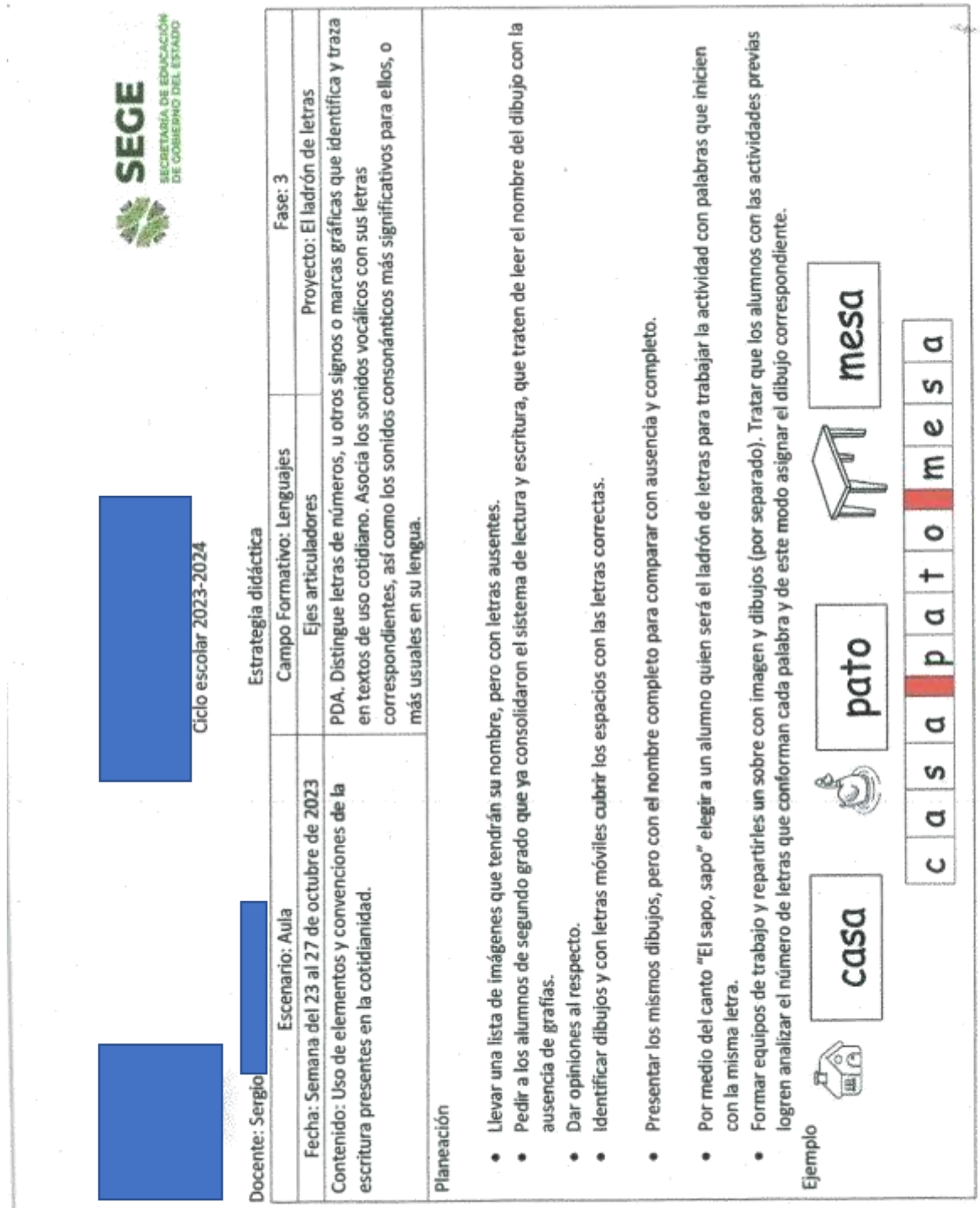
COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE **Vo. Bo.** **ENTERADO**

NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR **SUPERVISOR ESCOLAR**

Anexo H. Evidencias de trabajo del maestro Sergio

Anexo H-1. Planeación de la sesión 1



SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Ciclo escolar 2023-2024

Docente: Sergio

Estrategia didáctica

Escenario: Aula	Campo Formativo: Lenguajes	Fase: 3
Fecha: Semana del 23 al 27 de octubre de 2023	Ejes articuladores	Proyecto: El ladrón de letras
Contenido: Uso de elementos y convenciones de la escritura presentes en la cotidianidad.	PDA. Distingue letras de números, u otros signos o marcas gráficas que identifica y traza en textos de uso cotidiano. Asocia los sonidos vocálicos con sus letras correspondientes, así como los sonidos consonánticos más significativos para ellos, o más usuales en su lengua.	

Planeación

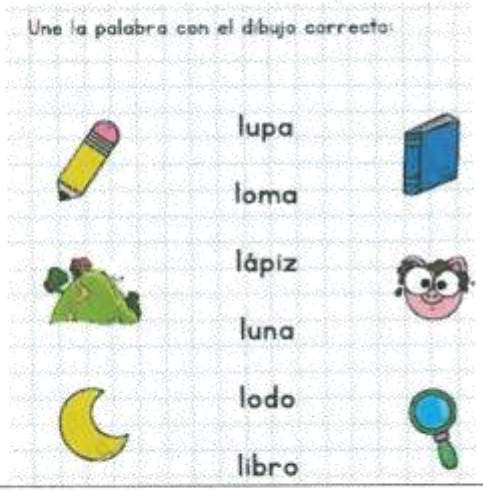
- Llevar una lista de imágenes que tendrán su nombre, pero con letras ausentes.
- Pedir a los alumnos de segundo grado que ya consolidaron el sistema de lectura y escritura, que traten de leer el nombre del dibujo con la ausencia de grafías.
- Dar opiniones al respecto.
- Identificar dibujos y con letras móviles cubrir los espacios con las letras correctas.
- Presentar los mismos dibujos, pero con el nombre completo para comparar con ausencia y completo.
- Por medio del canto "El sapo, sapo" elegir a un alumno quien será el ladrón de letras para trabajar la actividad con palabras que inicien con la misma letra.
- Formar equipos de trabajo y repartirles un sobre con imagen y dibujos (por separado). Tratar que los alumnos con las actividades previas logren analizar el número de letras que conforman cada palabra y de este modo asignar el dibujo correspondiente.

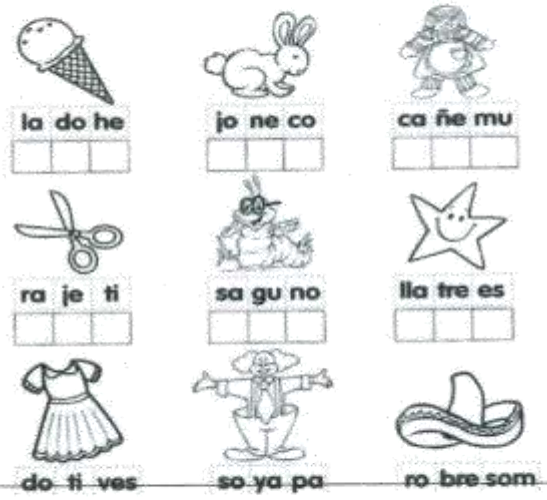
Ejemplo

Acción

- Los alumnos de cada equipo deberán formar los nombres de las imágenes con letras móviles, después el resto de los alumnos deberán de permanecer con los ojos cerrados, menos el ladrón de letras quien deberá robar algunas letras de las palabras formadas.
- El reto será identificar qué grafías son las que se llevó el ladrón de letras, para ello los equipos que logren acertar mayor número, serán los que ganarán la partida.
- Después de que pasa el ladrón de letras realizar una pausa para reflexionar acerca del número de letras que conforman una palabra y retar a que los alumnos escriban y lean la palabra propuesta.
- Esta actividad se repetirá con varias imágenes alrededor de 3 veces. La idea es que se apropien de la identificación sonoro-gráfica para continuar con la consolidación del sistema de escritura.
- Proponer a los alumnos a que escriban nuevas palabras.

- Después de haber abordado las actividades de identificación, comprensión sonoro-gráficas, los alumnos tendrán el reto de relacionar cada imagen con su nombre, se les repartirá una hoja impresa y deberán encontrar la correspondencia. Posteriormente deberán ordenar las sílabas de una palabra formando el nombre de manera correcta.
- Las imágenes presentadas son de carácter ilustrativo, se trabajará con palabras que inicien con la misma letra para no abarcar mucho repertorio y continúen familiarizándose con algunas grafías.





Intervención

- Proyectar en el pizarrón imágenes animadas a las cuales los alumnos deberán de escribir el nombre, asignando un cuadrito para cada grafía.
- Llevar a cabo el juego del tendedero a manera de reto entre los alumnos donde la actividad consiste en correr de extremo a extremo de la cancha para lograr identificar una imagen con su respectivo nombre
- Realizar un tarjetero (actividad permanente) y escribir las palabras que ellos lograron leer y escribir.
- Dar seguimiento a la actividad del tarjetero por medio del portafolio d evidencias para ir observando y registrando el nivel de avance que presente cada alumno.

- La manera de evaluar la actividad será por medio del registro de palabras que logra escribir el alumno, la relación sonoro-grafica entre las palabras abordadas, el nivel de escritura que desde el inicio de la estrategia hasta el final.
- La progresión será aplicar esta misma estrategia con repertorio variable de grafías, palabras e imágenes.
- Tomar en cuenta las producciones.

Indicadores de evaluación

El alumno reflexiona acerca de las grafías que conforman una palabra.

Escribe y lee palabras directas

Lee y escribe palabras inversas

Lee y escribe palabras trabadas

El alumno trabaja en equipo al realizar las actividades

El alumno analiza el valor sonoro-gráfico en las palabras.

El alumno propone escribir nuevas palabras

Anexo H-2. Planeación de la sesión 5

[redacted]

[redacted]

Ciclo escolar 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACI
DE GOBIERNO DEL ESTAD

Docente: Sergio [redacted]

Estrategia didáctica

Escenario: Aula	Campo Formativo: Lenguajes	Fase: 3
Fecha: Semana del 13 al 17 de mayo de 2024	Ejes articuladores Pensamiento crítico Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Artes y experiencias estéticas	Proyecto: ¿Quieres que te cuente un cuentc
Contenido: Apreciación de canciones, rondas infantiles, arrullos y cuentos.	**PDA. Segundo.** Explora los elementos paratextuales de los libros (como portad contraportada, título, ilustraciones, formato) que contienen los cuentos que escuchar y/o leerá, y anticipa su contenido. Escucha y/o lee cuentos de libros explorados, y, finalizar, verifica las anticipaciones realizadas. Emplea palabras cuya escritura conoc como pistas para la lectura de títulos y nombres de personajes y lugares donc desarrollan las historias. Identifica las historias y personajes principales de los cuent escuchados y/o leídos, y representa algunos por medio de títeres, esculturas, dibujos objetos cotidianos.	

Vinculación Proyecto libro de texto.
PROYECTOS COMUNITARIOS Primer Grado. Me reconozco y pertenezco Páginas: 78-87
PROYECTOS ESCOLARES Había una vez... una obra de teatro Páginas: 10-25

Planeación

Pasar al frente del pizarrón a 6 alumnos, quienes romperán un globo donde dentro de ellos habrá una palabra, deberán formar el título del cuento **Caperucita roja y el lobo feroz,** luego de haberlo formado se preguntará qué saben de ese cuento, qué pasa, dónde se desarrolla, quién es su enemigo del cuento, (Estrategias de comprensión lectora, conocimientos previos)

- Colocar en el pizarrón algunas imágenes que se relacionen y no se relacionen con el cuento de caperucita roja, identificar las que r corresponden y escribir el nombre de algunas de ellas si es que las conocen. Posteriormente se pasará al patio cívico, llevarán su silla cerrarán los ojos, para escuchar el cuento narrado por el maestro. (propósito de lectura)

- Después de leer el cuento, se retoman las preguntas realizadas en un principio, con la finalidad de comparar sus respuestas con lo que realmente sucedió. Preguntar a los alumnos:
- *¿A qué fue caperucita al bosque?
- *¿Por qué no le tenía miedo al lobo?
- *¿Para qué salió del sendero Caperucita?
- *¿Qué hizo el lobo mientras caperucita cortaba flores?
- *¿Para qué se disfrazó el lobo?
- *¿Cómo salvó el cazador a la abuela y a caperucita?
- *¿Este cuento se parece a otro que tu conocías?

(Preguntas de inferencia y localización de información explicita)

- Después identificar el personaje que más le llamó la atención y dibujarlo en su cuaderno.
- Los alumnos de segundo y tercer grado aparte de realizar el dibujo, deberán de describir una escena del cuento, haciendo uso de adjetivc verbos, conectores, para ampliar la descripción. También deberán de recrear un cuento corto en base a lo que dibujen, el cual expresará de manera oral.

Realizar evaluación de lo realizado por medio del siguiente formato.

Nombre del alumno	Estrategias de comprensión y características del cuento											
	Localiza información explícita			Infiere sobre información que no está explícita en el texto			Expresa opiniones sobre el texto leído			Identifica los personajes del cuento leído		
	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N

Acción

- Repartir fragmentos del cuento para que formados por equipos traten de ordenar los sucesos de acuerdo al orden en que sucediero (Estrategias de comprensión lectora, secuencia de hechos), deberán colocar en el pizarrón (previamente dividido en 3 partes) en qu momento sucedió el suceso, al inicio, desarrollo o al final).

Inicio	Desarrollo	Final

Pedir a los alumnos de los demás equipos que identifiquen si es correcta la colocación del suceso, permitir a que los alumnos reflexionen acerca d lo que dice la oración o fragmento. Para los alumnos que presentan dificultad para leer frases, se les repartirán imágenes con las cuales deberá realizar la misma actividad, utilizando la expresión oral para comunicar lo que indica la imagen.

- Luego de haber colocado los sucesos cada uno de los equipos deberá evaluar a algún equipo (coevaluación), sugiriendo y dando argument sobre lo que realizaron, así como la identificación de posibles errores que pudieran surgir.
- A continuación, se entregarán frases de oraciones para realizar **oraciones disparatadas,** preguntando qué será disparatada y cómo se podrá crear, los alumnos deberán recordar la estrategia del tesoro escondido cuando se formaron las oraciones chistosas, algo similar es lo deberá de realizar.
- Después de haber formado las oraciones deberán de escribirlas en su cuaderno cuidando el espacio entre las palabras (segmentació utilizando la siguiente secuencia para su realización.

La	abuelita	se	comió	al	lobo.

El	lobo	le	abrió	la	barriga	a	un	cazador.

- Repartir por equipo una hoja para evaluar a los demás equipos, considerando los siguientes aspectos:

Nombre del alumno	Expresión de oraciones disparatadas								
	Expresión al leer la frase			Comprensión de lo que lee			Orden de la frase		
	Buena	Regular	Necesita ayuda	Buena	Regular	Necesita ayuda	Buena	Regular	Necesita ayuda

Intervención

- En su cuaderno deberán de escribir oraciones disparatadas creadas por ellos mismos.
- Los alumnos de segundo y tercer grado deberán de cambiar el final del cuento y pasar a exponerlo ante el grupo.

Anexo H-3. Instrumento de evaluación diseñado por el propio docente

Posteriormente se entregarán una serie de imágenes para que elaboren un cuento de acuerdo a su imaginación y su creatividad, los alumnos de primer grado lo pueden hacer de manera oral y el resto de manera escrita, cuidando ortografía, signos de puntuación, coherencia y secuencia.

- En las siguientes sesiones se organizará al grupo para representar el cuento con personajes, los cuales deberán de aprenderse los diálogc elaborar escenografía y presentarlo ante toda la comunidad escolar.

- Para evaluar el desempeño de los alumnos se considerará la siguiente rúbrica de evaluación.

Indicadores de evaluación	Si	A veces	No
Identifica las características del cuento			
Identifica las partes del cuento			
El alumno lee diferentes cuentos de la biblioteca de aula y escolar			
El alumno escribe palabras y frases de un cuento			
El alumno reflexiona acerca de las palabras que conforman una oración.			
El alumno analiza la secuencia de un cuento			
El alumno trabaja en equipo al realizar las actividades			
El alumno propone escribir frases diferentes			
Participa en la presentación del cuento escenificado			

Anexo H-4. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 151
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente Sergio [redacted] Grado y grupo 1°, 2° y 3° Visita número _____

Fecha _____ Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos

(✓) Campo formativo (✓) Eje(s) articulador(es) (✓) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico

(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✓) Nombre del proyecto (✓) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	3	3			Incluir el tema del Programa analítico
INICIO					
Contexto externo e interno	3	4	Se usan objetos de uso cotidiano		
Exploración de ideas previas	3	4	Se inicia a través de un juego-desafío		
Uso de propuestas o procedimientos	4	4			
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	4			

Recuperación de ideas previas	4	4	Se retoma la actividad del diagnóstico		Elevar la dificult cambiando letrero
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3			- Apartado del qué de dificultad para crear conflicto.
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	4	Se observa un proceso gradual		
Teorización o generalización de técnicas	4	3			- En qué momento a intervenir para to Mencionarlo
Metacognición	2	1		No se especifica dónde va ser ¿Qué preguntas voy hacer? Metacognición	
CIERRE					
Estrategias de evaluación	3	4			
Técnicas de evaluación	2	3	- Se incluye la técnica de observación		Incluir el anális del desempeño de manera implícita
Instrumentos de evaluación	3	2		· No hay criterios ni indicadores.	
Productos de evaluación	2	2			Especificar cuál será el producto
Socialización de los aprendizajes	1	1			- Considerar conce habilidades y valo
Evaluación formativa	2	3			

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	4			
Tipos de contenido	4	2			Hacer implícitos habilidades conocimientos actitudes y valores
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3			-
Conflicto cognitivo	2	3			- indicar dónde será el conflicto
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	NA	2			
Recursos y materiales didácticos	3	4			
Gradualidad de las actividades	3	3			
Estrategias didácticas	3	3	Nivel máximo que se promueve es análisis		
Funcionalidad del material concreto	4	4			
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2			Requiere mayor profundidad

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARIA DE EDUCA DE GOBIERNO DEL EST

Estilo docente	3	3			

SUMARIO: _____ PUNTOS DE _____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	3	3	Interés personal por nuevas prácticas de enseñanza.	- Considerar los aspectos de evaluación	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO _____

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Investigar las tecnicas y estrategias de evaluación
- Considerar los aspectos que estan quientes
- Buscar ficheros con estrategias que refuercen la alfabetización inicial

Anexo H-5. Instrumentos de evaluación del aprendizaje

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Ciclo escolar 2023-2024

Rúbrica de evaluación de los aprendizajes **primera** intervención

Nombre del alumno	Indicadores						
	El alumno reflexiona acerca de las grafías que conforman una palabra.	Escribe y lee palabras directas	Lee y escribe palabras inversas	Lee y escribe palabras trabadas	El alumno trabaja en equipo al realizar las actividades	El alumno analiza el valor sonoro-gráfico en las palabras.	El alumno propone escribir nuevas palabras
	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N
	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N
	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N
	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N
	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N
	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N
	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N
	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N

S=Siempre CS= Casi siempre N=Nunca

[redacted]

[redacted]

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Ciclo escolar 2023-2024

Rúbrica de evaluación de los aprendizajes **quinta** intervención

Nombre del alumno	Indicadores																				
	Identifica las características del cuento			**Identifica las partes del cuento**			**Lee diferentes cuentos de la biblioteca de aula y escolar**			**Escribe palabras y frases de un cuento**			**El alumno reflexiona acerca de las palabras que conforman una oración.**			**El alumno analiza la secuencia de un cuento**			**El alumno trabaja en equipo al realizar las actividades**		
[redacted]	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N
	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N
	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N
	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N
	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N
	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N
	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N
	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N

S=Siempre CS= Casi siempre N=Nunca

Anexo I. Evidencias de trabajo de la maestra Daniela

Anexo I-1. Planeación de la sesión 1

SEGE

[redacted] ZONA ESCOLAR. 161 GRADO Y GRUPO: 6°A

[redacted] ICLO ESCOLAR 2023-2024

NOMBRE DEL PROYECTO: **CONOZCAMOS Y RESPETEMOS LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SUS FORMAS DE VIDA**

PROPÓSITO: Que los alumnos expresen verbalmente su opinión acerca de las culturas de México
PROPÓSITO DEL PROYECTO: Reconocer la diversidad cultural para apreciarla y valorarla, evitar prejuicios o discriminación contra personas culturalmente diferentes que habitan en su entorno, realizar un programa de radio que difunda la riqueza multicultural
PDA: Indaga acerca de experiencias de convivencia en algunos pueblos originarios, afromexicanos , grupos urbanos y culturas de México y del Continente Americano, que se sustentan en respeto, la reciprocidad y el beneficio mutuo, en la relación armónica con la naturaleza, y con otros seres humanos.
ELES ARTICULADORES: Inclusión y pensamiento critico
CAMPO FORMATIVO: Ética naturaleza y sociedad

CONTENIDO PROGRAMA ANALITICO	CONTENIDO PROGRAMA SINTETICO
Valores y prácticas de los pueblos originarios y afromexicanos: el respeto, la reciprocidad y el beneficio mutuo como valores fundamentales de la relación con la naturaleza y con otras personas.	Indaga momentos de las culturas y su forma de interactuar, reconociendo la riqueza de diversidad cultural de México.

DESCRIPCIÓN	ESCENARIO
Realizar actividades en las que el alumno consiga expresarse verbalmente de manera efectiva todo lo que comprenda de un texto, sin el temor a equivocarse.	Comunitario

PLAN DE TRABAJO

Comenzar con una charla, en la cual se adentre a la cultura maya y sus caracteristicas "Ayer vi una película, acerca de las personas que hacen sacrificios..."
Comentar grupalmente lo que conozcan
Visualizar un video de la cultura olmeca y contestar un interactivo del mismo con lo que comprendan de lo visualizado
https://www.youtube.com/watch?v=v3RQDNdxwtQ
Formar pequeñas comunidades y posteriormente entregar información acerca de la cultura
Leer en voz alta el texto
Formar un mapa conceptual con lo que comprenden o bien elegir entre todos una imagen representativa de su cultura en un papel bond y dentro de ella escribir todo lo que comprenden del tema
Exponer de manera aleatoria el tema que les corresponde, el resto del grupo deberá estar atento a la exposición para recabar información y registrarla en interactivos.
Entregar a un compañero su cuadro para ser evaluado en la exposición
Comentar el tema de la exposición y le darán comentarios acerca de su exposición
Compartir con la comunidad escolar sus materiales en un tendeder[illegible] de receso
Autoevaluar la actividad en una tabla en su cuaderno

RECURSOS	EVALUACIÓN (t[illegible] umento)
Textos de culturas Papel bond y marcadores	Tipo: Formativa. Técnica: Análisis del desempeño Instrumento: Carpeta de evidencias

PRODUCCIONES: Mapa conceptual y exposición grupal

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Conceptual: Define el concepto de cultura
Procedimental: Reconoce y explica las caracteristicas de la cultura que inve[illegible]

Actitudinal: Demuestra disposición para exponer frente a sus compañeros

AJUSTES CURRICULARES
[redacted] leerle en voz alta una lectura y con apoyo de imágenes contestará preguntas acerca del tema [redacted] leer palabras clave del tema e imágenes y lo comentará con su compañera, realizaran una imagen representativa con palabras clave para exponerlo [redacted] leer palabras clave del tema e imágenes y lo comentará con su compañero realizaran una imagen

Anexo I-2. Planeación de la sesión 5

SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO

[redacted]

ZONA ESCOLAR: 161 GRADO Y GRUPO: 6°A

CICLO ESCOLAR 2023-2024

[redacted]

5

NOMBRE DEL PROYECTO: "CAMPAÑA SOCIAL PARA TRANSFORMAR LA BASURA"

DEBATE LA TRANSFORMACIÒN DE LA BASURA

PROPÓSITO: Que los alumnos puedan emitir una opinión crítica a partir de la comprensión de una lectura

PROPÓSITO DEL PROYECTO: Que los alumnos realicen un afiche publicitario mediante el reconocimiento de recursos visuales o auditivos para llamar la atención de la comunidad, como parte de una campaña social dirigida a fomentar la conciencia para el manejo adecuado de la basura

PDA:. Adopta una postura crítica ante los mensajes publicitarios y discute sobre ella con sus compañeras y compañeros

ELES ARTICULADORES: Pensamiento crítico y vida saludable

CAMPO FORMATIVO: Lenguajes

CONTENIDO PROGRAMA ANALITICO	CONTENIDO PROGRAMA SINTETICO
Adoptar una postura crítica ante los mensajes publicitario y comparte su opinión	Interpretación y producción de anuncios publicitarios de productos o servicios ofrecidos en la comunidad

DESCRIPCIÓN	ESCENARIO
Fomentar el pensamiento crítico y la argumentación de los alumnos a través de un debate sobre la problemática de la transformación de la basura.	Escolar

PLAN DE TRABAJO

Contextualizar al alumno con una charla recordando la actividad de la recolección de llantas, el docente los guiara para llegar a darle respuesta al cuestionamiento ¿Qué impacto tiene la basura en el medio ambiente?
Registrar en un papel bond las opiniones que brinde cada alumno
Retroalimentar la docente en caso de ser necesario ante las respuestas
Dividir a los alumnos en dos grupos: "a favor" y "en contra" de la siguiente afirmación: "La transformación de la basura es la solución definitiva al problema de los residuos sólidos."
Pedir a los alumnos que recuerden y preparen los argumentos para defender su postura asignada, de acuerdo a lo que investigaron previamente
Dentro de cada grupo, los alumnos elegirán los siguientes roles:

- Moderador: Dirigirá el debate y asegurará que se cumplan las reglas.
- Investigador: Presentará los datos y estadísticas que respalden los argumentos del grupo.
- Orador principal: Expondrá los argumentos principales del grupo.
- Refutador: Todos responderán a los argumentos del grupo contrario

Debate (30 minutos):

El moderador de cada grupo presentará a los participantes y explicará las reglas del debate.
El orador principal de cada grupo expondrá los argumentos principales de su postura.
El refutador de cada grupo responderá a los argumentos del grupo contrario.
Se abrirá un espacio para preguntas y comentarios de la audiencia.
El moderador controlará el tiempo y asegurará que todos los participantes tengan la oportunidad de hablar.
Realizar una postura crítica acerca de su opinión

Reflexión (20 minutos):

Al finalizar el debate, se abrirá un espacio para la reflexión (contestar de forma escrita)
¿Qué aprendimos sobre la transformación de la basura?
¿Qué ventajas y desventajas tiene la transformación de la basura?
¿Qué medidas deberían tomar los gobiernos y las empresas para promover la transformación de la basura?
¿Qué podemos hacer como individuos para contribuir a la transformación de la basura?

Coevaluarse entre los equipos y comentar cuales fueros sus fortalezas y áreas de oportunidad escribirlas en su rubrica Socializar lo trabajado en clase	
RECURSOS	**EVALUACIÒN (tipo/técnica /Instrumento)**
Carteles Rubrica de evaluación	Tipo: Formativa. Técnica: Análisis del desempeño Instrumento: Carpeta de evidencias
PRODUCCIONES: De forma grupal la realización de un debate acerca de la transformación de la basura	
INDICADORES DE EVALUACIÒN	
Conceptual: Reconocen recursos visuales o auditivos para llamar la atención de la comunidad Procedimental: Adoptan una postura critica mediante el debate Actitudinal: Demuestra seguridad al exponer sus argumentos en el debate	
AJUSTES CURRICULARES	
[redacted]Participa en comentar verbalmente, para escribir sus respuestas se le pedirá apoyo a un niño monitor	

Anexo I-3. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24EF0191K CICLO ESCOLAR 2022-2025

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente Daniela [redacted] Grado y grupo 6° A Visita número _____

Fecha 22 noviembre 2023 Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) Indaga acerca de experiencias de convivencia en algunos pueblos originarios, afromexicanos, grupos urbanos y culturas de México.

Elementos curriculares incluidos

(✓) Campo formativo (✓) Eje(s) articulador(es) ( ) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico

(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✓) Nombre del proyecto (✓) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	3	3			Incluir el contenido
INICIO					
Contexto externo e interno	3	3			Analizar figuras de autoridad en la comunidad y función
Exploración de ideas previas	2	3	Se utilizo un video como recurso p/motivar el conocimiento		
Uso de propuestas o procedimientos	2	2			
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	2			Vincular con la forma de vida de la comunidad.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 28PR0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

Recuperación de ideas previas	1	1			Retomar la experiencia inicial para comparar conocimiento
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	1	1		No esta presente la comparacion del conocimiento	
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	1	1			
Teorización o generalización de técnicas	2	1			Indicar el momento donde se hace construcción del conocimiento
Metacognición	1	1			Indicar en que momento reflexionan
CIERRE					
Estrategias de evaluación	2	3	Se explico lo que se iba a ver y se dieron ejemplos de act.		
Técnicas de evaluación	3	3	Se utilizo desempeño de los alumnos y análisis		
Instrumentos de evaluación	2	2			Especificar los indicadores de evaluación.
Productos de evaluación	2	1			Especificar el producto de evaluación
Socialización de los aprendizajes	2	2			Demostrar como lo llevaron a cabo
Evaluación formativa	1	3	Se incluye ideas previas, observación, rendición de cuentas		

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3			Incluir contenido de desarrollo sustentable
Tipos de contenido	1	2			Especificar en los indicadores
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	3			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	2			
Conflicto cognitivo	2	2			Plantear niveles previos y comparar
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1			Realizar ajustes necesarios
Recursos y materiales didácticos	3	3			
Gradualidad de las actividades	2	3			Valorar que facilidad tuvieron p/ comprender
Estrategias didácticas	1	3	Se llega al nivel de análisis		Solicitar puntos de vista p/ comentar evaluar
Funcionalidad del material concreto	2	4			Imaginar con el contenido. Preguntas orales esaltas
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2			Especificar evaluar al compañero.

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 181
CCT 28FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE

Estilo docente	2	3			

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	2	2			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Respecto a mi planeación considero que me faltaron aspecto importantes tanto de evaluación como del contenido por ende me comprometo a reforzar dichos aspectos.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO realizar ajustes curricular, investigar las técnicas de evaluación, estrategias de evaluación, profundizar en los niveles de comprensión lectora y los indicadores.

Anexo I-4. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 5)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR[redacted]

Docente Daniela [redacted] Grado y grupo 6°A Visita número 05

Fecha 11 de junio 2024 Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	3	3			
Contexto externo e interno	4	4			
Exploración de ideas previas	4	4	Se adquirieron ideas previas acorde al contexto.		
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	4	4	Permiti a los estudiantes mencionar libremente dar sus propuestas.		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4	La propuesta de trabajo favoteció a interactuar con ambos contextos		
Recuperación de ideas previas	4	4	Se retomo con las opiniones de cada niño.		
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	4	4	El alumno actuo de forma autonoma al dar sus opiniones.		

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4			
Teorización o generalización de técnicas	4	4	Escribieron palabras clave de lo visto		
Metacognición	4	4	Los alumnos establecen procedimientos críticos y de forma autónoma		
CIERRE					
Progresos y dificultades	3	3			
Socialización de los aprendizajes	4	4			
Estrategias de evaluación	4	4	Utilice al menos 3 estrategias adecuadas a la actividad		
Técnicas de evaluación	4	4			
Instrumentos de evaluación	4	4	Se tuvo la implementación de rúbricas y que los alumnos compararan sus resultados.		
Productos de evaluación	4	4			
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3			Implementar más actividades para los niños con NEE

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	3	3			Realizar ajustes para los niños con NEE
Conflicto cognitivo	4	4	Las preguntas que se hicieron en el debate permitieron el conflicto cognitivo		
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	4	4	Los alumnos pudieron argumentar sus respuestas teniendo información previa		
Confrontación de ideas	4	4	Alumnos que usualmente no participan, estaban activos en el debate		
Validación de respuestas, propuestas y resultados	4	4	Los alumnos compartieron sus respuestas, justificando con argumentos reales		
Recursos y materiales didácticos	3	3			
Retroalimentación a los alumnos	4	4	Los alumnos reconocieron sus fortalezas y debilidades con la rúbrica de evaluación		
Autonomía del alumno/a	4	4	El debate fue realizado por alumnos, la docente intervino sólo en caso necesario		
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	4	4	Los cuestionamientos sirvieron para problematizar y poder debatir		
Autoevaluación y/o coevaluación	4	4			
Seguridad y dominio de contenidos	3	4			
Estilo docente	3	3			

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SUMARIO: _____ PUNTOS DE _____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	3.5	3.6.	- Evaluación (rúbrica) - Metacognición - Indicadores	- NEE	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO _____

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO _____

Anexo J. Evidencias de trabajo de la maestra Eréndyra

Anexo J-1. Planeación de la sesión 1

Planeación 1

Ceydnelwick

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Ciclo escolar 2023-2024

Estrategia didáctica

Escenario: Aula	**Campo Formativo:** Saberes y Pensamiento Científico	**Fase: 4 y 5**
Fecha: Semana del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2023	**Ejes articuladores**	**Proyecto:** "Juguemos con el valor posicional"
Fase 4 **CONTENIDO:** Estudio de los números **PDA:** A partir de las situaciones vinculadas a diferentes contextos, representa, interpreta, lee, escribe y ordena números decimales hasta centésimos en notación decimal y con letras, apoyándose en modelos gráficos, comprende la equivalencia entre décimos, centésimos y la unidad. Representa con el apoyo de material concreto y modelos gráficos, fracciones: tercios, quintos, sextos, novenos y decimos para expresar el resultado de mediciones y repartos en diversos contextos.	Fase 5 **CONTENIDO:** Estudio de los números **PDA:** Lee, escribe y ordena números decimales hasta diezmilésimos en notación decimal y con letra y los interpreta en diferentes contextos. Reconoce, interpreta y utiliza las fracciones ½, ¼, ¾, 1/5, y 1/8 expresados en notación decimal y viceversa en diferentes contextos.	Fase 5 **CONTENIDO:** Estudio de los números **PDA:** Ordena, lee y escribe números naturales de más de nueve cifras e interpreta números decimales en diferentes contextos.

INICIO

- Proyectar a los alumnos el cuento de el gusanito medidor y al terminar hacer comentarios sobre el mismo, tratando de rescatar los saberes previos de los alumnos.
- Entregar a los alumnos un gusanito de diferente color (serán cinco colores diferentes), después juntarlos en equipo por colores de gusanito que les tocó.
- Una vez formados los equipos se les dirá a los alumnos que ahora les tocará a ellos medir diferentes superficies utilizando diferentes objetos: un libro, un borrador y su gusanito, se les dará una tabla como la siguiente para que los alumnos la completen después de medir las superficies indicadas:

SUPERFICIE A MEDIR	¿CUÁNTOS LIBROS MIDE?	¿CUÁNTOS LAPICEROS MIDE?	¿CUÁNTOS GUSANITOS MIDE?
El largo de tu salón			
El largo del pizarrón			
El largo de una ventana			
El largo del escritorio			
La estatura de un compañero			

- Al terminar la actividad preguntar a los alumnos
  ¿Cómo les fue en el desarrollo de la actividad?
  ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Por qué creen que pasó eso?
  ¿Con qué objeto se les hace más fácil medir?
  ¿En qué orden se les hizo más fácil medir los objetos?
- Proyectar la canción el gusanito medidor.

Adecuación curricular

Se integrará al alumno Emmanuel de 5° para trabajar con los alumnos de 4°

DESARROLLO

Formar equipos por grados, dar una breve explicación y después entregarles el siguiente material

4°

Una tira que representará un entero
Una tira que representará un medio del entero
Una tira que representará un cuarto del entero
Una tira que representará un octavo del entero

5° y 6°

Una tira que representará un entero
Una tira que representará un medio del entero
Una tira que representará un quinto del entero
Una tira que representará un octavo del entero

5° y 6°
Una tira que representará un entero
Una tira que representará un quinto del entero
Una tira que representará un tercio del entero
Una tira que representará un décimo del entero

- Dejar que los alumnos manipulen el material y que por ellos mismos descubran que fracción del entero representa cada tira
- Brindar apoyo a quien lo vaya necesitando.
-
- Después indicar a los alumnos que con su material midan los siguientes objetos:

4°

SUPERFICIE A MEDIR	¿CUÁNTOS ENTEROS MIDE?	¿CUÁNTOS MEDIOS MIDE?	¿ CUÁNTOS CUARTOS MIDE?	¿CUÁNTOS CUANTOS OCTAVOS MIDE?
El largo del pizarrón				
El largo de una ventana				
El largo del escritorio				
La estatura de un compañero				

5° Y 6°

- Se dará libertad a los niños para que ellos se organicen como medirán las superficies indicadas y detectar como comparten el

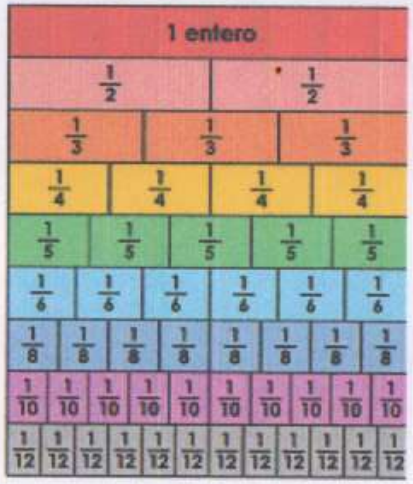
SUPERFICIE A MEDIR	¿CUÁNTOS ENTEROS MIDE?	¿CUÁNTOS MEDIOS MIDE?	¿CUÁNTOS QUINTOS MIDE?	¿CUÁNTOS OCTAVOS MIDE?
El largo del pizarrón				
El largo de una ventana				
El largo del escritorio				
La estatura de un compañero				

material, si surge alguna situación de conflicto, ésta se mediará, al igual que las dudas y comentarios que surjan durante el desarrollo de la clase.

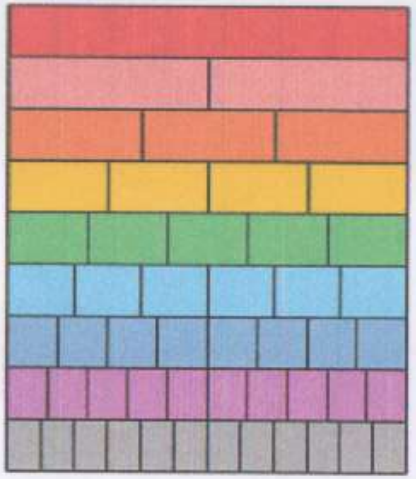
- **Al terminar la actividad en equipo se continuará con una actividad individual:**

4°

Regletas de Fracciones



Regletas de Fracciones

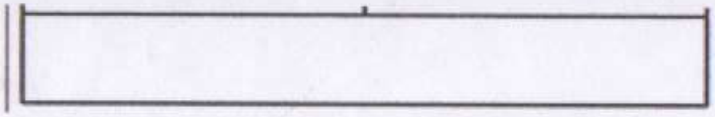


- **Se les entregará a los alumnos una tabla como la anterior, se les pedirá que las observen y después recorten las tiras de la tabla que esta vacía y las tiras las utilicen para contestar las siguientes preguntas:**

¿Cuántos sextos necesitas para completar cuatro octavos?
¿Con qué fracciones puedes completar cuatro octavos?
¿Qué fracciones necesitas para completar seis doceavos?

CIERRE

Se les dará a cada alumno la tira que correspónde a un entero de los que estaban trabajando y se les pedirá que la completen pegando tiras de diferentes colores y escriban que tiras necesitaron



¿Cuántas y cuáles tiras necesite para completar el entero?

tira	½	1/3	¼	1/5	1/6	1/8	1/10	1/12

EVALUACIÓN

No.	indicador	Requiere apoyo	En proceso	Consolidado
1	El alumno identifica que objetos necesita para medir superficies.			
2.	El alumno explica que objetos necesita para medir ciertas superficies			
3.	El alumno usa objetos arbitrarios para medir superficies.			
4.	El alumno usa tiras de diferentes fracciones para medir			
5.	El alumno es capaz de medir superficies utilizando objetos arbitrarios y tiras de papel			
6.	Muestra disposición para trabajar en equipo			
7.	El alumno muestra respeto y compañerismo con sus compañeros.			

Anexo J-2. Planeación de la sesión 5

Ciclo escolar 2023-2024

Estrategia didáctica

Intervención 5

Escenario: Aula	**Campo Formativo:** Saberes y Pensamiento Científico DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO	**Fase:** 4 y 5
Fecha: Abril	**Ejes articuladores** vida saludable. Igualdad de género, Pensamiento crítico	**Proyecto:** "Seguimos festejando el día del niño"
4° **CONTENIDO** Estudio de los números. **PDA** Representa, con el apoyo de material concreto y modelos gráficos, fracciones: tercios, quintos, sextos, novenos y décimos, para expresar el resultado de mediciones y repartos en diversos contextos. Propone expresiones aditivas equivalentes de tercios, quintos, sextos, novenos y décimos; también compara fracciones (con igual numerador o igual denominador) utilizando los signos > (mayor que), < (menor que) o = (igual). Identifica y representa la unidad de referencia, a partir de una fracción de esta en diversos contextos.	Fase 5 **CONTENIDO:** Estudio de los números **PDA:** Resuelve situaciones problemáticas que implican comparar y ordenar fracciones a partir de construir fracciones equivalentes al multiplicar o dividir al numerador y al denominador por un mismo número. Reconoce, interpreta y utiliza las fracciones 1/2, 1/4, 3/4, 1/5 y 1/8 expresados en notación decimal y viceversa en diferentes contextos. **CONTENIDO** Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse **PDA** Reflexiona acerca de las formas de ser, pensar, actuar y relacionarse que tienen las personas y los factores que las originan para propiciar el entendimiento mutuo.	Fase 5 **CONTENIDO:** Estudio de los números Suma y resta **PDA:** A partir de situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos, suma y resta números decimales y fracciones con diferentes denominadores. Ordena, lee y escribe números naturales de más de nueve cifras e interpreta números decimales en diferentes contextos. **CONTENIDO** Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse **PDA** Valora sus experiencias acerca de las formas de ser, pensar, actuar y relacionarse en determinadas situaciones, para favorecer su comprensión, el ejercicio de la empatía y el logro de metas

CONTENIDO La escuela como espacio de convivencia, colaboración y aprendizaje. **PDA** Participa en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la escuela, y la relación escuela-comunidad, para favorecer la colaboración. Imagina y escribe algunas propuestas para establecer colaboración entre los miembros de la escuela y personas del contexto, para enriquecer los aprendizajes escolares con sus experiencias, saberes y conocimientos.		

INICIO

Iniciar con una plática sobre los festejos del día del niño, rescatar que se festeja, cómo se festeja en la comunidad. Qué costumbres hay en la comunidad, ¿qué opinión tienen de que se festeje ese día, qué importancia le da la comunidad a ese día.
Cuestionar a los alumnos sobre lo que implica celebrar una fecha importante

DESARROLLO

- **Antes de iniciar se cuestiona a los niños sobre lo que han aprendido hasta ahorita con el tema relacionado con los décimos, centésimos y milésimos.**
- **Formar equipos (por grado) .**
  A los alumnos de cuarto grado entregarles 1 metro de cartulina y pedirle que lo dividan en cuatro partes, y preguntarles ¿cómo se le llama a cada parte que les quedó?
  A los de 5° entregarles 1 litro de agua y pedirles que ese litro dividan en cuatro partes.
  dividan en 4 partes.

- Una vez que hayan dividido en cuatro partes lo que se les repartió pedirles que completen la siguiente tabla

1 litro		
fracción	¿A cuántos ml equivale?	¿Cómo se escribe en notación decimal?
¼ de litro	ml.	0.250
½ litro	ml.	0.500
¾ de litro	ml.	0.750
4/4 de litro	ml.	1.0

4°

1 metro		
fracción	¿A cuántos cm equivale?	¿Cómo se escribe en notación decimal?
¼ de metro	cm.	0.25
½ metro	cm.	0.50
¾ de metro	cm.	0.75
4/4 de metro	cm.	1.0

6°

1 kilo		
fracción	¿A cuántos mg equivale?	¿Cómo se escribe en notación decimal?
¼ de K.	mg.	0.250
½ k.	mg.	0.500
¾ de k.	mg.	0.750
4/4 k.	mg.	1.0

- Después de forma individual se les dará la siguiente actividad. la cual consiste en que los niños recorten y peguen cuartos, medios sobre un entero e identifiquen a cuanto equivale cada fracción.

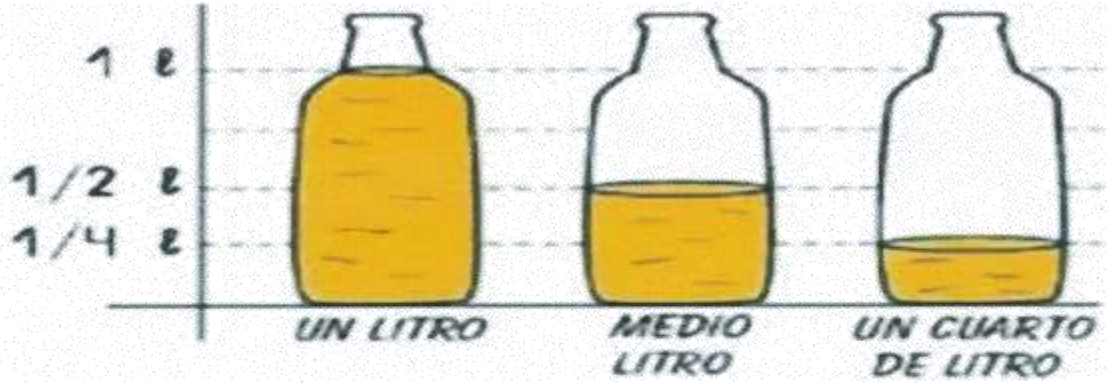
4°

Indicación: Que los alumnos recorten y sobrepongan los medios y los cuartos para completar el metro, repasando cuántos cm. hay en ¼, ½ , ¾ y 1 entero

1 metro			

5°

Indicación: que los alumnos sobrepongan los medios y los cuartos para completar el litro (recortarán los que necesiten) además repasaran cuantos ml. Hay en ¼ , ½ et se les darán varias imágenes repetidas.



Al terminar la actividad se les revisará a los alumnos y se les cuestionará sobre el proceso que realizaron, lo que han comprendido con la actividad. La finalidad es que los niños lleguen a la conclusión de que las fracciones se pueden convertir en decimales y viceversa.

DESARROLLO

- **CONTINUANDO CON LA PLANEACIÓN DEL FESTEJO, SE LES DARÁN LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES POR GRADO, PARA QUE ELLOS LAS RESULEVAN UTILIZANDO MATERIAL QUE MANIPULEN Y RESULEVAN LOS PROBLEMAS PLANTEADOS.**

  4°

- **La Próxima semana se realizará el festejo del día del niño y todo el grupo está organizando la fiesta. Jesús, Mauricio y Eduardo eligieron inflar globos de colores para jugar tiro al blanco;**

  Jesús va a colocar los globos rojos que son 3/10 del total.
  Mauricio le tocarán los globos verdes que serán 8/20 del total.
  Eduardo eligió el color amarillo y va a inflar resto de los globos.

  1. **Ayuden a los niños a saber cuántos globos van a necesitar en total**
  2. **¿De qué color habrá más globos? _____-¿porqué?**
  3. **Luis y Perla son los encargados de adornar el salón y para ello, cada quedó en llevar un rollo de cinta festón de 10m cada uno. Luis calculó que va a ocupar 7/10 de partes del total de su rollo y Perla sabe que le van a sobrar cuatro metros del total de su rollo.**

     ¿Quién de los dos va a gastar más cinta? Compruébalo

- **Sofía va a realizar moños para adornar, para cada moño utiliza 3/10 de metro de listón. Si necesitamos 3 moños azules, 4 moños rojos y 5 moños verdes. ¿Cuántos metros de cada listón se deben comprar?**

5°

Observa la siguiente tabla y contesta:

Múltiplos	Kilolitro	kl	1000 litros
	Hectolitro	hl	100 litros
	Decalitro	dal	10 litros
	Litro	L	1 litro
	Decilitro	dl	0.1 litro
	Centilitro	cl	0.01 litro
	Mililitro	ml	0.001 litro

1. ¿cuántos litros tiene 1 Kl?
2. ¿cuántos centilitros tiene 1 L?
3. ¿cuántos decalitros tiene 1 hl?
4. ¿cuántos mililitros equivalen a 1L?
5. ¿A cuántos Ml equivale 1/10 de L?

- Con un refresco de 600/1000 se pueden llenar 3 vasos iguales. ¿De qué capacidad es cada vaso?

- Si al festejo del día del niño asistirán 20 niños y a cada uno se le darán cuatro vasos (200ml) de refresco ¿ cuántos refrescos de 1L. necesitaran en total para dar en el festejo? ¿A cuántos ml. Equivale ésta cantidad de refresco?

- Para repartir el pastel se acordó que a cada niño se le dará 1/10 de pastel, si en total son 25 personas ¿Cuántos pasteles se necesitarán? Dibújalos y recórtalos y pega la cantidad de pastel que le toca al niño. (se le pedirá a cada niño que dibuje un circulo (pastel) en una hoja de máquina y lo divida en partes iguales de acuerdo a lo que se indica, si tienen dificultades se les pedirá a los compañeros de 6° que los apoyen

6°

1. **Cuándo José y Pedro llegaron al festejo ya sólo quedaban 3/10 de pastel, así que se dividieron esa porción en partes iguales ¿Qué parte de pastel le toco a cada uno? Se les pedirá a los alumnos que dibujen un circulo que represente el pastel y hagan sus cálculos y al final le coloquen al niño la fracción de pastel que le corresponde.**

2 Cuatro amigos van a repartirse una pizza por partes iguales 0.6 de pizza ¿Qué parte del total de la pizza le tocará a cada uno? De igual manera se les pedirá que lo representen gráficamente

- Dejar que los alumnos razonen para resolver los problemas planteados.
- Observar el desarrollo de las actividades y hacer cuestionamientos a los alumnos sobre como lo están resolviendo.
- Al término de la actividad, socializar información por grado.

ADECUACIÓN

Para trabajar con Emmanuel, él alumno de 5° se le bajará con los alumnos de 4°, pero al él se le dará 2 m listón, (por separado) y se le pedirá que le tiene que hacer moños de 30cm. De un color y moños de 20cm. Con otro color. Se dejará que resuelva el problema por si sólo y después ir cuestionarlo sobre su proceso Cuantos podrá hacer con su metro de listón.

PRODUCTOS DE EVALUACIÓN.

Se observará en todo momento el desarrollo de las actividades.
Al terminar de resolver los problemas, se les pedirá a los alumnos que escriban en su libreta lo que realizaron, cómo lo realizaron, e intercambien su libreta con un compañero de su grado y pedirles que evalúen las anotaciones de su compañero.

CIERRE

Se proyectará el siguiente video a los alumnos que tiene como propósito que los alumnos aprendan como se puede comparar fracciones con decimales.

https://www.youtube.com/watch?v=qczf0hsvvV0

- Durante la proyección del video se harán pausas para hacer cuestionamientos con los alumnos y permitirles que manifiesten sus dudas y tratar de resolverlas, así mismo, se les pedirá que vayan haciendo anotaciones en su cuaderno para ir teorizando el tema.
- Momento de la metacognición. Pedirles a los alumnos que compartan ¿qué aprendieron? ¿cómo lo aprendieron? ¿qué dificultades tuvieron?
- Socializar resultados.

TECNICAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
OBSERVACIÓN	Escala de actitudes.
DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS	Preguntas sobre el procedimiento. Cuaderno de los alumnos.
INTERROGATORIO	Tipos orales y escritos.
ANALISIS DEL DESEMPEÑO	LISTA DE COTEJO

Anexo J-3. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FZ0018K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente Erandyra [redacted] Grado y grupo 4°, 3° y 6° Visita número 1

Fecha _____ Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos

(✓) Campo formativo ( ) Eje(s) articulador(es) (✓) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico

(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✓) Nombre del proyecto (✓) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	3	3			Incluir eje articulador -Contenido programa analítico
INICIO					
Contexto externo e interno	3	3	Se considera el contexto interno en las instalaciones de la escuela		
Exploración de ideas previas	3	4	Se inicia con un juego		
Uso de propuestas o procedimientos	2	2			Cuestionar antes de pasar a la siguiente actividad.
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4			

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Recuperación de ideas previas	2	2			-Recuperar -la parte de escritura de los números y c pintar decimal y ver si cambios
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3			-Vincular la representa gráfica con la simbólico.
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3			
Teorización o generalización de técnicas	2	1			-Teorizar el concepto -Que el niño me explique por qué -que reflexione.
Metacognición	1	1			-Indicar en que momento se va a trabajar
CIERRE					
Estrategias de evaluación	4	4			
Técnicas de evaluación	4	4			-Especificar cuales se utilizaran -Productos
Instrumentos de evaluación	3	3		Desglosarlos en conocimientos, habilidades, actitudes y valores	-Suprimir el ribu suprimir la palabra ~~[illegible]~~ la taxono
Productos de evaluación	3	2			
Socialización de los aprendizajes	2	1		-No hay retroalimentación en la ausencia de actividades.	
Evaluación formativa	3	3			-Tomar en la retroalimentación.

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3			
Tipos de contenido	3	3			Incluir contenidos de tipo actitudinal - escuchar asamblea.
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	2			- Incluir actividades diferenciadas para diferenciar los grados. Cuando sea necesario.
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	3			- Considerar a los alumnos con n.e.e. - plasmarlo
Conflicto cognitivo	2	2			vincular el diagnóstico con lo aprendido
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1		- No se especificó el ajuste razonable con niños con n.e.e	-
Recursos y materiales didácticos	4	4			
Gradualidad de las actividades	3	3			
Estrategias didácticas	3	3	Los alumnos analizan a través de gráficos la representación de números decimales		
Funcionalidad del material concreto	4	4			
Autoevaluación y/o coevaluación	1	1			- Señalar en que momento los alumnos se autoevaluarán.

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24PI0019K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Estilo docente	3	3			

SUMARIO: ____ **PUNTOS DE** ____ **DISPONIBLES**

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	2	2	- Se inicia de manera diferente el diagnóstico - -	-No incluyo actividades para los niños con NEE -No hay retroalimentación con de conceptos	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO - Me ayuda mucho la retroalimentación que brinda - tomarla en cuenta las sugerencias que se dan

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO - Investigar cuales son las técnicas y estrategias de evaluación / utilizar la tabla de ajustes razonables para definir acciones de intervención con l niños / - Investigar la relación entre fracciones y número decimal.

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS

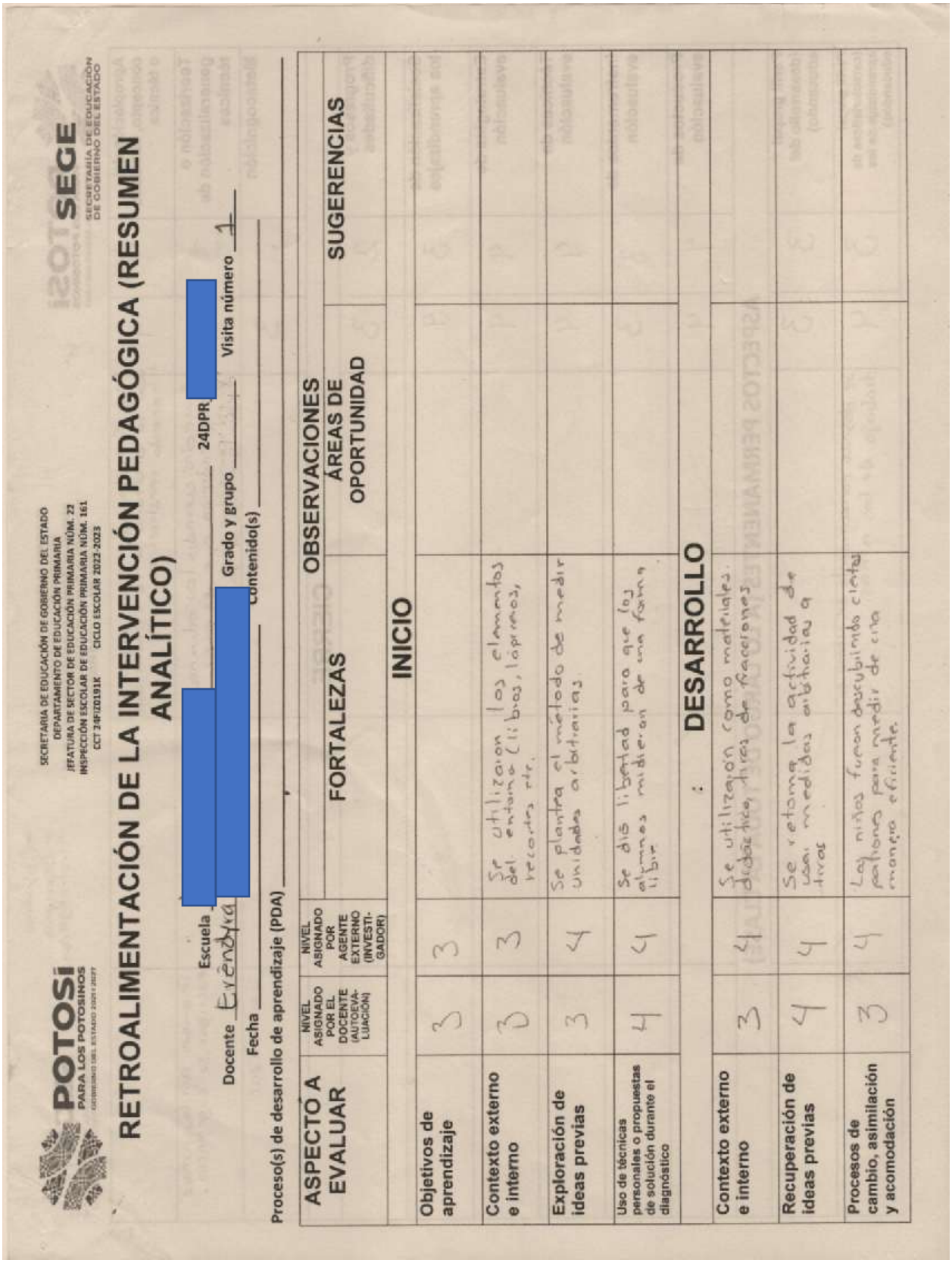
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 26FZ0159K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
EVALUACIÓN DEL CONTENIDO BÁSICO EN PLANEACIÓN MULTIGRADO					
Tema común	1	2			- Vincularlo poco a poco con ciencias como peso, masa y volumen.
Actividad inicial común (congruencia)	2	3			
Actividades diferenciadas	1	1			
Puesta en común	1	1			
Guiones didácticos	1	1			- Actividades extras para tener ocupado a los alumnos con un fin.
Evaluación diferenciada	1	1			- Diferenciar

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO _____

Anexo J-4. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1)



POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted] Visita número 1

Docente Evendira Grado y grupo _____

Fecha _____ Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES: FORTALEZAS	OBSERVACIONES: ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	3	3			
Contexto externo e interno	3	3	Se utilizaron los elementos del entorno (libros, lápices, recortes etc.		
Exploración de ideas previas	3	4	Se plantea el método de medir unidades arbitrarias.		
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	4	4	Se dio libertad para que los alumnos midieron de una forma libre		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	4	Se utilizaron como materiales didácticos, tiras de fracciones		
Recuperación de ideas previas	4	4	Se retoma la actividad de usar medidas arbitrarias a tiras		
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	4	Los niños fueron descubriendo ciertas pautas para medir de una manera eficiente.		

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

-Observación
-Diagnóstico
-Interrogación.

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4	Se fué llevando poco a poco de lo arbitrario a lo convencional haciendo restricciones		
Teorización o generalización de técnicas	3	4	Sucederá cuando los alumnos comprendieron que es más fácil comenzar con la unidad mayor que con la menor.		Promover que los niños escriban su sugerencia.
Metacognición	3	3			Socializar
CIERRE					
Progresos y dificultades	2	3			
Socialización de los aprendizajes	3	4			
Estrategias de evaluación	4	4			
Técnicas de evaluación	4	4			
Instrumentos de evaluación	3	3			
Productos de evaluación	4	4			
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	3			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	4	Se observa conocimiento del ritmo de trabajo de los niños.		

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	3			
Conflicto cognitivo	4	4			
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	4	4	La participación se da de forma voluntaria o la maestra solicita reforzar.		
Confrontación de ideas	4	4			
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	3	Los alumnos tienen la oportunidad de decir el porqué		Ir apuntando las respuestas que dan, y hacer comparaciones de sus respuestas.
Recursos y materiales didácticos	4	4	Se utilizan videos tiras, objetos entre otros.		
Retroalimentación a los alumnos	3	3			
Autonomía del alumno/a	3	3			
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	3	2			Agregar en el rincón de la clase una magnitud que ellos midan de manera libre.
Autoevaluación y/o coevaluación	2	3			
Seguridad y dominio de contenidos	2	3	- Se muestra seguridad. - Se resuelve dudas		
Estilo docente	3	4			

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	3	3	-El uso de material, la gradualidad de contenido y la organización del grupo permitió que se logrando aprendizajes relacionados con la medición	-Me falta plasmar la respuesta de los alumnos	-

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO- Me ayudó mucho la retroalimentación que se me dió en un inicio en la planeación siento que fue de gran ayuda y esto favorecerá mucho el aprendizaje de los alumnos.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO- Presentar el instrumento de evaluación para retroalimentación
- Investigar fuentes, diversas estrategias relacionadas con el contenido.

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

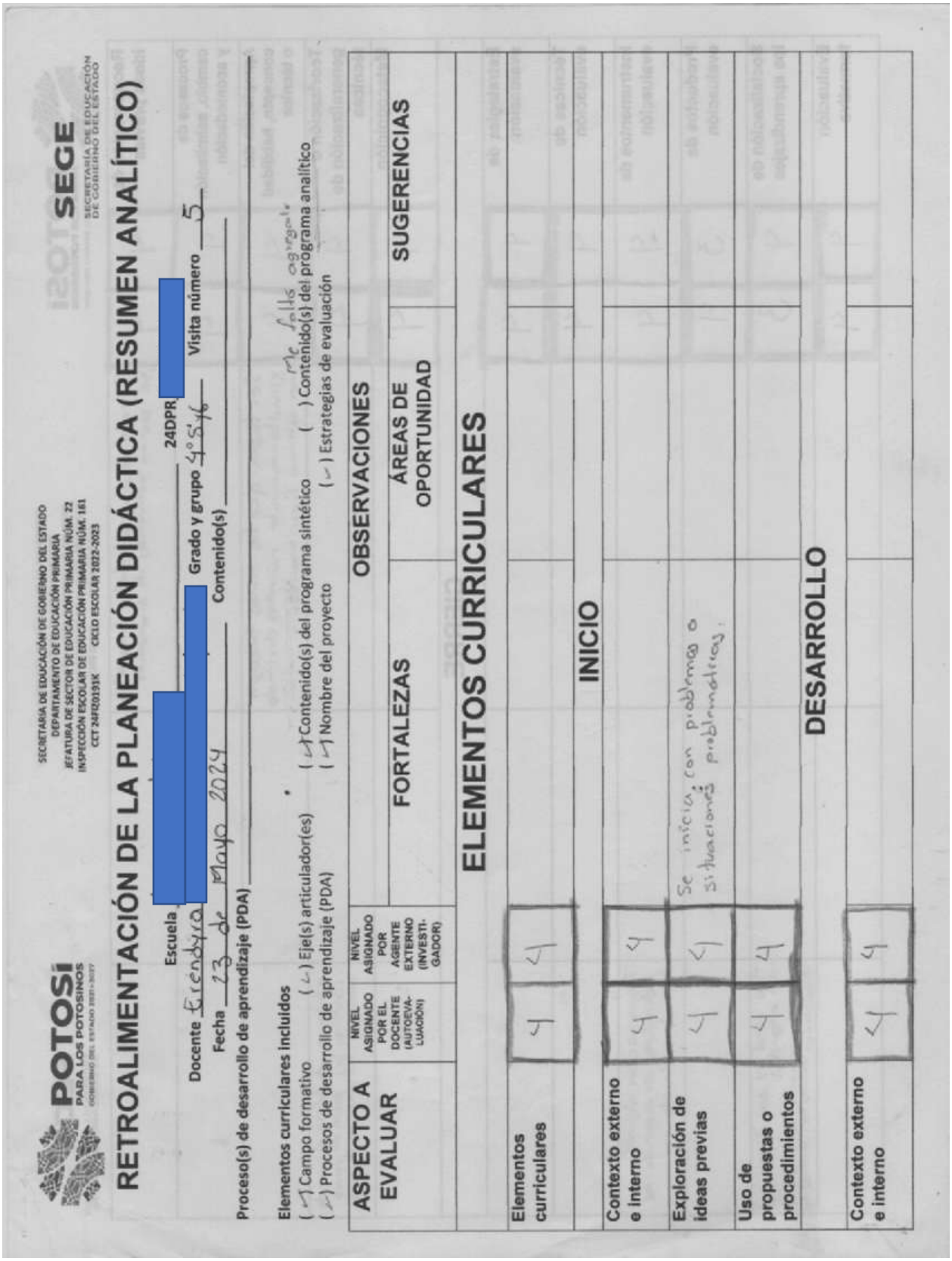
SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA MULTIGRADO					
Tema común	1	1			
Actividad inicial común (congruencia)	4	4			
Actividades diferenciadas	4	4	- Se utilizan diferentes denominadores de acuerdo al grado en las tiras		
Puesta en común	1	1			
Guiones didácticos	NA	NA			
Evaluación diferenciada	1	1			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO - Considero que mejoro mucho la orientación fué de gran utilidad ya que se mostraron buenos resultados en la participación y aprendizaje de los alumnos

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO - Promover instrumento de evaluación para retroalimentar. Buscar estrategias en diversas fuentes que ayuden en mi práctica

Anexo J-5. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 5)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 181
CCT 24PR0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente [redacted] Grado y grupo 4°B y C Visita número 5

Fecha 23 de Mayo 2024 Contenido(s) [redacted]

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) [redacted]

Elementos curriculares incluidos

(✓) Campo formativo (✓) Eje(s) articulador(es) (✓) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico

(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✓) Nombre del proyecto (✓) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES: FORTALEZAS	OBSERVACIONES: ÁREAS DE OPORTUNIDAD	OBSERVACIONES: SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	4	4			
INICIO					
Contexto externo e interno	4	4			
Exploración de ideas previas	4	4	Se inicia con problemas o situaciones problemáticas.		
Uso de propuestas o procedimientos	4	4			
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4			

Recuperación de ideas previas	4	4	A partir de las actividades diagnósticas se buscan actividades de sumpanos.		
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	4	4			
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4	Se busca que los niños trabajen simultaneamente números decimales con sistemas fraccionarios.		
Teorización o generalización de técnicas	4	4			- Además de definir el concepto - identificar los pasos de forma concreta los pasos en decimales
Metacognición	4	4			
CIERRE					
Estrategias de evaluación	4	4			
Técnicas de evaluación	4	4			
Instrumentos de evaluación	4	4			Buscamos dar algunos indicadores de acuerdo al tipo de contenido.
Productos de evaluación	3	4			
Socialización de los aprendizajes	4	3			- Lo ideal es socializar con preguntas. como convertir decimales en fracciones- ejemplos- pruebas de
Evaluación formativa	4	4			

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI2B191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	4	4			
Tipos de contenido	4	4			
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	4	4			
Conflicto cognitivo	4	4			
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	4	4	- Se realiza una adecuación de propósito de grado.		
Recursos y materiales didácticos	4	4			
Gradualidad de las actividades	4	4			
Estrategias didácticas	3	3			Permitir que los alumnos comenten sus resultados si están de acuerdo y porque
Funcionalidad del material concreto	4	4			
Autoevaluación y/o coevaluación	3	3			Posterior a las actividades permitir que se puedan evaluar entre ellos.

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Estilo docente	4	4			

SUMARIO: ____ **PUNTOS DE** ____ **DISPONIBLES**

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	3.7	3.7	• Durante este proceso me apropio de conceptos como metacognición, tratación, además sí sabe en qué momento se usarlos. Trabajo los representaciones matemáticas	• Pregunta alguna dificultad en el apartado de la evaluación.	- Seguir trabajando con el ritmo de trabajo

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO He aprendido mucho en este proceso la orientación del supervisor ha sido muy útil. aprendí a ponerle nombre a lo que hago

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO - Seguir trabajando de la mano con el supervisor escolar, llevar a la práctica todo lo aprendido.

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
EVALUACIÓN DEL CONTENIDO BÁSICO EN PLANEACIÓN MULTIGRADO					
Tema común	4	4			
Actividad inicial común (congruencia)	4	4			
Actividades diferenciadas	4	4			
Puesta en común	2	2			
Guiones didácticos	—	—			
Evaluación diferenciada	2	2			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO - Me falta trabajar un poco más las actividades personalizadas para trabajar más directamente con los alumnos con PA.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO - Seguir trabajando con apoyo del supervisor y aplicar lo aprendido

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE | Vo. Bo. | RECIBE

Anexo J-6. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 5)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FZ0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] Grado y grupo 4° "B" 24DPR[redacted] Visita número 5

Docente Fernanda Contenido(s) _____

Fecha 12-Junio-2024

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES: FORTALEZAS	OBSERVACIONES: ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	4	4			
Contexto externo e interno	4	4			
Exploración de ideas previas	4	4	-Se inicia con una plática y se retroalimenta de lo visto anteriormente		
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	4	4	Se da oportunidad de que los niños hagan sus propuestas		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4	Se toman en cuenta ambos textos		
Recuperación de ideas previas	4	4	Mediante la superposición		
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	4	4			

Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4	Se utilizaron las representaciones matemáticas		
Teorización o generalización de técnicas	4	4	Se vio vio grupalmente y se refirió los terminos en equivalencias entre medio, cuarto 3/4 y su equivalencia		
Metacognición	4	4			
CIERRE					
Progresos y dificultades	4	4	-Se atendió la dificultad en los niños que tenian dudas en la división con punto decimal.		
Socialización de los aprendizajes	4	4			
Estrategias de evaluación	4	4			
Técnicas de evaluación	4	4			
Instrumentos de evaluación	4	4			
Productos de evaluación	3	4			
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4			
Perfil grupal (caracteristicas de aprendizaje de los educandos)	3	3			-Falta dar mayor complejidad al grado de 6°

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	3	3			Falta incluir actividades mas personalizadas con los alumnos que presentan dificultades
Conflicto cognitivo	4	4	Se dio otra vez el principio de conservación de cantidad, identifica que 0.25 es igual a $\frac{1}{4}$		
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	4	4			
Confrontación de ideas	4	4			
Validación de respuestas, propuestas y resultados	4	4	-Los alumnos comentan si sus compañeros estaban bien o mal en sus respuestas		
Recursos y materiales didácticos	4	4			
Retroalimentación a los alumnos	4	4	Se trabajaba con cada equipo y se les orientaba en sus dudas y dificultades		
Autonomía del alumno/a	4	4			
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	4	3			-Dejar que los niños planteen problemas libremente
Autoevaluación y/o coevaluación	3	3			En algunos casos falta que ellos se autoevalúen e reduce dedicados
Seguridad y dominio de contenidos	4	4	Hubo una apropiación de la didáctica de los dominios de contenidos		
Estilo docente	3.5	3.7			

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	3.5	3.6	-Trabajar conceptos llevarlos a la práctica, trabajar con los representaciones matemáticas	- Dudas en cuanto a evaluación. - vinculacion de contenido	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO: Aprendí mucho todo este proceso me ayudó a mejorar mi método de enseñanza con los niños, a ponerle nombre a lo que hago, me hizo más fácil como enseñar los contenidos de matemáticas a los niños.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO: Seguir trabajando de la misma manera y preguntar siempre que se me presente una dificultad.

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA MULTIGRADO					
Tema común	4	4			
Actividad inicial común (congruencia)	4	4			
Actividades diferenciadas	4	4			
Puesta en común	*3	2			
Guiones didácticos	—	—			
Evaluación diferenciada	3	3			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO - Comprometerse en el diseño de actividades personalizadas de acuerdo a las necesidades de los alumnos con problema de aprendizaje

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO - Seguir trabajando con la agenda con apoyo del supervisor y más con el trabajo multigrado

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE | Vo. Bo. NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR | RECIBE SUPERVISOR ESCOLAR

Anexo J-7. Instrumentos de evaluación elaborados por la propia docente

	No.	Indicador	Requiere apoyo	En proceso	Consolidado
Conocimiento	1	Logra identificar equivalencia entre fracción y notación decimal. (0.5 = ½ etc).			
	2.	Logra fraccionar un entero en partes iguales			
	3.	Logro apropiarse de los términos utilizados en la clase			
Habilidades	4.	Comprende las situaciones planteadas			
	5	Resuelve los problemas planteados con facilidad			
Actitudes	6.	Muestra interés y buena actitud hacia el trabajo			
	7.	Trabaja de manera respetuosa con sus compañeros			
	8	Comprende que forma parte del medio ambiente			
	9	Propone acciones para valorar y respetar el medio ambiente.			

INTERVENCIÓN 1

DOCENTE: ERÉNDYRA [redacted]

		INDICADOR																	
		Identifica décimos, centésimos y milésimos			Escribe números en notación decimal			Logra leer números en notación decimal			Compara números decimales			Identifica la función del punto decimal			Logra hacer representaciones de números en notación decimal		
		RA	EP	C	RA	EPO	C	RA	EP	C	RA	EP	C	RA	EP	C	RA	EP	C
No.	Alumno																		
1	[redacted]			X			X			X			X			X			X
2			X			X			X		X				X			X	
3				X			X			X		X				X			X
4				X			X			X		X				X			X
5				X			X			X			X			X			X
6				X			X			X			X			X			X
7				X			X			X			X			X			X
8			X			X			X			X			X			X	
9				X			X			X			X			X			X
10				X			X			X			X			X			X
11		X			X			X			X			X			X		
12				X			X			X			X			X			X
13				X			X			X			X			X			X
14				X		X			X			X			X			X	
15				X			X			X			X			X			X
16				X			X			X			X			X			X
17				X			X			X			X			X			X
18				X			X			X			X			X			X
19				X			X			X			X			X			X

INTERVENCION 5

DOCENTE: ERÉNDYRA [redacted]

		INDICADOR																										
		CONOCIMIENTO									HABILIDADES						ACTITUDES											
		Logra identificar equivalencia entre fracción y notación decimal. (0.5 = ½ etc).			Logra fraccionar un entero en partes iguales			Logro apropiarse de los términos utilizados en la clase			Comprende las situaciones planteadas			Resuelve los problemas planteados con facilidad			Muestra interés y buena actitud hacia el trabajo			Trabaja de manera respetuosa con sus compañeros			Comprende que forma parte del medio ambiente			Propone acciones para valorar y respetar el medio ambiente.		
		RA	EP	C	RA	EPO	C	RA	EP	C	RA	EP	C	RA	EP	C	RA	EP	C	RA	EP	C	RA	EP	C	RA	EP	C
No.	Alumno																											
1	[redacted]			X			X			X			X			X			X			X			X			X
2			X				X		X			X			X				X			X			X			X
3				X			X			X		X			X				X			X			X			X
4				X			X		X				X		X				X			X			X			X
5				X			X			X			X			X			X			X			X			X
6				X			X			X		X			X				X			X			X			X
7				X			X			X		X			X				X			X			X			X
8			X				X		X			X			X				X			X			X			X
9				X			X			X			X			X			X			X			X			X
10				X			X			X			X			X			X			X			X			X
11			X				X	X			X			X					X			X			X			X
12				X			X			X			X			X			X			X			X			X
13				X			X			X		X				X			X			X			X			X
14				X			X		X				X		X				X			X			X			X
15				X			X			X			X			X			X			X			X			X
16				X			X			X			X			X			X			X			X			X
17				X			X			X			X			X			X			X			X			X
18				X			X			X			X			X			X			X			X			X
19				X			X			X			X			X			X			X			X			X

Anexo K. Evidencias de trabajo de la maestra Yolanda

Anexo K-1. Planeación de la sesión 1

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

ESCUELA PRIMARIA [redacted]

C.C. [redacted] ZONA: 161 SECTOR: XXII

FASE	GRADOS	FECHA	METODOLOGÍA	
3	1° y 2° de primaria		Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios	
Nombre del proyecto	Las fiestas tradicionales de mi comunidad		**ESCENARIO**	Aula
Propósito	Identificar las tradiciones más representativas de su comunidad. Estudio de los números. Construcción de la noción de suma y resta como operaciones inversas.			
Campo Formativo		**Ejes Articuladores**		
Saberes y pensamiento científico		Inclusión Pensamiento crítico Interculturalidad crítica		
PDA 1° y 2°	-A través de situaciones cotidianas, cuenta, ordena, representa de diferentes formas, interpreta lee y escribe la cantidad de elementos de una colección, primero de hasta 5, después hasta de 10 y paulatinamente de hasta 100 elementos. -Reconoce, a partir de la resolución de situaciones que implican agregar, quitar, juntar, comparar y completar, que la suma es el total de dos o más cantidades y la resta, como la pérdida de elementos en una colección. -A través de situaciones cotidianas cuenta, ordena, representa de diferentes formas, interpreta, lee y escribe la cantidad de elementos de colecciones con menos de 1000 elementos; identifica regularidades en los números que representan unidades, decenas y centenas. -Representa con diferentes expresiones aditivas (suma y resta) cantidades menores a 1000.			
Pregunta generadora	¿Por qué son importantes las matemáticas en la vida cotidiana y qué relación tiene en las fiestas tradicionales de la comunidad?			
Producto final	Reconocimiento del algoritmo para resolver distintas operaciones y resolución de problemas.			

SESIÓN	1	DURACIÓN	2 horas	FECHA	
CAMPO FORMATIVO	Saberes y pensamiento científico				
MOMENTO	Enriquecemos el proyecto.				

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO:

-Leer la siguiente historia a los alumnos para poder relacionar estas actividades con el presente proyecto.

Sofía es una niña de 7 años quien junto a sus papás fueron a las fiestas del pueblo de Villa de Ramos.

-Mediante la dinámica "A pares y Nones" se formarán dos equipos de 7 integrantes para jugar a "Los aros" lo cual consiste en insertar los aros en un cono, gana quien logre insertar más.

1°	2°
De manera grupal realizar la actividad. -Mientras Sofía pasaba por el pueblo observo lo siguiente: -5 globos. -10 canicas -8 algodones de azúcar. -1 puesto de juguetes con: -3 carritos. -6 muñecas. -4 osos de peluche. -Cada alumno participara según lo que va mirando Sofía en la feria, comparar y reflexionar grupalmente si es correcto o no (se podrá ir agregando o quitando diferentes objetos)	En el cuaderno resolver los siguientes problemas. Podrán utilizar moneditas, billetitos, fichas o frijoles. -Las respuestas deberán ser escritas con números y dibujos. - En la fiesta Sofía observo un puesto de juegos en el que daban cinco canicas por cada 10 pesos, si Sofía y sus papás deciden pagar 50 pesos, ¿Cuantas canicas tendrán para jugar? -El señor de los globos vende paquetes de 3 globos por 20 pesos, si Sofía compró 5 paquetes, ¿Cuántos globos tiene en total?

DESARROLLO:

1°

-Reunir a los alumnos en parejas para jugar con tarjetas de números del 0 al 20, en donde en un tiempo determinado las ordenan de manera ascendente y descendente, para finalizar colocar objetos a su alcance (frijol, fichas, piedritas) cual sea la cantidad que indique cada número.

-De manera individual realizar una hoja de ejercicios en donde tendrán que contar y dibujar objetos faltantes.

2°-

-Reunirlos en equipos de 3 integrantes, entregar a cada equipo un tablero del "Caminito"

-Cada equipo también necesitará 2 dados.

-Gana el alumno que llegue primero a la meta.
-Mediante tarjetas con números de 10 y 1, en el cuaderno de manera individual realizan sumas, según los alumnos a participar vallan sacando.
-Copiar en el cuaderno la definición de suma y sus elementos.

CIERRE:

1°

- Entregar a los alumnos una hoja de ejercicios la cual consiste en recortar, ordenar y pegar los círculos del 1 al 15 individualmente.

2°

- Entregar una hoja de ejercicios, la cual consiste en realizar agrupaciones de 5 objetos para facilitar el conteo.

-Hacer revisión grupalmente de las actividades mediante la reflexión de cómo lo resolvieron y corregir de ser necesario.

RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO	PRODUCTOS
-Hojas de trabajo -Tarjetas de números -Tablero del caminito -Dados -Fichas, frijol, aros pequeños. -Cuaderno	-Resolución de problemas en el cuaderno -Ejercicios en hojas de trabajo -Conteo de la serie número del 0 al 20 de forma ascendente y descendente. -Conteo de 10 en 10 hasta el 100.

EVALUACIÓN

Lista de cotejo

Criterios:

-Realiza actividades en las que tiene que agregar o quitar objetos.
-Realiza conteo de manera ascendente y descendentemente del 0 al 20.
-Cuenta y escribe la sucesión numérica hasta el 100.
-Realiza operaciones de cálculo mental en donde agrega o quita 1 o 10 elementos.
-Cuenta y escribe los elementos de una colección primero hasta 5 y 10.

Anexo K-2. Planeación de la sesión 5

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
ESCUELA PRIMARIA [redacted]
C.C.T. [redacted] ZONA: 161 SECTOR: XXII

FASE	GRADOS	FECHA	METODOLOGÍA	
3	1° y 2° de primaria		Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios	
Nombre del proyecto	Las fiestas tradicionales de mi comunidad		ESCENARIO	Aula
Propósito	Identificar las tradiciones más representativas de su comunidad. Estudio de los números. Construcción de la noción de suma y resta como operaciones inversas.			
Campo Formativo	Saberes y pensamiento científico		Ejes Articuladores	Inclusión Pensamiento crítico Interculturalidad crítica
PDA 1° y 2°	-A través de situaciones cotidianas, cuenta, ordena, representa de diferentes formas, interpreta lee y escribe la cantidad de elementos de una colección, primero de hasta 5, después hasta de 10 y paulatinamente de hasta 100 elementos. -Reconoce, a partir de la resolución de situaciones que implican agregar, quitar, juntar, comparar y completar, que la suma es el total de dos o más cantidades y la resta, como la pérdida de elementos en una colección. -A través de situaciones cotidianas cuenta, ordena, representa de diferentes formas, interpreta, lee y escribe la cantidad de elementos de colecciones con menos de 1000 elementos; identifica regularidades en los números que representan unidades, decenas y centenas. -Representa con diferentes expresiones aditivas (suma y resta) cantidades menores a 1000.			
Pregunta generadora	¿Por qué son importantes las matemáticas en la vida cotidiana y qué relación tiene en las fiestas tradicionales de la comunidad?			
Producto final	Reconocimiento del algoritmo para resolver distintas operaciones y resolución de problemas.			

SESIÓN	5	DURACIÓN	2 horas	FECHA	13 de agosto de 2024
CAMPO FORMATIVO	Saberes y pensamiento científico				
MOMENTO	Enriquecemos el proyecto.				

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO:

- Sofía se dio cuenta de que muchos de los juegos que se encontraban en la fiesta tratan de acumulación de puntos para poder obtener un premio como en el juego que se vio en la clase anterior, ayúdala a mejorar sumando para así facilitar los juegos

1°	2°
-Los alumnos tratarán de inventar con ayuda del docente un problema sencillo en donde utilicen las sumas dadas. 11 + 11 = 12 + 6 = 1 + 19 = 7 + 9 = 16 + 4 = 5 + 13 = -Hacer una revisión grupalmente de como fue el procedimiento para inventar un problema, y las dificultades que tuvieron -Socializar los resultados y procedimientos que utilizaron. -Hacer las correcciones necesarias.	-Los alumnos inventan un problema sencillo utilizando las sumas que escribe el docente en el pizarrón. 76 + 43= 124 + 64 = 191 + 214 = 328 + 119 = 161 + 236 = 222 + 154 = -Hacer una revisión grupalmente de como fue el procedimiento para inventar un problema, y las dificultades que tuvieron -Socializar los resultados y procedimientos que utilizaron. -Hacer las correcciones necesarias

DESARROLLO:

-Dividir al grupo en dos equipos para jugar "De compras en la feria"
-Los niños con ayuda del docente elaboran letreros con el precio de cada artículo; entre todos acuerdan estos sean mayores que 100 (en el caso de los alumnos de 2do grado) y menores de 100 (en el caso de los alumnos de 1er grado) Los alumnos les pegan los precios a los artículos.
-Elijen a un alumno como el vendedor, los demás alumnos seleccionan uno o dos productos y dicen cuántas monedas y billetes de $100 se necesitan para pagar.
-Los alumnos utilizan el cuaderno para llevar acabo los distintos procedimientos utilizados.

-Mediante algunos cuestionamientos dirigidos por el docente, hacia los alumnos ellos reflexionan

Nota. La fecha dice "13 de agosto de 2024"; debe decir: "13 de junio de 2024)

acerca de lo aprendido en la actividad.

1°
-De manera individual los alumnos resuelven los siguientes problemas, utilizando las representaciones (Concreta, gráfica y Simbólica)

Problemas:
-Saúl tiene 45 canicas y le regalaron 23 mas ¿Cuántas canicas tiene ahora?

-Cintia tiene $34 pesos ahorrados y su Tío le regalo $14 ¿Cuánto dinero tiene ahorrado?

-Leonel tiene 25 algodones, Ariana tiene 9 algodones ¿Cuántos algodones le hacen falta a Ariana para tener 25?

2°
Mostrar a los alumnos una lámina de productos que venden en la feria, pero que vienen en paquetes 2,3,4....10. De manera individual los alumnos leen el problema y buscan la manera de resolverlo.

-Patricia se compró 3 paquetes de chicles ¿Cuántos chicles se llevó en total?

-Andrea se compró 5 paquetes de cucharas ¿Cuántas cucharas se compró en total?

-Victor compró en total 24 platos ¿Cuántos paquetes de platos compro?

-Alondra compro un oso de $168 pesos, Jimena también quiere comprar un oso, pero solo tiene $80 pesos ¿Cuánto dinero le hace falta para completar el oso?

Comparar los procedimientos y resultados

Socializar conceptos y habilidades de suma y resta

-De manera grupal socializar que fue lo que más les gusto de la clase y que no les gusto (Actitudes y valores)

CIERRE:
1°
- Aplicar las estrategias utilizadas en las actividades anteriores y resolver con ayuda de material concreto, las actividades de la hoja de trabajo No. 15
2°
-Aplicar las estrategias utilizadas en las actividades anteriores e identificar cuáles fueron de mayor funcionalidad, para resolver la hoja de trabajo no. 15

-Proponer a los alumnos inventar un problema con dos operaciones

- Realizar una puesta en común de cada grado
-socializar los problemas inventados y sus procedimientos.

RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO	PRODUCTOS
- Hojas de trabajo - Calculadora - Tarjetas de productos - Imágenes de productos - Cuaderno - Monedas y billetitos - Cartulina - Plumones	-Problemas contestados en el cuaderno. -Hojas de ejercicios -Actividades realizadas en el cuaderno -Problemas inventados

EVALUACIÓN

Lista de cotejo 1°
Indicadores:
Habilidades
-Cuenta, ordena, y representa la cantidad de elementos de una colección.
-Inventa problemas sencillos mediante imágenes.
-Utiliza monedas y billetes con cantidades menores de 100.
-Utiliza procedimientos para resolver sumas y restas.
Conocimientos
-Reconoce el uso de la suma y resta
-Describe de manera oral los procedimientos utilizados.
-Representa de diferente manera el procedimiento a utilizar (Concreto, gráfico y simbólico)
Actitudes y valores
-Presenta buena actitud y disposición hacia el trabajo
-Colabora de manera pacífica y participativa en las actividades

Habilidades 2°

-Resuelve problemas de manera autónomo.
-Utiliza distintos procedimientos para resolver problemas
-utiliza procedimientos para resolver sumas y restas.
-cuenta, ordena y representa cantidades mayores a 100
Conocimientos
-Define y reconoce el uso de la suma y resta
-Elabora problemas sencillos de cambio e igualación.
-Representa de diferente manera los procedimientos para llegar al resultado utilizando las diferentes representaciones gráficas.
Actitudes y valores
-Presenta buena disposición hacia el trabajo en parejas.
-Colabora de manera pacífica y participativa en las actividades.

Ajustes Razonables:

Los alumnos [redacted] trabajan con actividades con menor grado de dificultad apoyándose con las actividades que realizan los alumnos de 1er grado.

Al alumno [redacted] se le apoya de manera más personalizada, y con ayuda de material concreto, para resolver problemas sencillos de una cifra.

Anexo K-3. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Es[redacted] 24DP[redacted]

Docente Yolan[redacted] Grado y grupo 1° x 2° Visita número 1

Fecha 7 - Dic - 2023 Contenido(s) Suma

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA)

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	2	2			
Contexto externo e interno	3	4	Se usa el tema de la feria, utilizando el patio de la escuela.		
Exploración de ideas previas	3	4	Se comenzo con un juego en actividades previas		
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	3	4	Los alumnos de 1ero interactuaron y los alumnos 2do se dejo libremente que realizaran		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	4	Se utilizo el tema de la feria y recursos didacticos del salon		
Recuperación de ideas previas	2	3		Inclusión de nuevos problemas	
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2		Permitir comparar procedimientos y resultados	

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3		Qué los alumnos escriban el concepto o lo que se quiere llegar.	
Teorización o generalización de técnicas	3	3			
Metacognición	2	2		Dedicar un espacio para que reflexionen en lo realizado	
CIERRE					
Progresos y dificultades	2	3	se monitorio el trabajo de ambos grupos		
Socialización de los aprendizajes	3	3			
Estrategias de evaluación	2	3			
Técnicas de evaluación	3	3	Se utilizo Analise de desempeño y observación		
Instrumentos de evaluación	3	3			
Productos de evaluación	3	4			
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3		Fortalezer los ajustes razonables	

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24PZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARIA DE EDUCACION DE GOBIERNO DEL ESTADO

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	3	2		Reforzar desde la planeado	
Conflicto cognitivo	3	3			Promover, dar oportunidad a que comparen.
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	3			Intercambien
Confrontación de ideas	3	3			
Validación de respuestas, propuestas y resultados	2	2			
Recursos y materiales didácticos	3	4			
Retroalimentación a los alumnos	2	2			
Autonomía del alumno/a	3	3			
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	2	3			Apartir de una ilustracion se generen un problema
Autoevaluación y/o coevaluación	3	2		Se limito preguntas de lo que hicieron	Elegir ya sea escrita o oral.
Seguridad y dominio de contenidos	3	3			
Estilo docente	3	3			Apoyar al alumno para que sea más autonomo y confronte

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 23
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FZ0151X CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	3	3	- Seguridad - Dominio de contenido	- Fomentar en los alumnos, la confrontación de saberes	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Siento que me ayudo a conocer mejor los teminos que se utilizan, a la elaboracion de la planeación a utilizar estrategias.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Retroalimentar los instrumentos de evaluacion. Investigar los tipos de problemas aditivos. Abordar los principios de conteo.

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE | Vo. Bo. | ENTERADO SUPERVISOR ESCOLAR

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 181
CCT 24FZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARIA DE EDUCACION DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACION)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA MULTIGRADO					
Tema común	3	3			
Actividad inicial común (congruencia)	4	4			
Actividades diferenciadas	4	4			
Puesta en común	3	2			
Guiones didácticos	NA	NA			
Evaluación diferenciada	3	3			

Anexo K-4. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 5)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente Yolanda [redacted] Grado y grupo 1° y 2° Visita número 5

Fecha Jueves 6 de Junio de 2024 Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos

(√) Campo formativo (√) Eje(s) articulador(es) (√) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico

(√) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (√) Nombre del proyecto (√) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	4	4			
INICIO					
Contexto externo e interno	4	4			
Exploración de ideas previas	4	4	-Se busca que los alumnos formulen problemas con propósitos relacionados con la feria		
Uso de propuestas o procedimientos	4	4	-Cada alumno presentara sus problemas		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4			

Recuperación de ideas previas	3	4	→se continua con el planteamiento de problemas		
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	4			→Incluir los diferent tipologia de problem igualación
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3			→Incluir diferentes tipos de problemas cambio e igualación
Teorización o generalización de técnicas	3	3			→ promover la comparación de procedimientos y result
Metacognición	3	3			→Que es lo que se va mencionar ok en especifico
CIERRE					
Estrategias de evaluación	3	3			
Técnicas de evaluación	3	4			
Instrumentos de evaluación	3	4	→ Los indicadores contienen diversos verbos de nivel taxonomico		
Productos de evaluación	4	4			
Socialización de los aprendizajes	3	2			→Socializar concep y habilidades
Evaluación formativa	3	3			

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	4	4			
Tipos de contenido	3	4			
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4			
Perfil grupal (caracteristicas de aprendizaje de los educandos)	4	4			
Conflicto cognitivo	3	3			→ Inventar un problema que tenga dos operaciones
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	3	4	→ Se especifica lo que se va trabajar.		
Recursos y materiales didácticos	3	4			
Gradualidad de las actividades	4	4			→ Mencionar las tres representaciones graficas concreto, grafica y simbolica
Estrategias didácticas	3	4	→ se promovio que los alumnos inventaran problemas con numeros dados.		
Funcionalidad del material concreto	4	4			
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2		→ se menciona de manera implicita sin indicadores	

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0193K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCA
DE GOBIERNO DEL EST

Estilo docente	3.5	3.6			

SUMARIO: _____ PUNTOS DE _____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	3.2	3.6	-Manejo de situaciones didacticas -Diseño de planeación diferentes aspectos	-Formular una autoevaluación para los alumnos -Manejo autonomo -Resolución de problemas	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
EVALUACIÓN DEL CONTENIDO BÁSICO EN PLANEACIÓN MULTIGRADO					
Tema común	3	4			
Actividad inicial común *(congruencia)*	4	4			
Actividades diferenciadas	4	4			
Puesta en común	4	3			
Guiones didácticos	NA	NA			
Evaluación diferenciada	3	1			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO

Anexo K-5. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 5)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente Yolanda [redacted] do y grupo 1° y 2° Visita número 5

Fecha jueves 13 de Junio de 2024 Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	3	3			
Contexto externo e interno	4	4			
Exploración de ideas previas	4	4	Se inicio dando en libertad de que los alumnos inventaran un problema, con un número dado.		
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	3	4	Se dio la libertad para que ellos buscaran la manera de representar el resultado obtenido del problema.		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4			
Recuperación de ideas previas	4	4			
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	3			

Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4	•Los alumnos de 1° y 2° ya se apropiaron de los conceptos de suma y resta, y saben utilizar en distintas situaciones		
Teorización o generalización de técnicas	4	4			
Metacognición	3	3			•Promover que estructuren sus procesos
CIERRE					
Progresos y dificultades	2	3			
Socialización de los aprendizajes	3	3			
Estrategias de evaluación	3	3			
Técnicas de evaluación	3	4			
Instrumentos de evaluación	3	4			
Productos de evaluación	4	4			
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	4			

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	4	4			
Conflicto cognitivo	3	4	• Los alumnos buscaron la manera de inventar problemas con dos operaciones (+,-)		
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	4			
Confrontación de ideas	3	4			
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	3			- promover que los alumnos justifiquen
Recursos y materiales didácticos	4	4			
Retroalimentación a los alumnos	4	4			
Autonomía del alumno/a	2	3	- Alrededor de la mitad del grupo, son más participativos y realizan actividades de manera autonoma		
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	3	4	-		
Autoevaluación y/o coevaluación	4	4	-		
Seguridad y dominio de contenidos	3	4	- se atendieron sugerencias y también hubo iniciativa propia		
Estilo docente	3.4	3.6			

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FJZ0151K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SUMARIO: ____ PUNTOS DE ____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	3.7	3.7	→ fortalezas - El dominio de contenidos - Emular una evaluación → Mejorar en el diseño de la planeación - Mejor expresión	- Buscar diversas estrategias para la apropiación de conocimientos - Seguir poniendo en práctica lo aprendido	

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO:

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVA-LUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTI-GADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA MULTIGRADO					
Tema común	4	4			
Actividad inicial común (congruencia)	4	4			
Actividades diferenciadas	4	4			
Puesta en común	1	1			
Guiones didácticos	NA	NA			
Evaluación diferenciada	3	3			

Anexo L. Evidencias de trabajo de la maestra Érika

Anexo L-1. Planeación del primer proyecto

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO

[redacted]

ZONA ESCOLAR: 161 SECTOR: XXII

PLANEACIÓN DE PRIMER GRADO

Fecha de inicio: 04 de septiembre		**Fecha de cierre:** 15 de septiembre del 2023.	
Campo Formativo	Lenguajes		
Ejes articuladores			
Interculturalidad critica. **Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.** **Artes y experiencias estéticas.**			
Proyecto	Nombrario del grupo	**Escenario**	Aula
Propósito	Conocer más sobre la escritura de su nombre, su significado y las letras que lo componen. Para ello, elaborarán un collage y un "Nombrario". Con éstos, además, conocerán la escritura y el significado de los nombres de sus compañeros.		
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos comunitarios.		

Campos	Contenidos	Proceso de desarrollo de aprendizajes
Lenguajes	Escritura de nombres en la lengua materna.	Escribe su nombre y lo compara con los nombres de sus compañeros, lo usa para para indicar la autoría de sus trabajos, marcar sus útiles escolares, registrar su asistencia, entre otros. Identifica nombres más largos o cortos que el suyo, nombres que empiezan o terminan con la misma letra que el suyo, sus iniciales, el diminutivo de su nombre, etcétera.
Lenguajes	Registro y/o resumen de información consultada en alguna fuente oral, escrita, visual, táctil o sonora, para estudiar y/o exponer.	Emplea distintas formas y recursos de registro, como escritura, esquema, dibujos, fotografías y videos, de un tema de su interés a partir de la escucha, lectura, observación, escucha o alguna otra manera de atención a alguna fuente de información. Comparte o expone la información registrada.
Lenguajes	Uso de elementos y convenciones de la escritura presentes en la cotidianidad.	Comprende que cada letra tiene varias posibilidades de escritura: mayúsculas, minúsculas o variaciones de estilo. Asocia los sonidos vocálicos con sus letras correspondientes, así como los sonidos consonánticos más significativos para ellos, o más usuales en su lengua.
Lenguajes	Experimentación con elementos sonoros en composiciones literarias y otras manifestaciones artísticas.	Participa en cantos, trabalenguas, adivinanzas, coplas y diversos juegos de palabras para disfrutarlos y conocer algunos recursos lingüísticos, tales como la rima, el calambur, las entonaciones, entre otros.
De lo humano y lo comunitario	Sentido de pertenencia a la familia y la comunidad.	Identifica aspectos de la historia familiar y de la comunidad compartidos.

Saberes y pensamiento científico	Estudio de los números.	A través de situaciones cotidianas, cuenta, ordena, representa de diferentes formas, interpreta lee y escribe la cantidad de elementos de una colección, primero de hasta 5, después hasta de 10 y paulatinamente de hasta 100 elementos.

DESARROLLO DEL PROYECTO

	Momento 1. Identificación		Recursos didácticos
SESIÓN 1	**Inicio**	Leer en voz alta para los alumnos el cuento "El Misterio del Bosque de los Nombres". Fomentar una conversación en relación al contenido del cuento: Las siguientes son preguntas clave para rescatar la comprensión lectora ¿Qué nombre tenía el bosque donde vivían criaturas mágicas y árboles altos? ¿Cuáles eran los nombres de los tres valientes amigos que se aventuraron en el Bosque de los Nombres? ¿Qué descubrieron Lucas, Valentina y Sofía en el corazón del Bosque de los Nombres? ¿Qué historia mágica contó el Árbol del Nombre a los niños y qué enseñanza obtuvieron de ella? ¿Qué significado especial tenía el nombre de Sofía según el Árbol del Nombre y cómo afectó a los personajes? ¿qué fue lo que les gustó más del cuento?, ¿qué no les gustó?, ¿qué tenían en común los personajes del cuento?, ¿para qué sirve tener nombre?, ¿ustedes tienen nombre?, ¿sólo las personas tienen nombre?, ¿qué pasaría si no hubiera nombres? ¿por qué es importante tener un nombre?, ¿cuál es su nombre?, ¿saben cuáles letras se necesitan para escribir su nombre?	Cuento "El Misterio del Bosque de los Nombres" ACT. 2 Tarjetas con nombres de los alumnos. ACT. 3
	Desarrollo	EVALUACIÓN: Escribir su nombre cuidando que cada letra quede en un cuadro. Y realiza las actividades 2 Motivar a los alumnos para que intenten escribir su nombre en el pizarrón. Brindar apoyo a quienes lo necesiten. Antes de iniciar la clase hacer tarjetas con los nombres de los alumnos del grupo y colocarlas en la mesa y en orden pasar a buscar la tarjeta que tenga escrito su nombre. EVALUACIÓN: Escribir e identificar su nombre. Realizar una actividad que consiste en hacer grupos con los compañeros en base a las siguientes indicaciones mediante la canción; "El barco se hunde: *Hacer equipo con el compañero o compañeros que su nombre empieza con la misma letra. *Hacer equipo con el compañero o compañeros que su nombre es igual de corto. *Hacer equipo con el compañero o compañeros que su nombre termina con la misma letra.	

*Hacer equipo con el compañero o compañeros que su nombre es igual de largo.

Realizar la actividad 3 y 4 complementaria al rescatar el nombre del alumno.

Para reforzar el aprendizaje de su nombre realizar un collage. Solicitar los siguientes materiales a los alumnos:
*Hoja blanca
*Tijeras
*Pegamento
*Periódicos o revistas. (Revisar que contenga diferentes diseños de letras).

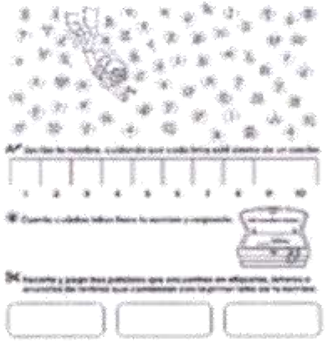
En la hoja blanca escribir su nombre y posteriormente recortar las letras necesarias para formar su nombre, verificar que lleve el orden y este correcto.

EVALUACIÓN: Entender que cada letra puede ser escrita de varias formas: en mayúscula, en minúscula o con distintos estilos.
Mostrar sus collages, mencionar fuerte y claro su nombre y poner atención a los demás compañeros.

Ya que todos hayan participado retroalimentar, ¿cuáles son las semejanzas de sus nombres?,¿Cuáles empiezan igual? Y ¿qué otras palabras empiezan con la misma letra?

Escribir y analizar en el pizarrón los nombres que dictaron.
Realizar la actividad 5 "Mi nombre y el de mis compañeros"

ACT. 4



Collage.

ACT. 5

Investigación en libros, internet u otras fuentes.

Cierre

EVALUACIÓN: Identifica similitudes entre su nombre y el de sus compañeros.

TAREA:
Escribir en una tabla los nombres de sus familiares, si son cortos o largos y de cuantas letras está conformado.

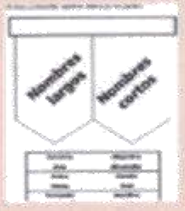
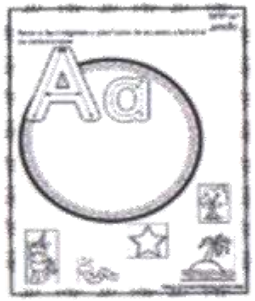
Ejemplo:

Flor	Corto	4
Alejandra	Largo	8

		Preguntar a sus padres por qué eligieron ese nombre y qué significado tiene. Si no conocen el significado, investigarlo en internet, en una biblioteca o con alguien de la comunidad que pueda conocerlo. Reunir con su familia y platicar la historia de sus nombres en la familia. Comentar si hay miembros en la familia con el mismo nombre e identificar quienes son. Anota la información en tu cuaderno y representa el significado de cada nombre.	
		Memento 2. Recuperación	
SESIÓN 2	**Inicio**	Para realizar el collage comentar a sus compañeros el significado de su nombre, realizar un dibujo, recortarlo y agregarlo al collage. Y así presentarlo y explicarlo al resto del grupo.	Anexo 06
	Desarrollo	EVALUACIÓN: Presenta la información que has registrado. Comentar en grupo los collages y socializar el significado de los nombres de su familia. Resaltar las diferencias y similitudes entre las familias del resto del grupo.	
	Cierre	EVALUACIÓN: Reconoce elementos en común entre la historia familiar y la comunidad. Observar y resolver las actividades.	
		Momento 3. Planificación	
SESIÓN 3	**Inicio**	Durante la sesión, discutir el plan de acciones que se llevarán a cabo para crear el Nombrario, incluyendo la programación y duración de cada etapa.	Acciones a realizar para crear el Nombrario. Cuaderno.

	Desarrollo	Enlistar las acciones a realizar: • Clasificar los collages por orden alfabético. • Realizar un primer borrador. • Compartir el borrador. • Crear un segundo borrador. • Agregar o eliminar contenido para mejorar el borrador. • Revisar y editar el contenido. • Realizar una revisión exhaustiva. • Preparar la presentación final. • Crear el Nombrario. Revisar y mencionar falta alguna actividad por realizar, de ser así, agregarla.	
	Cierre	EVALUACIÓN: Realizar escritos y/o ilustraciones para cumplir con actividades en el hogar, memorizar mensajes, llevar elementos a la clase, documentar acuerdos, y más.	
		Fase #2. Acción	
		Momento 4. Acercamiento	
SESIÓN 4	**Inicio**	En grupo, reunir los collages para comparar el significado de sus nombres e identificar las letras que los componen. Organizar en orden alfabético, de ser necesario apoyar.	Collages. Cuaderno. Lápiz Colores.
	Desarrollo	Colorear la lista que esta ordenada alfabéticamente. Actividad 7 1. Diana 2. Yaneisy 3. José 1. Diana 2. José 3. Yaneisy 1. José 2. Diana 3. Yaneisy	Act 7 Collage del significado de su nombre

	Cierre	EVALUACIÓN: Utiliza diversas herramientas y recursos para documentar, como escritura, diagramas, ilustraciones y/o imágenes fotográficas. Realizar un collage del significado de su nombre y responder en el cuaderno: ¿Te gusta tu nombre? ¿Te gusta el significado de tu nombre? ¿Por qué te pusieron ese nombre?	
		Momento 5. Comprensión y Producción	
SESIÓN 5	**Inicio**	En binas, intercambiar el significado de su nombre y las respuestas de tu cuaderno. De manera personal, crear una segunda versión tomando en cuenta las sugerencias brindadas. Entregar el segundo borrador o la previa en hojas en blanco o nuevas.	Dibujo Cuaderno con respuestas. Act. 8 "Mi nombre es Meztli"
	Desarrollo	Realiza la actividad 8 "Mi nombre es Meztli"	
	Cierre	Retroalimentar lo sucedido en el transcurso de las sesiones y reforzar aprendizajes, así como brindar apoyo a quienes lo necesiten.	
		Momento 6. Reconocimiento	
SESIÓN 6	**Inicio**	Retomar la clase anterior y comentar las complicaciones que han presentado en el desarrollo y dar soluciones.	Segundo borrador. Act. 9
	Desarrollo	Retomar las actividades antes vistas y resolver el act. 9	

	Cierre	Intercambiar la actividad 9 con el compañero de a un lado y corroborar que la actividad este bien realizada.	
		Momento 7. Concreción	
SESIÓN 7	**Inicio**	En grupo revisar si su collage del significado de su nombre contiene toda la información que quieren dar a conocer.	Act 10 
	Desarrollo	Terminar con la última revisión y realizar la versión final para entregar al maestro. Como reforzamiento realiza	
	Cierre	En grupo retroalimentar como les resulto realizar la actividad 10 y que podrían mejorar.	
		Fase #3. Intervención	
		Momento 8. Integración	
SESIÓN 8	**Inicio**	Reunir los collages en orden alfabético y empezar a formar el nombrario.	Collages Act 11  Material para encuadernar y decorar el Nombrario.
	Desarrollo	Realizar un repaso de las actividades antes elaboradas. Act 11	
	Cierre	Revisar el desarrollo de la actividad 11. Encuadernar el nombrario y decorarlo al gusto de cada alumno. Presentar el Nombrario.	
		Momento 9. Consideraciones	

SESIÓN 10	**Inicio**	• En plenaria, comentar cómo se presentarían con alguien a quien les gustaría conocer y escribir su respuesta en el cuaderno. • Realizar un ejercicio de presentación entre compañeros o con alumnos de otro grupo. Mencionar su nombre y todo lo que les gustaría compartir con la persona que están conociendo. • Dialogar sobre la experiencia de presentarse con otras personas. • Invitar a los niños a cantar la siguiente canción: Juan Paco Pedro de la Mar. https://youtu.be/Xnb5K1E9IpY (2:23) • Comentar con los niños y niñas si saben otra canción que sirva para presentarse o que esté relacionada con los nombres. • Llevar a cabo la siguiente dinámica que permita seguir conociendo los nombres de sus compañeros: "¿Quién robó pan?" María robo pan en la casa de San Juan, ¿Quién yo? Si tú, Yo no fui, ¿Entonces quién? (Nombrar a otro integrante del grupo para seguir jugando).	Internet, reproductor de sonido, computadora y/o celular. -Tarjetas con los nombres de los alumnos. -Velcro o cinta para pegar las tarjetas al pizarrón.
	Desarrollo	EVALUACIÓN: Participa en cantos y diversos juegos para disfrutarlos y conocer algunos recursos lingüísticos, tales como la rima, el calambur, las entonaciones, entre otros. • Con apoyo de las tarjetas con nombres identificar nombres largos y cortos. Solicitar a los estudiantes cuenten el número de letras que conforman su nombre, en caso de tener dos nombres, elegir sólo uno de ellos. EVALUACIÓN: Cuenta la cantidad de elementos de una colección. • Dibujar en el pizarrón una tabla como la siguiente para que los niños peguen sus tarjetas con nombres de acuerdo con la cantidad de letras que lo conforman. Ejemplo: • Identificar cuántos nombres hay con la misma cantidad de letras, preguntarles: ¿cuál es el nombre más largo del salón?, ¿cuál es el más corto?, ¿en qué número hay más nombres?	

4	5	6	7	8	9
José	Elena	Susana	Ernesto	Emiliano	Miroslava
Elías	Pedro	Camila	Mariana		Francisco
	Perla		Carlota		Sebastián
			Ricardo		
			Alfonso		

Cierre	EVALUACIÓN: Identifica nombres largos y cortos. • Utilizando los nombres pegados el pizarrón, preguntarles cuál de esos se pueden considerar como nombres cortos o largos. Dividir el pizarrón en dos espacios y pasar a cada uno a buscar su nombre y pedirle que lo coloque en el espacio correspondiente (corto o largo)	
	Momento 10. Avances	
	Mostrar el Nombrario a otras personas, por ejemplo, llevándolo a su casa o a otros grupos o permitiendo que lo hojeé en el salón quien esté interesado. Solicitar a las personas que conozcan el Nombrario que les escriban un comentario sobre su trabajo. Leer los comentarios que reciban y tomar nota de las opiniones que consideren importantes. Plantear la posibilidad de agregar más esquemas con otros nombres de amigos, familiares o conocidos. Consultar el Nombrario cada que quieran recordar el significado de un nombre. Escribir en el cuaderno los acuerdos a los que llegaron en comunidad para realizar el Nombrario.	Nombrario terminado. -Organizar el préstamo del Nombrario. -Cuaderno para escribir los acuerdos.

Producto del proyecto	
Collage y "Nombrario".	
Evidencias de aprendizaje	**Aspectos a evaluar**
Ejercicios impresos **Registros en el cuaderno.** **Borradores de los Collages.** **Producto final: Nombrario del grupo con collages e imágenes referentes al significado de los nombres.**	Dialoga con sus pares acerca de los temas compartidos en las narraciones leídas por una persona mayor. Reconocimiento de las letras que componen su nombre. Escritura de su nombre. Comprende que cada letra tiene varias posibilidades de escritura: mayúsculas, minúsculas o variaciones de estilo Identificación de similitudes entre su nombre y los nombres de sus compañeros. Comparte o expone la información registrada. Identifica aspectos de la historia familiar y de la comunidad compartidos. Escribe y/o dibuja para realizar tareas en casa, recordar mensajes, llevar materiales a clase, registrar acuerdos, etcétera. Emplea distintas formas y recursos de registro, como escritura, esquema, dibujos y/o fotografías.

	Participa en cantos y diversos juegos para disfrutarlos y conocer algunos recursos lingüísticos, tales como la rima, el calambur, las entonaciones, entre otros. Conteo de la cantidad de letras que conformar su nombre, de sus familiares y/o compañeros. Identificación de nombres largos y cortos. Identificación de la relación sonoro-gráfica en la escritura de los nombres. Reconoce aspectos que comparte con su familia. Establecimiento de la relación entre cantidad y número.
Adecuaciones curriculares y observaciones	

Anexo L-2. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (proyecto 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FJZ0191K CICLO ESCOLAR 2024-2025

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente [redacted] Grado y grupo 1° A Visita número 1

Fecha 16 de octubre de 2023 Contenido(s) Escritura de nombres en la lengua materna

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos

(x) Campo formativo (x) Eje(s) articulador(es) (x) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico

(x) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (x) Nombre del proyecto (x) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR ATP O SUPERVISOR	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	3	3			Incluir el contenido del programa analítico
INICIO					
Contexto externo e interno	3	4			
Exploración de ideas previas	3	4	Se inicia con un cuento que moviliza sus experiencias respecto a tener un nombre, y promueve que lo relacionen con el nombre propio.		Especificar alguna estrategia o modalidad de lectura.
Uso de propuestas o procedimientos	3	4	Las preguntas de inicio permiten que opinen sobre los nombres y las letras que lo conforman.		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4	Se involucra a la familia para que identifique diversidad de nombres.		

Recuperación de ideas previas	3	4	Se retoma la escritura de su nombre, al clasificarlos según diversos criterios (extensión, inicia término), y se realiza collage.		Se podrían retomar nombre del cuento inicial para compararlos con los del grupo.
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	4			
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4	Las actividades colaborativas y los borradores son de gran utilidad para ello.		
Teorización o generalización de técnicas	2	3	Se generaliza en momentos de forma oral.		Se sugiere que escriban con apoyo una tarjeta en la que por ejemplo, diga: Mi nombre es ___ tiene ___ letras, es un nombre corto y empieza igual que ___. Indicar espacios del plan en el que se comentarán dificultades, opiniones.
Metacognición	1	1			
CIERRE					
Estrategias de evaluación	3	4			
Técnicas de evaluación	4	4	Se fortalecen las técnicas de observación, desempeño y análisis del desempeño.		
Instrumentos de evaluación	1	1		No se especifica el instrumento en que se registrarán los indicadores.	
Productos de evaluación	4	4			
Socialización de los aprendizajes	3	2	Se incluye la socialización a través de actitudes y opiniones de otras personas.		Incluir socialización de habilidades y conceptos (para que sirvió el collage, como supieron cuando un nombre iniciaba igual).
Evaluación formativa	3	3			

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0291K CICLO ESCOLAR 2024-2025

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	4	4			
Tipos de contenido	3	3	Se percibe un desarrollo integral a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.		Especificar en los indicadores de evaluación cuáles son los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4	Las actividades son congruentes con la edad y procesos cognitivos del grupo.		
Perfil grupal (caracteristicas de aprendizaje de los educandos)	4	3			Especificar qué apoyos tendrán los niños con necesidades educativas especiales.
Conflicto cognitivo	3	3			Poner juegos en los que completen nombres, tomando referencias.
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1		No se especifica el apoyo y ajustes a los niños que enfrentan alguna BAP.	
Recursos y materiales didácticos	4	4			
Gradualidad de las actividades	4	4			
Estrategias didácticas	4	4	Las estrategias permiten el diseño de actividades.		
Funcionalidad del material concreto	4	4			
Autoevaluación y/o coevaluación	3	2			Especificar en qué se les guiará para que comparen y coevalúen el collage.

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20193K CICLO ESCOLAR 2024-2025

SEGE
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Estilo docente	3	3			

SUMARIO: 185 **PUNTOS DE** 232 **DISPONIBLES**

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	3	3			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Derivado de la retroalimentación se detectaron los siguientes puntos como fortalezas: Se permitió la clarificación de los objetivos de aprendizaje, valoración de comentarios que sugirieron actividades más contextualizadas y significativas, además la retroalimentación fue útil para considerar diversas formas de evaluación.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Revisión y ajuste de la planeación, implementación de cambios a efectuar en el aula, tomar una actitud proactiva, abierta y reflexiva.

Anexo L-3. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191X CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24D [redacted]

Docente [redacted] Grado y grupo 1° A Visita número 1

Fecha 25 de octubre de 2023 Contenido(s): Escritura de nombres en lengua materna

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) .

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	2	2			Mencionar en algún momento de la clase qué se espera que logren.
Contexto externo e interno	4	4			
Exploración de ideas previas	4	4	Los alumnos relacionaron contenidos de cuentos con sus propios nombres.		
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	4	4			
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4			
Recuperación de ideas previas	3	4			
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3			

Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3			
Teorización o generalización de técnicas	3	3			Repasar nombres, con énfasis en el valor sonoro convencional.
Metacognición	3	3	Se atendió la sugerencia sobre la importancia de que los educandos expresen qué hicieron, qué les gustó, que les resultó difícil.		
CIERRE					
Progresos y dificultades	3	3	Se pasó entre los lugares o equipos y se detectaron dificultades en varias ocasiones.		
Socialización de los aprendizajes	3	2			Socializar contenidos procedimentales (pasos o procesos, cómo se hace algo.
Estrategias de evaluación	4	4			
Técnicas de evaluación	4	4			
Instrumentos de evaluación	3	3			Desglosar los indicadores en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Productos de evaluación	4	4			
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3			

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	2			Monitorear más seguido el avance y desempeño de los educandos que requieren más apoyo.
Conflicto cognitivo	3	3			
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	4	4			
Confrontación de ideas	4	4			
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	2			Importante que los educandos expliquen como le hicieron o porqué de su respuesta.
Recursos y materiales didácticos	4	4			
Retroalimentación a los alumnos	3	3	Hay esfuerzos por decirles a sus alumnos sus aciertos.		Decir, en palabras simples, a qué deben poner atención para no equivocarse.
Autonomía del alumno/a	3	3			
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	3	2			Brindar espacios para que elijan nombres, usen letras móviles y las presenten a sus compañeros.
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2			Guiar a los educandos para que focalicen su atención en lo que pueden evaluar.
Seguridad y dominio de contenidos	4	4			
Estilo docente	3	4			

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24PI0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SUMARIO 203 **PUNTOS DE** 248 **DISPONIBLES**

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	3	3	Uso del lenguaje directo y concreto. fomentando la participación activa	Desarrollar actividades de expresión oral.	Realizar una evaluación formativa.

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO La retroalimentación fue clara y pertinente, los comentarios y sugerencias se enfocaron en el impacto de el aprendizaje de los alumnos y fueran concretas y aplicables, el supervisor estuvo en todo momento para ayudarme a mejorar.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Revisar y realizar ajustes a la planeación didáctica y llevarlo a la práctica con las sugerencias recibidas.

Anexo L-4. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (proyecto 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2024-2025

SEGE

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docente [redacted] Grado y grupo 1° A Visita número 5

Fecha 8 de mayo de 2024 Contenido(s) Lectura e interpretación de instructivos.

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos

(x) Campo formativo (x) Eje(s) articulador(es) (x) Contenido(s) del programa sintético ( ) Contenido(s) del programa analítico
(x) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (x) Nombre del proyecto (x) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR ATP O SUPERVISOR	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	4	4			
INICIO					
Contexto externo e interno	4	4			
Exploración de ideas previas	4	4	Los alumnos relacionaron los instructivos con temas como los alimentos y juegos.		
Uso de propuestas o procedimientos	4	4	Cada alumno tuvo oportunidad de construir el juguete mediante ensayo y error.		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4	Se involucró a la familia en la realización de juegos diversos.		

Recuperación de ideas previas	4	4	Retomaron el armado del juguete, pero esta vez con las indicaciones.		
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3			
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	4	4	Se introdujo el concepto después de que los alumnos reconocieron la importancia de seguir las instrucciones.		
Teorización o generalización de técnicas	3	3			
Metacognición	3	3	Los educandos pudieron expresar con guía de la docente lo que se les hizo difícil, lo que les gustó.		
CIERRE					
Estrategias de evaluación	4	4			
Técnicas de evaluación	4	4	Se fortalecen las técnicas de observación, desempeño y análisis del desempeño.		
Instrumentos de evaluación	3	4	Se desglosan los indicadores por el tipo de contenido.		
Productos de evaluación	4	4			
Socialización de los aprendizajes	3	3	Se avanzó en recapitular los conceptos.		Recapitular contenidos procedimentales.
Evaluación formativa	3	4			

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	4	4			
Tipos de contenido	4	4	Se especifican los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.		
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3			
Conflicto cognitivo	3	4	Las actividades de pasos e identificar información faltante		
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	2	3			
Recursos y materiales didácticos	4	4			
Gradualidad de las actividades	4	4			
Estrategias didácticas	3	3	Las estrategias permiten el diseño de actividades.		
Funcionalidad del material concreto	4	4			
Autoevaluación y/o coevaluación	3	3			Se sugiere que comenten los resultados de sus coevaluaciones.

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZB191K CICLO ESCOLAR 2024-2025

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Estilo docente	4	4			

SUMARIO: 211.3 **PUNTOS DE** 232 **DISPONIBLES**

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	3.6	3.7	Al abordar el tma los alumnos aprenden a reco. hacer y seguir una secuencia lógica.	Alineación de los enfoques pedagógicos actuales con la etapa de desarrollo de los alumnos.	Enfoque pedagógico coherente con el desarrollo cognitivo y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Los comentarios del asesor fueron muy claros y me ayudaron a entender exactamente qué ajustes debo hacer en las actividades.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Planeación didáctica bien elaborada, con objetivos claros, comunicar dudas al Supervisor (asesor).

Anexo L-5. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 5)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DP[redacted]

Docente [redacted] Grado y grupo _____ Visita número 5

Fecha 21 de mayo de 2024 Contenido(s) Lectura e interpretación de instructivos

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	3	3			
Contexto externo e interno	4	4			
Exploración de ideas previas	4	4			
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	4	4			
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	4	4			
Recuperación de ideas previas	4	4			
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	3	3			

Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	4			
Teorización o generalización de técnicas	3	3			Se recomienda que se haga por escrito.
Metacognición	3	3			Dar más autonomía para que expresen sus ideas al momento de cuestionarlos.
CIERRE					
Progresos y dificultades	3	3		Hubo casos prolongados de niños con dudas en algunas actividades.	
Socialización de los aprendizajes	3	3			Socializar contenidos procedimentales.
Estrategias de evaluación	4	4			
Técnicas de evaluación	4	4			
Instrumentos de evaluación	3	4			
Productos de evaluación	4	4			
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando)	4	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3			

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24F020191X CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	3	3			Continuar con ajustes a los contenidos, sobre todo los de escritura.
Conflicto cognitivo	3	4			
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	4	4			
Confrontación de ideas	4	4			
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	3			Preguntar quien está de acuerdo con determinada respuesta.
Recursos y materiales didácticos	4	4			
Retroalimentación a los alumnos	3	3			
Autonomía del alumno/a	3	3	Los alumnos fueron aprendiendo a depender cada vez menos de la docente.		
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	2	2			Generar oportunidades para que, por ejemplo juegen algo y disfrutan el instructivo correspondiente.
Autoevaluación y/o coevaluación	3	3			
Seguridad y dominio de contenidos	4	4			
Estilo docente	3	4			

POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 181
CCT 24FJZ0193K CICLO ESCOLAR 2023-2024

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SUMARIO: 215 **PUNTOS DE** 248 **DISPONIBLES**

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	3.5	3.6	Consolidación de habilidades fundamentales de lecto-escritura.	Diversificación de fuentes y contextos.	Aprovechar el interés natural de los niños por aprender, para construir aprendizajes significativos en diversas áreas.

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO La retroalimentación del asesor fue directa y específica a los puntos clave de la planeación.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Aplicar la retroalimentación recibida en cuanto al ajuste de los objetivos, refinamiento de las actividades y la adaptación de estrategias

Anexo M. Evidencias de trabajo del maestro Flim

Anexo M-1. Planeación de la sesión 1

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

[redacted] ZONA: 161 SECTOR: XXII

FASE	GRADOS	FECHA	METODOLOGÍA	
4 y 5	4°, 5° y 6° de primaria		Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios	
Nombre del proyecto	Las fiestas tradicionales de mi comunidad		**ESCENARIO**	**Aula**
Propósito	Identificar las tradiciones más representativas de su comunidad, y cómo éstas se han ido transformando al pasar de los años, hasta lo que hoy conocemos de ellas.			
Campo Formativo Lenguajes		**Ejes Articuladores** Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura		
Problema o tema de interés	Comprensión lectora			
Pregunta generadora	¿Cuáles son las características de las fiestas tradicionales de mi comunidad y cómo han ido cambiando a través de los años?			
Producto final	- Collage de las fiestas tradicionales de mi comunidad. - Elaboración de un TikTok o video con las tradiciones más representativas de su comunidad.			

PDA 4°	PDA 5°	PDA 6°
-Elabora preguntas pertinentes que recaben la información deseada y evita plantear redundantes. Usa signos de interrogación y puntuación para escribir las preguntas y respuestas.	-Selecciona y lee textos informativos sobre temas de su interés. -Formula preguntas para guiar la búsqueda de información específica, para lo cual usa los signos de interrogación.	-Combina textos literarios con elementos de otros lenguajes artísticos, donde establezca movimientos, gestos, sonidos o colores para representar personajes, lugares y situaciones y los guarda en video o los presenta en vivo al montar una exposición en la que se invite a familiares y el resto de la comunidad escolar, para su apreciación y disfrute. -Lee textos informativos y reflexiona sobre su organización. -Identifica información específica sobre asuntos de su interés, y comprende el tema central. -Reconoce vínculos entre el contenido de textos informativos, respecto del contraste, la complementariedad y la causa-consecuencia del tema abordado.

SESIÓN	1	DURACIÓN		FECHA	
CAMPO FORMATIVO	Lenguajes				
MOMENTO	Identificamos				

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO:

Ver de manera grupal un video relacionado con las fiestas decembrinas.
Comentar en base al video lo que saben sobre las fiestas tradicionales de su comunidad respondiendo en su cuaderno las siguientes preguntas:

a) ¿Cuáles son las fiestas tradicionales más representativas de su comunidad?
b) ¿En qué fechas se festejan dichas fiestas?
c) ¿Quiénes participan en esas festividades?
d) ¿Qué actividades se realizan durante estas festividades?

-Mencionar a los alumnos que las fiestas tradicionales son una muestra característica de la cultura y por ende de la identidad cultural.
-Leer la lectura **decembrinas.**

4°	5°	6°
-Hacer un pequeño escrito de 10 a 15 renglones, acompañado de un dibujo sobre lo que trato la lectura y lo que saben de una de las fiestas de su comunidad y como se festejan desde su punto de vista. -Presentar su trabajo ante el grupo y socializar sobre las características que cada quien percibe de las fiestas tradicionales.	-Hacer un escrito de 15 a 18 renglones de que trato la lectura, acompañado de un dibujo subrayando con rojo lo que es similar a las fiestas de su comunidad y como se festejan desde su punto de vista. -Presentar su trabajo ante el grupo y socializar sobre las características que cada quien percibe de las fiestas tradicionales.	-Hacer un escrito de 20 renglones de que trato la lectura, acompañado de un dibujo, rescatando las características principales de las fiestas decembrinas de su comunidad. -Presentar su trabajo ante el grupo y socializar sobre las características que cada quien percibe de las fiestas tradicionales.

DESARROLLO:

-en base a la lectura y el video contestar las siguientes preguntas y responderlas en sus cuadernos:

- ¿Qué fiestas tradicionales se mencionan en la lectura y el video?
- ¿En qué lugar y como se celebra la fiesta takari?
- ¿En qué consiste la noche de rábanos? ¿dónde se celebra?
- ¿Cómo se celebra la fiesta de las ramas? ¿en qué fecha inicia esta celebración?

- armar un rompecabezas sobre de fiestas decembrinas".

-Una vez que hayan armado los rompecabezas, pegarlos en sus cuadernos

-escribir 5 palabras que utilicemos para formular preguntas (**qué, quién, cuál, dónde, cuándo, cómo, por qué y cuánto**), que se emplean para hacer preguntas que buscan una información sobre algo. Y recuerda que todas estas palabras se escriben con tilde o acento ortográfico.

-Mencionar a los alumnos que durante este proyecto: **podrán identificar las tradiciones más representativas de su comunidad, y cómo estas se han ido transformando al pasar de los años, hasta lo que hoy conocemos de ellas. Como productos finales elaborarán un collage de las fiestas tradicionales de su comunidad y un TikTok o video con las tradiciones más representativas de su comunidad (opcional).**

-Explicar con sus propias palabras que son las tradiciones y fiestas decembrinas.

CIERRE:

-Dialogar cómo las fiestas tradicionales de su comunidad se han ido transformado a través de los años. Qué les gustaría investigar y saber y cómo pueden lograr llegar a esos aprendizajes.

-Después con apoyo del docente registrar sus ideas en la hoja de trabajo.

-reflexionar acerca de la importancia de conocer nuestras tradiciones

Tarea(investigar con su familia como se celebran las fiestas decembrinas en su hogar)

RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO	PRODUCTOS
-Anexo 1 y 2. -Hoja de trabajo 1. -papel bond -proyector	-Escrito y dibujo sobre lo que conocen de una fiesta de su comunidad. -preguntas en el cuaderno. -Hoja de trabajo 1 contestada. -preguntas específicas sobre el tema -collage

EVALUACIÓN

Instrumento de evaluación: lista de cotejo

Criterios:

-Reconoce las características de las fiestas tradicionales de México.

- Reconoce las características de las fiestas tradicionales de su comunidad.

- Identifica información específica sobre asuntos de su interés, y comprende el tema central.

-utiliza palabras para formular preguntas utilizando la tilde o acento ortográfico de una forma adecuada.

-reflexiona del porque es importante conocer nuestras tradiciones tanto de nuestro país como de su comunidad.

Anexo M-2. Planeación de la sesión 5

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

ES[redacted]

C.[redacted]NA: 161 SECTOR: XXII

FASE	GRADOS	FECHA	METODOLOGÍA	CONTENIDO
4 y 5	4°, 5° y 6° de primaria	13 de junio de 2024	Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios	Comprensión y producción de textos informativos para ampliar sus conocimientos.
Nombre del proyecto	Las fiestas tradicionales de mi comunidad		**ESCENARIO**	Aula
Propósito	Identificar las tradiciones más representativas de su comunidad, y cómo éstas se han ido transformando al pasar de los años, hasta lo que hoy conocemos de ellas.			
Campo Formativo Lenguajes			**Ejes Articuladores** Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	
Problema o tema de interés	Desconocimiento de elementos culturales que nos den un sentido de identidad y pertenencia			
Pregunta generadora	¿Cuáles son las características de las fiestas tradicionales de mi comunidad y cómo han ido cambiando a través de los años?			
Producto final	- Collage de las fiestas tradicionales de mi comunidad. - Elaboración de un TikTok o video con las tradiciones más representativas de su comunidad.			

PDA 4°	PDA 5°	PDA 6°
-Elabora preguntas pertinentes que recaben la información deseada y evita plantear redundantes. Usa signos de interrogación y puntuación para escribir las preguntas y respuestas.	-Selecciona y lee textos informativos sobre temas de su interés. -Formula preguntas para guiar la búsqueda de información específica, para lo cual usa los signos de interrogación.	-Combina textos literarios con elementos de otros lenguajes artísticos, donde establezca movimientos, gestos, sonidos o colores para representar personajes, lugares y situaciones y los guarda en video o los presenta en vivo al montar una exposición en la que se invite a familiares y el resto de la comunidad escolar, para su apreciación y disfrute. -Lee textos informativos y reflexiona sobre su organización. -Identifica información específica sobre asuntos de su interés, y comprende el tema central. -Reconoce vínculos entre el contenido de textos informativos, respecto del contraste, la complementariedad y la causa-consecuencia del tema abordado.

SESIÓN	5	DURACIÓN		FECHA	13 de junio de 2024
CAMPO FORMATIVO	Lenguajes				
MOMENTO	Enriquecemos el proyecto				

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO:

- Recabar los conocimientos previos del proyecto por medio de una lluvia de ideas

-Comentar a los alumnos que un elemento tradicional que también caracteriza a un lugar son sus leyendas. En esta sesión conocerán de manera general sus características e investigarán una leyenda de su comunidad, la cual redactarán y anexarán a su collage.

-Escuchar y ver la leyenda de "La llorona" en el siguiente link:
https://www.youtube.com/watch?v=o8ss4amST3k

-Responder las siguientes preguntas y luego socializar de manera grupal:

¿Han escuchado alguna leyenda?
¿Cuáles leyendas conocen?
¿Quiénes te han platicado las leyendas que conoces?
¿Sabes cuáles son las características de las leyendas?

-Leer la leyenda entregada por el maestro y retomar los puntos principales de la misma

-Crear 5 preguntas en base a la leyenda leída

-Dictar o anotar en el pizarrón las características de las leyendas, puedes tomar como referencia la siguiente información:

¿Qué es una leyenda?
Una leyenda es un relato que **cuenta hechos humanos o sobrenaturales, que se transmite de generación en generación** de manera oral o escrita dentro de una familia, clan o pueblo. Las leyendas relatan hechos y sucesos relacionados con la patria, héroes populares, criaturas imaginarias y ánimas.

DESARROLLO:

-Imprimir el siguiente apartado sobre las características de las leyendas y entregar a cada alumno una leyenda para que lo pegue en su cuaderno y relacionar las características e irlas analizado y pegando en el lugar que correspondan para poder comprenderlas:

- Tiene su origen en la tradición oral.
- Se transmite de generación en generación.
- Se centra en un personaje principal.
- Se sitúa en un tiempo y lugar específicos.
- Se basa en hechos naturales o sobrenaturales.
- Parte de un hecho o suceso histórico concreto.
- Incluye elementos de la realidad y elementos fantásticos.
- Intenta dar una explicación a un fenómeno.
- Puede ser tomada como una narración verídica.

- Se transforma a través del tiempo y puede tener varias versiones.
- Forma parte de la cultura de los diferentes pueblos.

-El maestro pegará en una parte del salón las características de las leyendas, para tenerlas presentes.

CIERRE:

-Proporcionar a cada estudiante la **hoja de trabajo no. 12** del cuadernillo en la que deberá identificar las características de las leyendas.

-Comparar las hojas de trabajo con el resto de la clase para tratar de solucionar dudas y ayudar si alguien no lo ha logrado.
-Corregir errores.

-Recortar la hoja y pegarla en su cuaderno de trabajo.

-Escribir un inicio o final alternativo a la leyenda leída.

-Realizar comentarios (que aprendí) sobre las características de las leyendas.

-que leyenda recomendarías y a quienes

*Dejar de **tarea** preguntar a algún familiar una leyenda de la comunidad y anotarla en hoja blanca para integrarla a su collage.

RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO	PRODUCTOS
- leyenda de "La llorona" en el siguiente link: https://www.youtube.com/watch?v=o8ss4am5T3k -Hoja de trabajo 12.	-Escrito sobre las características de la leyenda. -Hoja de trabajo 12 contestada. -preguntas sobre la leyenda leída. -leyenda de su comunidad.

EVALUACIÓN

Criterios:
Actitudinales y valores.
-Muestra interés en las leyendas leídas
Conocimiento.
identifica las principales características de las leyendas
-localiza las ideas principales de un texto.
-identifica una leyenda cuando la ve o escucha.
Habilidades.
-expresa su opinión ante un tema de su interés.
--recuerda las características principales de las fiestas tradicionales.
-Reconoce las características de las leyendas y su importancia en la cultura de un lugar.

AJUSTES RAZONABLES

-Utilizar lecturas un grado inferior al actual.
-elaborar actividades un grado inferior (leyenda más pequeña y entendible)

- utilizar alumnos monitores para apoyar a sus compañeros.
Alumnos que requieren apoyo

Anexo M-3. Instrumento de retroalimentación de la planeación didáctica (sesión 1)

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela [redacted] 24DPR [redacted]

Docent [redacted] Grado y grupo 4-5-6 Visita número _____

Fecha 21/11/23 Contenido(s) Tradiciones de mi comunidad

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

Elementos curriculares incluidos

(✓) Campo formativo (✓) Eje(s) articulador(es) (✓) Contenido(s) del programa sintético (X) Contenido(s) del programa analítico

(✓) Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) (✓) Nombre del proyecto (X) Estrategias de evaluación

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
ELEMENTOS CURRICULARES					
Elementos curriculares	3	3	Se incluyo pregunta generadora	Falta incluir programa analítico Evaluación	
INICIO					
Contexto externo e interno	3	4	Contexto interno Utilizar cosas de la escuela		
Exploración de ideas previas	3	4	Se comenzo con un video y preguntas en base a lo mismo.		
Uso de propuestas o procedimientos	3	3	Se permite socializar y comparar.		
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	3	Tematica es de la tradiciones de la comunidad.		utilizar libros de la biblioteca

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Recuperación de ideas previas	3	2		Falta promover restructuración de ideas mayor dificultad	Preguntas directas
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	1		no se retoma la comparación de las ideas (anecdotas)	- Desarrollo lectura de una tradición en mexico
Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	2		- Falta actividad de inicio con el desarrollo.	solicitar información mas especifica
Teorización o generalización de técnicas	2	1		- No se incluye en que momento se va a teorizar y generalizar	- Generalizar que palabras sirven para preguntar
Metacognición	2	1			- Poner recordatorio y reflexiones de como aprendieron alumno
CIERRE					
Estrategias de evaluación	3	3			- Apropiarse de los conceptos
Técnicas de evaluación	3	3			
Instrumentos de evaluación	1	1		- No se especifica que instrumento se utilizara	- Desglosar los indicadores en conocimientos, actitudes
Productos de evaluación	3	3			- Productos enfocados a comprensión lectora
Socialización de los aprendizajes	2	3	- Cierre abordando actitudes y habilidades		
Evaluación formativa	2	2	- incluye ideas previas - observación - Evaluación		

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)	3	3		-	- dar mayor profundidad a la lectura de textos
Tipos de contenido	3	3	- desarrollan actitudes y valores de manera explícita	- Falto desarrollar parte conceptual	
Perfil grupal (desarrollo del educando)	2	3	- incluyen actividades diferenciadas		
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	3	3			- fortalecer alumnos y actividades con NEE
Conflicto cognitivo	2	2			- fortalecer actividades grado de complejidad
Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	1	1			-
Recursos y materiales didácticos	3	4			- Incluir texto
Gradualidad de las actividades	2	2			
Estrategias didácticas	3	3	- los alumnos encuentran información específica de un texto	-	- Alumnos pueden crear preguntas
Funcionalidad del material concreto	4	4			
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2			- Indicar en que momento se autoevalua

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

Estilo docente	3	3			- Promover con textos cognit complejos act

SUMARIO: _____ PUNTOS DE _____ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con los enfoques implicados	2	2			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO _____

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Realizar las correcciones sugeridas
Investigar técnicas y estrategias de evaluación
Investigar cuales son los niveles de comprensión lectora

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

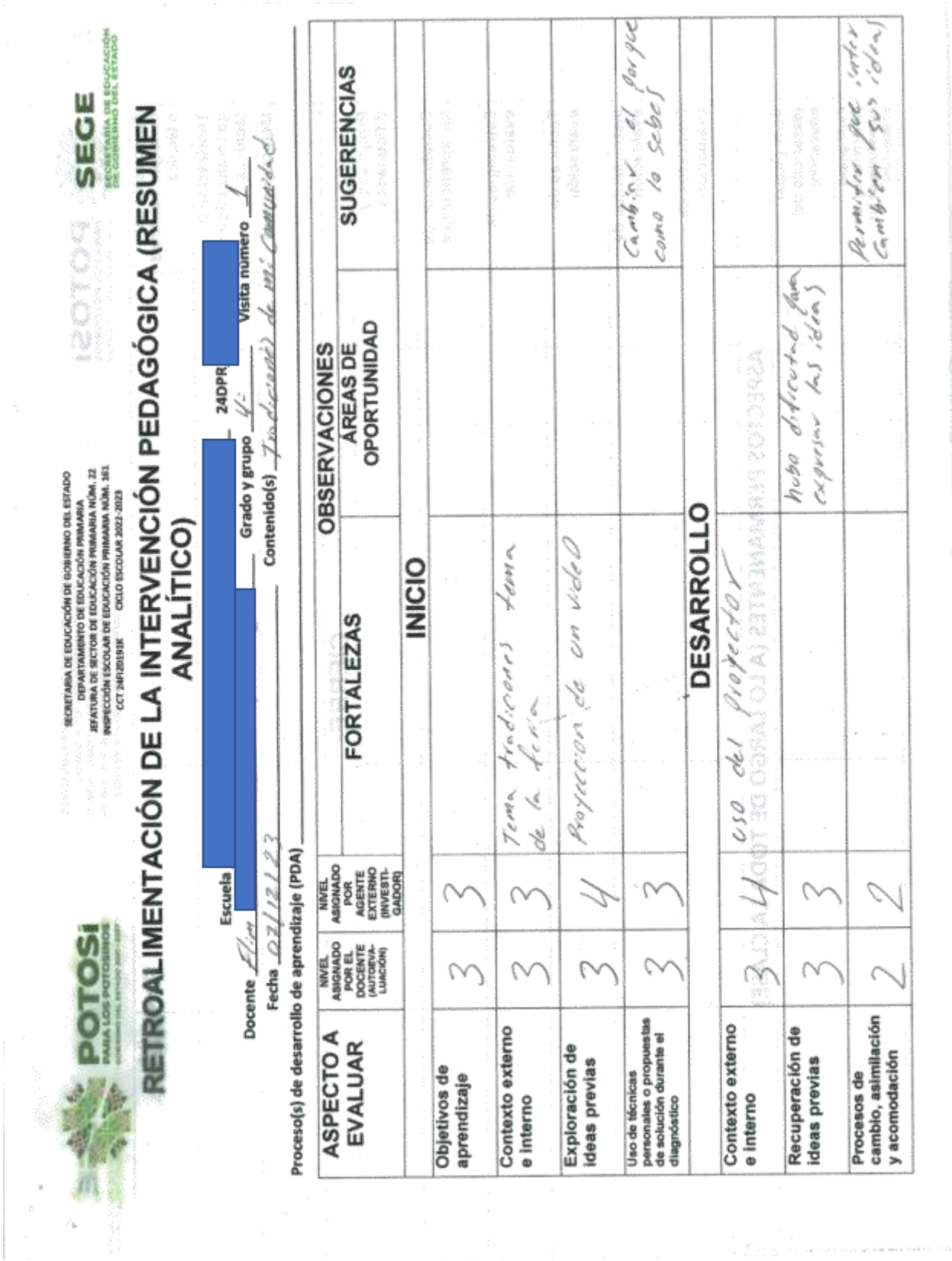
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES		
			FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD	SUGERENCIAS
EVALUACIÓN DEL CONTENIDO BÁSICO EN PLANEACIÓN MULTIGRADO					
Tema común	3	3			
Actividad inicial común (congruencia)	3	3			
Actividades diferenciadas	3	4			
Puesta en común	1	1			- Socializar todos los grados
Guiones didácticos	1	1			
Evaluación diferenciada	1	1			

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO _____

Anexo M-4. Instrumento de retroalimentación de la intervención pedagógica (sesión 1)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FJZ0191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS

SEGE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO

RETROALIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (RESUMEN ANALÍTICO)

Escuela 24DPR Visita número 1

Docente Elm Grado y grupo 4°

Fecha 07/12/23 Contenido(s) Tradiciones de mi Comunidad

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

ASPECTO A EVALUAR	NIVEL ASIGNADO POR EL DOCENTE (AUTOEVALUACIÓN)	NIVEL ASIGNADO POR AGENTE EXTERNO (INVESTIGADOR)	OBSERVACIONES: FORTALEZAS	OBSERVACIONES: ÁREAS DE OPORTUNIDAD	OBSERVACIONES: SUGERENCIAS
INICIO					
Objetivos de aprendizaje	3	3			
Contexto externo e interno	3	3	Tema tradicionales tema de la feria		
Exploración de ideas previas	3	4	Proyección de un video		
Uso de técnicas personales o propuestas de solución durante el diagnóstico	3	3			Cambiar el porque como lo sabes
DESARROLLO					
Contexto externo e interno	3	4	uso del proyector		
Recuperación de ideas previas	3	3		hubo dificultad para expresar las ideas	
Procesos de cambio, asimilación y acomodación	2	2			Permitir que interactúen sus ideas

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI20191K CICLO ESCOLAR 2022-2023

Apropiación del concepto, habilidad o técnica	3	3			Escribir su definic escrito
Teorización o generalización de técnicas	3	3	Preguntas teorización		
Metacognición	2	2			dedicar un espac para reflexionar lo aprendido
CIERRE					
Progresos y dificultades	2	2			Pasar entre lo lugares y cast
Socialización de los aprendizajes	3	3			
Estrategias de evaluación	2	3			
Técnicas de evaluación	2	2	Analisis de desempeño		
Instrumentos de evaluación	3	3			
Productos de evaluación	3	4			
ASPECTOS PERMANENTES (A LO LARGO DE TODA LA CLASE)					
Perfil grupal (desarrollo del educando)	3	4			
Perfil grupal (características de aprendizaje de los educandos)	2	3			Fortalecer parte de ritmos de tab y ajustes Para ab

Inclusión de alumnos/as con NEE (con o sin discapacidad), trastornos o aptitudes sobresalientes	3	2			
Conflicto cognitivo	3	3			Promover dar oportunidad para comparar procedimiento
Comunicación de respuestas, propuestas y resultados	3	3			
Confrontación de ideas	3	3			
Validación de respuestas, propuestas y resultados	3	2			
Recursos y materiales didácticos	3	3			
Retroalimentación a los alumnos	2	2			Falta retroalimentar
Autonomía del alumno/a	3	3			
Planteamiento de situaciones problema por parte del educando	2	2			Progresivamente formular preguntas
Autoevaluación y/o coevaluación	2	2		se limita a preguntas de lo que se realizó	- elegir en que momento es mejor de manera escrita
Seguridad y dominio de contenidos	3	3			- Reforzar aciertos - cuando se pregunta
Estilo docente	3	3			- Apoyar al alumno para que sea autónomo

POTOSI

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 33
INSPECTORÍA ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 18
CCT 24PEDU0018R CICLO ESCOLAR 2022-2023

SEGE

SUMARIO: ___ PUNTOS DE ___ DISPONIBLES

Proceso de enseñanza y aprendizaje congruente con el perfil docente	3	3	Disposición ante el trabajo mejor dominio de la meta cognición	- Practicar y mejorar mi ortografía - Mejorar mi evaluación

OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS DEL DOCENTE ASESORADO Me parece bien: ya que aprendemos y mejoramos nuestra práctica docente.

COMPROMISOS EN COLABORACIÓN CON EL DOCENTE ASESORADO Retroalimentar Instrumento de evaluación hacer una propuesta de instrumento de lectura con estrategias y modalidades

Anexo M-5. Instrumento de evaluación de los aprendizajes, elaborado por el propio docente

Ciclo Escolar 2023 - 2024

Escala de Rango

Sesión 1

Requiere mejorar 1	Regular 2	Bien 3	Excelente 4

No.	4°, 5° y 6° ALUMNO	Reconoce las características de las fiestas tradicionales de México.	Reconoce las características de las fiestas tradicionales de su comunidad.	Identifica información específica sobre asuntos de su interés, y comprende el tema central.	Utiliza palabras para formular preguntas utilizando la tilde o acento ortográfico de una forma adecuada.	Reflexiona del porque es importante conocer nuestras tradiciones tanto de nuestro país como de su comunidad.
1.	[redacted]	2	3	4	2	2
2.	[redacted]	2	2	2	2	2
3.	[redacted]	2	1	2	2	2
4.	[redacted]	2	3	2	2	2
5.	[redacted]	2	3	3	2	3
6.	[redacted]	3	3	2	2	3
7.	[redacted]	3	4	3	3	3
8.	[redacted]	2	2	2	1	2
9.	[redacted]	3	3	3	3	3
10.	[redacted]	3	4	4	3	4
11.	[redacted]	3	4	3	3	3

Escala de Rango

Ciclo Escolar 2023 - 2024

Sesión 5

Requiere mejorar	Regular	Bien	Excelente
1	2	3	4

No.	4°, 5° y 6° ALUMNO	Muestra interés en las leyendas leídas	Identifica las principales características de las leyendas	Localiza las ideas principales de un texto e identifica una leyenda cuando la ve o escucha.	Recuerda las características principales de las fiestas tradicionales.	Reconoce las características de las leyendas y su importancia en la cultura de un lugar.
1.	[redacted]	3	1	2	2	2
2.	[redacted]	3	2	2	3	2
3.	[redacted]					
4.	[redacted]	3	2	2	3	2
5.	[redacted]	3	2	3	3	2
6.	[redacted]	3	2	3	3	3
7.	[redacted]	3	3	3	3	3
8.	[redacted]	3	2	2	3	2
9.	[redacted]	3	3	3	3	3
10.	[redacted]	3	3	3	4	3
11.	[redacted]	3	3	3	3	3

Anexo N. Instrumentos de reflexión sobre la práctica

Anexo N-1: Registro anecdótico

Escuela [redacted]

Docente Erendira [redacted] Grado y grupo 4°B Visita número 1

Fecha _____ Contenido(s) _____

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) _____

FICHA PARA REGISTRO ANECDÓTICO

Fecha:

Campo formativo: Saberes y pensamiento científico

Alumno(a) observado(a): [redacted] **Observador:** [redacted]

Actividad evaluada: Medir superficies con tiras que representan [illegible]

Contexto situacional:
La actividad se realizó dentro y fuera del salón porque las superficies a medir eran varias y se encontraban en diferentes lugares.

Descripción del acto (papel desempeñado por el alumno o alumnos): Se les dio a los alumnos una tabla para completar, eran diferentes para los grados. a los alumnos de 6° se les pidió que completaran [para metros] [quinto] [octavos]
-La alumna siempre muestra actitud positiva para trabajar, busca siempre la forma de terminar sus trabajos, lo que me llamo la atención fue cuando la niña entró en conflicto cuando se le pidió la medida en octavos y en las tiras no se incluían los octavos la niña estuvo pensando y pudo identificar que podía utilizar las tiras de los cuartos para poder obtener la equivalencia y de esta manera pudo obtener las medidas en octavos.

Repercusión en el avance o retroceso del alumno(a) en su aprendizaje Al inicio de la actividad la niña trabajaba sin problema comenzo a medir las superficies, pero al momento de pedir la medida con octavos entro en conflicto y pregunto como le podria hacer a lo que le respondí que buscara la manera de como hacerla la niña comenzo a analizar y pensar y logró comprender que podia hacerlo a través de equivalencias pues logró identificar la equivalencia entre cuartos y octavos.

Papel desempeñado por el docente - Fui guiando el proceso como era una alumna de sexto en su momento no le dí la respuesta, sino que le dije que analizara las fracciones que ella buscara la manera de resolver porque sí se puede.

Interpretación de lo observado: La niña logró trabajar con equivalencias y pudo terminar su trabajo.

Referencia: Secretaría de Educación Pública. (2012). Registro anecdótico y Diario de trabajo. En *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* (pp. 27-28 y 34). SEP. https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/herramientasEB/archivos/Las%20estrategias%20y%20los%20instrumentos%20de%20evaluaci%C3%B3n%20desde%20el%20en.pdf

Anexo N-2: Ciclo reflexivo de Smyth

3. CONFRONTACIÓN

- Supuestos, valores y creencias
- ¿De dónde proceden?
- ¿Qué prácticas sociales expresan?
- **¿Qué es lo que mantiene mis teorías?**
- **¿Qué es lo que encierran mis teorías?**
- **¿Qué relación existe entre lo personal y lo social?**
- **¿Qué intereses están siendo servidos?**

Al momento de llevar a cabo la valoración de las actividades (escribir palabra directas) los alumnos respondieron al resolutivo de los ejercicios. El resultado es positivo y se atiende a la problemática que se pretende abatir

4. RECONSTRUCCIÓN

- ¿Qué podría hacer diferente?
- ¿Qué considero importante desde un punto de vista pedagógico?
- ¿Qué tendría que hacer para introducir estos cambios?

Continuar en el ejercicio dinámico e interactivo acerca de la resolución de situaciones cotidianas en donde haga uso del sistema de escritura para continuar aprendiendo por medio de su contexto y que a la vez cada reto que se le presente, encuentre una solución a partir del análisis y confrontación de ideas

Referencia: Piñeiro, J. y Flores, P. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educación matemática.* 30(1), 1-15. https://www.scielo.org.mx/pdf/edumat/v30n1/1665-5826-ed-30-01-237.pdf

Anexo O. Instrumentos autogestivos de seguimiento y reflexión sobre la práctica

Anexo O-1: Seguimiento personal de fuentes de información para el desarrollo profesional (maestro Alberto)

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FJZ0193K CICLO ESCOLAR 2023-2024

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS | SEGE

SEGUIMIENTO DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN PARA MI DESARROLLO PROFESIONAL

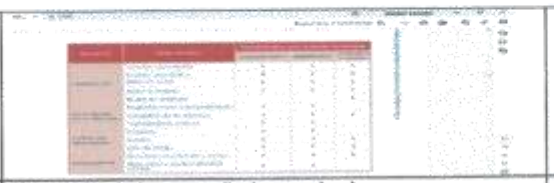
Fecha: 11 de marzo de 2024
Contenido: comprensión lectora
Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) fortalecer la preparación profesional mediante el apoyo de los compañeros y supervisor, esto para que los aprendizajes de los alumnos sean cada día mejor

Objetivo. Incentivar la reflexión de la práctica del personal docente, a través del análisis de los avances, retrocesos y fortalezas potenciadas, para favorecer su autonomía y desarrollo profesional y, en consecuencia, favorecer el aprendizaje de su alumnado.

Indicadores relacionados
1.3.1 Se compromete con su formación profesional permanente, conforme a sus necesidades profesionales, así como a los retos que implica en su enseñanza el logro de los aprendizajes y bienestar de sus alumnas y alumnos.
2.1.1 Reconoce los principales procesos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente (físico, cognitivo, lingüístico y socioemocional), como base de una intervención pedagógica
centrada en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnas y alumnos.
3.1.1 Comprende las capacidades fundamentales a desarrollar en las alumnas y los alumnos, los contenidos de aprendizaje y su enfoque de enseñanza, de acuerdo con el nivel educativo en que labora.
3.1.2 Identifica estrategias y actividades didácticas que son acordes con los contenidos de aprendizaje, así como con las características, necesidades educativas y los contextos familiar, cultural y comunitario de las alumnas y los alumnos.

Instrucción. Complete la siguiente tabla de seguimiento de las diversas fuentes de información que le han resultado funcionales para la mejora de sus competencias didácticas referentes a la planeación, intervención y evaluación.

FECHA	CONCEPTO RELACIONADO CON EL CONTENIDO	FUENTES DE INFORMACIÓN (LIBRO, LIGA DE PÁGINA WEB U OTRA FUENTE)	EXTRACTO ÚTIL	¿CÓMO SUPE DE ESTE CONCEPTO Y/O DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN?
26 de octubre de 2023	verbos según la taxonomía de Bloom	supervisor	aprendí que las actividades a desarrollar en una planeación deben llevar los verbos según la taxonomía empezando con verbos de comprender, aplicar, analizar evaluar, y crear.	se impartió un taller de elementos de la planeación por parte del supervisor.
05 de enero de 2024	niveles de comprensión lectora	autonomía personal	comprendí los niveles de la comprensión lectora y las preguntas que se pueden plantear según el nivel.	al tener que saber que niveles de comprensión lectora existen tuve que investigar.
11 de marzo de 2024	pagina de consulta en internet sobre material educativo	compañera	Pagina de apoyo a el trabajo docente	al realizar instrumentos de evaluación de comprensión lectora la maestra compartió la pagina de apoyo

10 de noviembre de 2023	técnicas e instrumentos de evaluación	supervisor		al elaborar instrumentos de evaluación para las planeaciones el supervisor compartió el material mostrado como apoyo para poder elaborar los instrumentos.
10 de noviembre de 2023	estrategias de evaluación	supervisor	evaluación de los aprendizajes en el aula	se elaboran instrumentos de evaluación tomando en cuenta la taxonomía de Bloom
22 de enero de 2024	vinculación de contenido y procesos de desarrollo con los seis grados	supervisor	definir sobre una problemática comunitaria y en base a esta vincular los contenidos y procesos de desarrollo que se relacionan con dicha problemática por grado y campos formativos.	logre vincular contenidos con la problemática identificada y diseñar actividades para cada grado
23 de febrero de 2024	evaluación formativa durante las clases y después.	supervisor	La evaluación formativa es un *continuum* que articula el aprendizaje con la evaluación, en donde estas dos dimensiones se vinculan en momentos, etapas o situaciones muy diversas.	identifique estrategias para implementar la evaluación formativa.

Anexo O-2: Portafolio de evidencias (maestra Yolanda)

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FIZ0191K CICLO ESCOLAR 2023-2024

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

PROTAFOLIO DE EVIDENCIAS

a) Nombre de la evidencia: "De compras en la feria"

b) Descripción de la evidencia:
Los alumnos reunidos en equipos juegan con tableros de productos que venden en la feria, se elige un vendedor de cada equipo y el resto son compradores. Seleccionan uno o dos productos y cuentan monedas y billetes se utilizan para pagar

c) Objetivo de la evidencia:
El uso del valor monetario (monedas y billetes) identificación de distintos productos que se venden en las fiestas tradicionales de la comunidad.

d) ¿Qué aprendió el alumno(a)?
Al manejo e identificación del valor de monedas y billetes, a sumar dos cantidades y buscar mediante distintos procedimientos utilizados los resultados.

e) ¿Cuál fue el desempeño general del docente?
Considero que el desempeño que se llevó como docente fue bueno, ya que desde la primera sesión se fomentó entre los alumnos un clima de confianza, se trató siempre de explicar una clase entendible considerando que son alumnos de 1ero y 2do grado. Durante el desarrollo de esta actividad siempre se brindó el acompañamiento a los alumnos que lo requirieron y con el resto del grupo se monitoreo en todo momento, se dejó en la libertad de que se genera un trabajo en colaboración.

f) ¿Qué avances presentó el estudiante?

Los avances que los alumnos mostraron ante la actividad fueron significativos, ya que esto fue un proceso gradual, al momento de realizar esta actividad reforzaron el conocimiento de la suma, el valor monetario, ya que este tipo de actividades fomenta la participación de los alumnos.

g) ¿Qué dificultades presentó el alumno(a) en la elaboración de la evidencia?
Mediante lo que se observó en la clase, las dificultades más relevantes fueron; principalmente la organización en equipos ya que por ser alumnos pequeños esto es un poco más difícil, al momento de realizar la actividad cuando les toco sumar dos cantidades de manera mental, también al momento de analizar los cambios de dinero.

h) ¿Qué habilidades puso el alumno(a) en práctica?

Se favoreció el trabajo en equipo, utiliza monedas y billetes con cantidades menores a 100, utiliza procedimientos para resolver sumas y restas.

i) ¿Qué le ayudó a lograr un aprendizaje más eficaz y eficiente?
Principalmente la motivación, el interés por la actividad, el material manipulativo que se utilizó.

j) ¿Para qué me servirá en mi práctica diaria esta evidencia?
Las evidencias del trabajo que realizan los alumnos son importantes ya que me sirven para hacer un balance en lo que estoy bien o mal, hacer una autoevaluación sobre mi práctica docente, en mis alumnos ayuda hacer una retroalimentación para alcanzar los aprendizajes esperados.

k) Comentario final sobre la actividad

Fue una actividad favorecedora para alumnos de 1ero y 2do grados, ya que ayudo a reforzar conocimientos fundamentales.

REALIZÓ EVIDENCIA

Anexo O-3: Balance intermedio de progreso

SEP
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 22
INSPECCIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA NÚM. 161
CCT 24FI0191X CICLO ESCOLAR 2023-2024

POTOSÍ PARA LOS POTOSINOS | SEGE

BALANCE INTERMEDIO DE MI PROGRESO DURANTE EL SEGUIMIENTO

[redacted] _____C.C. [redacted]

Fecha 15 DE MARZO DE 2024

Contenido: comprensión lectora

Proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (PDA) fortalecer la preparación profesional mediante el apoyo de los compañeros y supervisor, esto para que los aprendizajes de los alumnos sean cada día mejor

Objetivo. Incentivar la reflexión de la práctica del personal docente, a través del análisis de los avances, retrocesos y fortalezas potenciadas, para favorecer su autonomía y desarrollo profesional y, en consecuencia, favorecer el aprendizaje de su alumnado.

Indicadores relacionados

1.3.1 Se compromete con su formación profesional permanente, conforme a sus necesidades profesionales, así como a los retos que implica en su enseñanza el logro de los aprendizajes y bienestar de sus alumnas y alumnos.

2.1.1 Reconoce los principales procesos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente (físico, cognitivo, lingüístico y socioemocional), como base de una intervención pedagógica
centrada en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnas y alumnos.

3.1.1 Comprende las capacidades fundamentales a desarrollar en las alumnas y los alumnos, los contenidos de aprendizaje y su enfoque de enseñanza, de acuerdo con el nivel educativo en que labora.

3.1.2 Identifica estrategias y actividades didácticas que son acordes con los contenidos de aprendizaje, así como con las características, necesidades educativas y los contextos familiar, cultural y comunitario de las alumnas y los alumnos.

I. Instrucción. Reflexione sobre su propio trayecto formativo. Analice su desempeño, y posteriormente explique las razones internas y externas en cada caso.

a) **Criterios que han sido fortalezas a lo largo de todo el proceso**

Durante esta asesoría he fortalecido mis conocimientos en los elementos de la planeación y la relación de contenidos para trabajar en un grupo multigrado, así como la asesoría durante la aplicación de esta, he logrado diseñar actividades con un nivel de complejidad según la taxonomía de Bloom, el aplicar estrategias donde se ponga en practica los estilos de aprendizaje de los alumnos, también el juntar a los que tienen un conocimiento mas avanzado con los que necesitan apoyo.
He podido diseñar herramientas de evaluación según el contenido trabajado, tomando criterios procedimentales, de conocimiento y actitudinales, he fortalecido mi forma de comunicar al momento de asesorar a los alumnos.

b) **Criterios que habían sido áreas de oportunidad, pero ahora están en proceso de ser fortalezas**

El dar un seguimiento preciso a los alumnos con alguna necesidad y al momento de asesorarlos durante la aplicación de la planeación

c) Criterios que habían sido áreas de oportunidad, pero que ahora constituyen una fortaleza

El diseñar una planeación con actividades diferenciadas para cada grado en l grupo multigrado y diseñar instrumentos de evaluación acordes con los contenidos tomando en cuenta actitudes, conocimientos y procedimientos.

d) Criterios que han sido áreas de oportunidad a lo largo de todo el proceso

la puesta en común de lo que sabían los alumnos y lo que aprendieron Durante la clase y que lo proyecten en alguna actividad

e) Criterios que han sido fluctuantes (se obtienen puntuaciones a veces altas y a veces bajas)

la puesta en común y la evaluación diferenciada para cada grado

f) ¿Qué he aprendido hasta el momento? Enliste cada elemento y explique a qué se debe.

Rescatar conocimientos previos
La contextualización del contexto interno con el contexto externo
La implementación de la autoevaluación, coevaluación en los alumnos durante la aplicación de la planeación y después.
Aplicar técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación
Monitoreo de opiniones de los alumnos mediante alguna estrategia
Aplicar la evaluación formativa durante la aplicación de la planeación
Esto se ha logrado gracias a la asesoría del supervisor durante la revisión, aplicación y retroalimentación de la planeación, a si como el taller de planeación que se impartió de su parte donde se refrescaron y fortalecieron conocimientos que se vieron durante la formación para docente.

g) ¿Qué quiero lograr en la segunda parte del proceso?

Fortalecer mis habilidades y conocimientos sobre la planeación y que cada vez me seas más fácil diseñar cada una donde relacione los contenidos para cada grado y lograr el máximo de aprendizaje en mis alumnos, quiero conocer libros sobre competencias profesionales docentes y ponerlos en práctica,

h) ¿Qué deberé hacer para lograr mejores resultados?

Fortalecer mi conocimiento mediante la autonomía para investigar los temas de interés y aplicarlo en mi práctica, socializar con mis compañeros sobre estrategias de trabajo donde se besuquen soluciones a los principales problemas que enfrentamos en la práctica.

i) ¿Cómo he desarrollado mi autonomía profesional? ¿Qué avances he tenido al respecto?

He investigado por mi parte sobre lo que necesito saber y he tenido avance en conocer mas sobre lo que se debe aplicar en la práctica docente.

j) ¿Cómo califico la asesoría que he recibido para la mejora de mi práctica?

La asesoría ha sido buena, la forma en que se dirige nos da confianza y eso genera que externemos las dudas y seguir aprendiendo, la preocupación que muestra por nuestras áreas de oportunidad y las propuestas que se dan para mejorarlas.

SUMARIO

II. Instrucción. A partir de su matriz FODA, analice los pares derivados de la matriz FODA y sus actividades implementadas, con base en los siguientes elementos.

PARES DE ÉXITO

ACCIONES CONCRETAS REALIZADAS (QUÉ HE HECHO)	RESULTADOS CONCRETOS EN MI PRÁCTICA	RESULTADOS CONCRETOS EN EL ALUMNADO
✓ planear en base al interés y estilo de aprendizaje de los alumnos ✓ diseñar actividades que les llamen la atención ✓ implementar la evaluación formativa ✓ organizar trabajo autónomo y trabajo en equipo ✓ inducir la investigación	✓ se me facilita cada vez mas pararme frente a un grupo de alumnos para dar una clase ✓ reflexiono sobre lo que realizo bien y que me falta por mejorar ✓ busco estrategias para que todos mis alumnos avancen de acuerdo a sus necesidades ✓ me comprometo a dar cada día lo mejor para que se vea reflejado en los aprendizajes s de los alumnos	✓ trabajan en equipo ✓ buscan información ✓ entregan trabajos con mejor calidad ✓ socializan entre grupo ✓ son responsables en su proceso de aprendizaje ✓ se ven con ganas de aprender mas cada día

FORTALEZAS POTENCIADAS	DIFICULTADES SUPERADAS	¿CÓMO INFLUYÓ MI PRÁCTICA EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS?	ACCIONES PENDIENTES POR IMPLEMENTAR
gusto por enseñar desenvolvimiento motivación compromiso responsabilidad	PLANEAR PARA LOS 6 GRADOS	se lleva un mejor seguimiento del aprendizaje de los alumnos y mas preciso en sus habilidades y dificultades	ser mas creativo, paciente

PARES DE ADAPTACIÓN

ACCIONES CONCRETAS REALIZADAS (QUÉ HE HECHO)	RESULTADOS CONCRETOS EN MI PRÁCTICA	RESULTADOS CONCRETOS EN EL ALUMNADO
juntar alumnos sobresalientes con alumnos que necesitan más apoyo dar un seguimiento mas preciso de las actividades diseñar instrumentos de evaluación	se lleva un mejor seguimiento del aprendizaje de los alumnos se crean ambientes de aprendizaje entre los mismos alumnos	se sienten comprometidos con su aprendizaje y se esfuerzan por lograr ser mejor cada día

OPORTUNIDADES IMPLEMENTADAS POR PRIMERA VEZ	DIFICULTADES QUE PERVIVEN	¿CÓMO INFLUYÓ MI PRÁCTICA EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS?	ACCIONES PENDIENTES POR IMPLEMENTAR
trabajo con alumnos sobresalientes con los que requieren mas apoyo	distracción de los alumnos durante las actividades ampliación de las redacciones en sus trabajos.	que se me facilita el manejo de los grados cuando se implementan actividades de monitoreo	que los alumnos investiguen y diseñen un esquema para exponer ante el grupo

PARES DE REACCIÓN

ACCIONES CONCRETAS REALIZADAS (QUÉ HE HECHO)	RESULTADOS CONCRETOS EN MI PRÁCTICA	RESULTADOS CONCRETOS EN EL ALUMNADO
llevar un seguimiento del aprovechamiento de cada alumno junto con el padre de familia	tener apoyo desde casa para el aprendizaje de los alumnos	se ven los alumnos motivados cuando sus padres se interesan por la educación de sus hijos.

NUEVAS FORTALEZAS DETECTADAS	¿CÓMO SE HIZO MANEJO DE LAS AMENAZAS?	¿CÓMO INFLUYÓ MI PRÁCTICA EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS?	ACCIONES PENDIENTES POR IMPLEMENTAR
los padres son personas hasta con bachillerato terminado les gusta saber sobre el aprendizaje de sus hijos	teniendo comunicación sobre las problemáticas presentadas y compromisos para superarlas	que siento que tengo el apoyo de padres de familia en la educación de sus hijos y me hace comprometerme ha ser mejor cada día.	hacer un balance de lo que se ha logrado desde que se trabaja con padres de familia

PARES DE RIESGO

ACCIONES CONCRETAS REALIZADAS (QUÉ HE HECHO)	RESULTADOS CONCRETOS EN MI PRÁCTICA	RESULTADOS CONCRETOS EN EL ALUMNADO
comprometer a padres con la educación de sus hijos	se tiene una visión mas clara de la comunicación entre padre-hijo que permite identificar el problema que esta afectando en la educación de alumno	el alumno se siente importante por ver que sus padres están al pendiente de lo que realiza.

DIFICULTADES QUE PERVIVEN	¿QUÉ AMENAZAS SIGNIFICAN AHORA UN MENOR RIESGO Y POR QUÉ?	¿CÓMO INFLUYÓ MI PRÁCTICA EN LOS RESULTADOS OBTENIDOS?	ACCIONES PENDIENTES POR IMPLEMENTAR

las faltas constantes de algunos alumnos	que no dominen los temas que se ven y se vayan quedando en su aprendizaje por que los padres no buscan las tareas que se ven en ese día	que soy en ocasiones permisivo y los padres se quieren aprovechar de eso	trabajar estrategias de corresponsabilidad con padres y alumnos cuando estos se ausentan.

Anexo P. Transcripción del grupo focal

Dimensión Didáctica

Planeación.

Cuando se les preguntó sobre una vivencia, experiencia, opinión, sugerencia o aprendizaje sobre la planeación didáctica, en cuanto a cómo iniciaron y cómo se encontraban en ese preciso momento, al solicitarles que compararan su estado inicial con el actual, el maestro S. levantó la mano para explicar que fue algo gradual, ya que al inicio había puntos ausentes, que tal vez no consideraba, y aunque los realizaba (con su grupo), no estaban incluidos en la planeación. Por ello, si alguien evaluaba una de sus planeaciones, entonces consideraría que esos puntos están "ausentes". El profesor amplía su discurso de la siguiente manera:

Sergio (S.:): Yo lo tenía así, como que en mi mente, pero nunca estaban plasmados ahí (se refiere a la planeación). Entonces, en esa parte sí había elementos que no incluía al momento de, de realizar una planeación. Yo los veía como que implícitos (el I. asiente con "Sí"), entonces, ahí, este, esa parte de la observación, pues fue, bueno de la observación de su parte, de allá hacia acá es incluir esos elementos, hacer más completa una, una planeación, y se vio reflejado al momento de la quinta planeación, ya cuando se revisó (el I. asiente con "Sí") pues consideraba todos esos elementos que en un principio estaban ausentes. Al momento de intervenir, profe, pues yo pienso que fue una parte retadora, al hecho de estar con tres grados, vedá (sic); aquí el objetivo era, este, con los alumnos de primer grado, peor tengo otros grados; entonces sí había que considerar esa parte de hacer un contenido que abarcara también para segundo y tercer grado…

(Segundos después…)

S.: …entonces, de todos esos elementos, aunque ya se tienen nociones de cómo trabajar en multigrado, pues aquí fue un poquito más de reto personal (el I. asiente con "Ajá"). Y (aclara garganta)… En cuanto a intervención, yo siento que fue una buena intervención, se dio un buen seguimiento, y esto se vio reflejado en la parte de la evaluación, tanto de la intervención como el diseño de la planeación…

El maestro S. agregó que era importante identificar los elementos ausentes, las sugerencias al momento de aplicar la planeación y recursos. Calificó a la quinta planeación como la

oportunidad de mostrar mayor nivel en cuanto al diseño, implementación y continuidad, como un llamado personal para seguir planeando con todos los elementos.

El investigador agregó que, con base en sus aportaciones, iba a retroalimentar, pero para no hacerlo posterior a cada una, iba a aglomerar varias para luego externar algún comentario u opinión. Como sugerencia en el tema de planeación, les dijo que tomaran en cuenta las estrategias didácticas, los recursos, producciones de los niños, concepciones previas, aspectos psicogenéticos (cambios, asimilación, etcétera), aspectos socioculturales, entre otros.

Al solicitar nuevas respuestas sobre el mismo tópico, el maestro Alberto (A.) decidió participar. Él comentó que al inicio conocía algunos conceptos que lleva una planeación, pero al momento de hacerlo para seis grados le significaba un reto, sobre todo el de diseñar actividades llevan un mismo propósito. Luego, dijo lo siguiente:

A.: Se inició y se intentó; se hizo (el I. asiente mediante un sonido gutural). Entonces, en la primera, pues hubo observaciones, de su parte, que nos ayudaron, bueno, que me ayudaron a la segunda, pues ya tomarlos en cuenta, y de la segunda, igual, pues observaciones que me ayudaron a que esas observaciones ya no fueran tan evidentes en la tercera, y así fue como, eh, fuimos gradualmente fortaleciendo lo que fue lo que es la, la planeación (el investigador asiente mediante sonido gutural).

El docente agregó que ahora le resulta más sencillo agregar los elementos de la planeación y que incluso ya se los sabe de memoria, que está consciente de que debe poner primero los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), porque son la base para desarrollar las actividades, tener coherencia y diseñar los instrumentos de evaluación. Luego, agrego:

A.: Entonces, como le decía, en la primera, a lo mejor, no tenía (rectifica)… tenía la idea, pero no tenía algo así bien claro de cómo diseñar a lo mejor un instrumento de evaluación, y más cuando eran seis grados (el I. asiente con "¡Sí"!). Conforme fueron pasando las planeaciones, pues fui, fui fortaleciendo, digamos, esta habilidad de, de diseñar instrumentos de evaluación para los seis grados y pues, sí creo, me siento, que hoy pues se me facilitó tanto lo que fue el diseño de la planeación, la intervención pues ya, ya, pues ya sabía yo, con una buena planeación, la intervención era más fácil.

Luego, menciona lo siguiente:

A.: En la evaluación, pues este, siempre, como dije anteriormente, siempre nos ayudó a ir mejorando de las observaciones que se nos hacían, ir mejorando de una planeación a la que seguía. Entonces, pues sí, nos sirvió, me sirvió de mucho, el ir analizando, bueno, me falta en esto, la que sigue tengo que esforzarme, tratar de que esa observación, bueno, ya no esté presente en mi planeación.

Luego, mencionó lo siguiente:

A.: Ahorita puedo poner actividades hasta para rescatar conocimientos previos, no nada más una lluvia de ideas como (ríe) generalmente lo hacía (el I. ríe levemente), Puedo implementar otro tipo de actividades para ir generando. En el desarrollo, por ejemplo, el incluir la retroalimentación dentro de la clase, profe; algo de lo que sí tenía conocimiento, pero a lo mejor no tenía la ida de cómo realizarla durante y después. Entonces fueron cosas que, en lo particular, me sirvieron y me van a servir en el trayecto de mi formación (el I. se involucra diciendo: "Sí, la intención") de mi práctica, los años que dure de maestro. Entonces, pues sí, profe, yo siento que fue un aprendizaje… bueno, un aprendizaje bueno que hoy me quedo, con el compromiso de que lo que aprendí en este, en este acompañamiento, aplicarlo y no dejarlo ahí, en el olvido (el I. dice "¡Sí!", y ríe), porque si no, de nada, a lo mejor no tendría a lo mejor sentido el haber tenido este acompañamiento si lo olvidamos.

I.: Si es como decíamos hace ratito, el hecho es que pueda transformar e impactar. Entonces, este, y como dijimos, no para dos meses, un mes, cinco, los que ustedes quieran, sino toda su vida profesional.

El investigador continuó alentando a los maestros para que lo aprendido lo puedan compartir con sus compañeros y compañeras de escuela actuales y futuros.

Al solicitar una tercera persona para hablar, la maestra Eréndyra (E.) levantó la mano. Externó que al principio tenía el temor de ser juzgada por la manera como trabajaba, pero estaba consciente de que estábamos para mejorar. Eligió las Matemáticas por la dificultad que le significaba, ya que tenía dificultad para trabajar los contenidos, los entendía, pero nos sabía cómo trabajarlos con los niños; ello la condujo a aceptar el reto. Posteriormente, dijo lo siguiente:

E.: Cuando elaboré la primer planeación (sic), pues sí, sí tuve muchas observaciones, se reestructuró un poquito, y a partir de ahí, fui como que agarrándole más, eh, cómo ir trabajando, verdad, el proceso que lleva eh, la forma de enseñar. Me ayudó mucho, me ayudó mucho la orientación que usted me dio (el I. dice "Gracias") y a partir de ahí, este, fui utilizando ese, ese ritmo, los consejos que usted me dio al momento de diseñar la segunda, la tercera, el resto de las planeaciones, tomando en cuenta todas las sugerencias que, que usted me dio. Este, durante la intervención, este, como decía el compañero, este, a lo mejor uno hace las cosas, pero no sabe ni cómo se llaman (el I. asiente con sonido gutural de aprobación), qué términos son. Entonces ya aprendí, me quedó muy claro lo de la metacognición (el I. sonríe), la teorización con los alumnos; este, hacerlo. Ahorita ya, así como que de manera ya así, inconsciente, lo pregunta uno, le pregunta uno a los niños, y me di cuenta de que ellos, ya por sí solos empiezan sin que uno les pregunte: "Maestra, es que yo aprendí esto"; ellos solitos empiezan, como que también se apropiaron y sí, sí sirve. Y lo de la teorización también porque, yo como que enseñaba y ya, ahí quedo, pero nunca les decía "Vamos a escribir qué, qué entendieron". Nunca lo plasmaban; a lo mejor lo decían verbalmente, pero no quedaba escrito. Entonces también fue algo con lo que me quedé, me quedé mucho con esos dos términos, lo que la teorización y la metacognición.

I.: ¡Muy bien!

E.: (Continúa) …que sí nos damos cuenta de muchas cosas de lo que aprendieron, de lo que tuvieron dificultades. Me faltaban muchos, eh… (dubitativa) elementos, los elementos que llevaba la planeación.

En su discurso, retomó lo que dijo A., sobre que cada observación le servía para mejorar en la siguiente. Agregó que en lo que considera que en el tema de la evaluación sintió que le quedaron pendientes, por las dificultades para diseñar los instrumentos de evaluación.

A manera de retroalimentación, el investigador los cuestiona sobre cómo iniciaban comúnmente una clase, lo que fue visto cuando se trabajó el taller de planeación con la zona. Reiteró que no es incorrecto iniciar con preguntas, pero hay muchas maneras como se pueden movilizar lo que los niños piensan, saben o hacen. Corroboró que lo malo no es el uso, sino el abuso, aunado a que las preguntas son un auxiliar para saber qué piensan y creen los niños. Retomó lo ya comentado por los participantes, respecto a que es necesario saber el nombre y ser

sistemáticos, es decir, implementar todos los pasos del proceso y no solamente unos pasos. Destacó que haber trabajado con ellos fue como estar en un salón de clase, en el que el nivel de aprendizaje varía en función de diversos factores, por lo que es normal que el nivel de logro en cada uno varíe.

Intervención.

El I. preguntó cómo se sintieron en su aula al llevar planeaciones mejor estructuradas y más enriquecidas. El maestro A., expresó que aún con la primera revisión se sentía inseguro, sentía la incertidumbre de qué se le iba a decir, por ser la novedad. Sin embargo, con el paso de las sesiones fue tomando seguridad y confianza, ya que con base en las observaciones trató de mejorar. En la última revisión ya se sentía con confianza. Continuó diciendo lo siguiente:

A.: Ya, ya usted, que estuviera en presencia no era así, como ese nerviosismo (el I. sonríe) como en la primera, sino que lo sentía como apoyo, como una persona que con confianza me va a decir (el I. dice "Gracias") si me equivoco o no me equivoco. Entonces algo que yo pude observar en mi trayecto de la planeación fue que, en un inicio, con nerviosismo de si lo hago bien, no lo hago bien. Al final, me siento seguro, con confianza, entonces (el I. dice "¡Qué bueno!"), hasta con un mejor desenvolvimiento. Incluso hasta lo invitábanos (sic) a interactuar de vez en cuando visitaba, lo hacíamos partícipe del grupo, entonces (cambia de idea)… que en un inicio no me atrevía…

(22 segundos después…)

A.: Y como dijo usted, ya la cosa que hacía, aunque en el momento no dijera qué es lo que estaba haciendo, yo ya sabía que estaba en, por ejemplo, metacognición, autoevaluación, retroalimentación. Entonces, que con conceptos como dijo la maestra Eréndyra, fuimos apropiándonos tanto nosotros como hasta los propios niños. Fuimos apropiándonos en este, en este acompañamiento de las cinco sesiones que tuvimos. Entonces, pues me sentí seguro, profe, muy con confianza, satisfecho. Entonces, pues gracias, profe.

I.: (Sonriente) Al contrario

Al solicitar a la maestra Daniela su opinión al respecto, ella comentó:

Daniela (D.): Yo, en mi caso, de la aplicación, comparto la opinión del maestro. Yo sí estaba muy nerviosa la primera vez que fue al aula, y los niños también. Ese aspecto también se veía reflejado porque los niños decían: “Es que el maestro está haciendo anotaciones” (el I. se ríe) y yo, ni en cuenta.

La maestra continúa comentando que los alumnos a veces decían que se les iba a reprobar. Luego, afirmó:

D.: En cuestión de la organización, ahí, en cierto aspecto, como que llegué a ajustarme en mi cuarta sesión, cuando cité a mamás.

I.: Ah, ajá, sí.

D.: O sea, todo iba bien, pero llegó un momento en el que el tiempo, la organización, pues se desfasó de tiempo; o sea, todo, y como que ya se querían retirar, y en ese momento como que… ¡yo lo veía ahí! Y todavía me faltaban muchas actividades. Entonces tuvimos quehacer un cambio de actividad en mi planeación.

I.: Sí, es normal, son los imprevistos.

D.: Tuvimos que hacer un cambio de actividad en mi planeación, tomando en cuenta los recursos que usted ya nos había dado.

(18 segundos después…)

D.: También, en el aspecto socioemocional, ahí, yo le comenté del niño que tenía, que tengo esa situación con el niño, (el I. asiente con “Sí”), y sin embargo, pues me dio el apoyo, el apoyo de “podemos hacer esto”, no va a escribir, pero puede hacerlo como un niño. Entonces en esa parte, pues yo sí agradezco la comprensión que. Se tuvo ene se aspecto que a mí se me presionaba bastante.

I.: ¡No, al contrario!

(24 segundos después…)

D.: La verdad, yo me quedé satisfecha de la última participación, y yo creo que todo lo que trabajamos se vio reflejado ya al final (el I, dice “Sí”). Desde estructurar una buena planeación

que, porque al principio yo, la verdad, sí estaba como todo, todo en desorden, o sea como que los elementos, pero el que usted me fuera orientando, decir "es que podemos cambiar esto", el explicarme algunos elementos, porque yo, como alguna compañera lo decía, lo de teorización, lo de metacognición yo no lo tenía claro. En ese aspecto pues yo sí estaba vagando. Entonces, con su retroalimentación y todo lo demás, al final pude tener algo mejorado de lo que tenía al principio.

I.: Muy bien, muchas gracias, maestra.

La maestra Victoria (V.) comentó que nunca había estado en un grupo multigrado, ni siquiera en sus prácticas (de licenciatura), por lo cual todo le fue nuevo.

V.: El hacer una planeación con todas las partes que debe de contener fue para mí muy difícil. Incluso yo lo planteé con mis compañeras de trabajo, con la maestra Fabi y con la maestra Moni, cómo podríamos llevarlo a cabo.

Posteriormente, mencionó que planeaba con base en los tres tipos de aprendizaje (se refería a los canales de aprendizaje; visual, auditivo y kinestésico). Luego, afirmó:

V.: Siento que las mejoras que fui haciendo durante todo este proceso fueron muy buenas, pero al identificar mis debilidades como, como maestra, yo me siento muy pequeña; no sé, por así decirlo, porque no tengo toda la experiencia o toda la práctica. Este, entonces, desde esa parte yo le decía al profe Carlos, este, es que no entiendo cómo puedo llegar al conflicto cognitivo o a este plano con los niños. (Se responde a sí misma) "No, es que, mira, lo tienes que manejar mediante la socialización, mediante estas preguntas…" Entonces todo eso fue pues, un reto para mí; y sí, yo al principio también tenía miedo, como la compañera, al principio, porque yo sí, tengo un grupo muy intenso; entonces este, ahí, cuando llegaba el profe Carlos y me veía, yo mes sentía como cuando estaba en la Normal (el I. se ríe) que llegaban el director y mi asesor que me observaba (se oye que Sergio dice "Tenso todo").

La maestra mencionó que poco a poco fue "agarrando" seguridad. Y posteriormente expresó:

V.: Lo que sí me hizo mucho, es la planeación. La última, fue hacerme un poquito más ordenada, porque al principio sentía que tenía todo esto así, por partes, y fue lo que trabajé más, ser ordenada.

I.: Muy bien, muchas gracias.

El I. retroalimentó lo aportado hasta el momento, para lo cual mencionó que se detectó que algo común fue el miedo inicial, a lo que dijo que más bien se trata de incertidumbre. Otros dijeron que tal vez era inseguridad.

El profesor S. retoma lo dicho por las maestras D. y V. sobre la inseguridad y lo atribuye a sus pocos años de experiencia.

S.: El contraste en esto, profe, y hablando de la intervención, la de la seguridad, es… se va informando, se va informando con el tiempo. En algún momento estuvimos de este lado (señala a las maestras anteriormente mencionadas). O sea, ya diecisiete años con dos años, tres años, este, no se compara con nada. Uno vive experiencias, maestras (las voltea a ver), y es lo que les decía, este, esto lo van a ir aprendiendo uno sobre la marcha, pero (enfatiza) si siempre si se tiene la iniciativa, o sea, porque así pueden pasar treinta años y te da miedo de que vaya el supervisor. Esa fortaleza, esa habilidad que desarrollaron, la deben aprovechar para futuro, alentando a que tengan confianza en uno mismo.

Luego, el maestro S. complementó su aportación con lo siguiente:

S.: Complementando, profe, a las preguntas que hacía, de organización del grupo, del ambiente de aprendizaje, ese lo vamos a crear nosotros. Aquí, a lo mejor lo difícil es organizarlo; o sea, llevar una planeación estructurada, buscar, fundamentar, teorizar, este, lograr tanto en el alumno, ése es el trabajo. Entonces, muchos como que en esa parte es en donde estamos renuentes.

El I. retroalimentó lo dicho anteriormente, de lo que rescata la invitación a que confíen en sí mismos y no dejen que alguien más, incluso las autoridades, los hagan sentir que no pueden.

Evaluación.

Para introducir este nuevo tema, el investigador les comentó que fue uno de los tópicos en los que más solicitaron consideración para aprender. Les solicitó sus apreciaciones, opiniones. Y comentarios sobre cómo consideran que iniciaron y el cómo se sentían en ese momento. Retomó conceptos, como las estrategias, técnicas, instrumentos, retroalimentación. De este último concepto, les recordó que la aplicaron hacia ellos mismos cuando participaron en la autoevaluación

con base en los instrumentos de registro, pero también para con sus educandos cuando identificaron las fortalezas, áreas de oportunidad y establecieron compromisos.

El maestro Flim (F.) expresó:

F.: Sí, fui avanzando pues poco a poco, ir mejorando, desde que fue la primera, este, bueno, la primera revisión, fui, este, pues cambiando algunas estrategias que tenía, pues muy repetitivas, digamos, el abuso de las preguntas, todo eso.

I.: (Asiente) Ajá

F.: Se fue buscando algunas estrategias nuevas. En cuestiones, también, bueno, como se comentaba, como comentaban los maestros, mis compañeros, la intervención, pues sí, y también la seguridad de uno mismo. Al principio también me sentía inseguro. Las primeras clases también fueron, este, pues, bueno, fue con algo de temor para mí, porque tenía ese temor de que me dijera "Aquí estás mal o estás bien, o no". Yo, en lo personal, sí considero que a mí sí me faltó un poquito más en lo que es, este, la evaluación, pero ése es ya un punto personal mío que tengo que ir, este, mejorando, pero la verdad sí me sirvió mucho el acompañamiento (el I. asiente con sonido gutural de aprobación). Y ya, referente, maestro, en lo que es ya la reflexión de mi trabajo pues considero que, que sí fue de ayuda, pero me hace falta como un poquito, dar, dar como un poquito, sí, pero como ustedes comentan, pues seguir adelante, que no se quede en "Se acabó".

El I. menciona nuevamente que lo aprendido lo utilicen para ellos y ellas mismas, pero también se comparta con las demás personas, además de que se reconozcan dónde están y qué les hace falta mejorar, sin dejar pasar tiempo, y haciendo uso de la autonomía.

Se le pide la palabra a la maestra Yolanda (Y.), quien menciona sobre la importancia de aprender a evaluar a los alumnos, ante lo cual comentó:

Y.: …cómo evaluar lo que habían aprendido los niños, para mí sí fue como algo difícil el incluirlo, verdad, o sea, como que no sabía cómo aterrizar, cómo generalizar esos conocimientos, más que nada , de los niños, eh, ya pues, ya avanzando, ya en las siguientes sesiones, y con la asesoría que estuvimos llevando a cabo, sí, pues sí, encontré, verdad, la manera de llegar a algún término, de buscar, eh, a lo mejor, criterios, a lo mejor muy, eh, específicos, verdad, para que ellos mismos llevaran una autoevaluación de lo que han aprendido, verdad, llevando a cabo durante las

estrategias trabajadas. Pues, al principio, bueno, como en la tercer sesión (sic) lo hice como de manera oral nada más, verdad. O sea, les decía a los niños los cuestionamientos y ya con las sugerencias que usted me hizo, verdad, de que mejor lo hicieran como algo escrito, a lo mejor muy pequeñito, verdad, a lo mejor… son niños de primero y segundo que a lo mejor no están muy familiarizados con, con términos, vedá (sic).

I.: Claro

Y.: Entonces, sí me sirvió de mucho, vedá (sic). También pues ellos mismos se pudieron dar cuenta, me decían: "Maestra, entons (sic) no estoy bien en eso, vedá. Entonces me hace falta un poquito más". Como que ya les quedó, ellos mismos observarse en su trabajo, en lo que están haciendo, principalmente, y eso me ayudó pues para tener yo una evaluación más amplia en los conocimientos.

El I. reitera que él observó a los alumnos acercarse a ellos y ellas para preguntarles si iban bien en su trabajo, o incluso acercarse a los demás compañeros. Asimismo, mencionó que también presenció cómo se acercaban a los lugares para observar el desempeño.

El maestro S. tomó la palabra para decir que este trabajo les servirá para reivindicar el camino que llevan, pero también será funcional para aplicarlo con los estudiantes y si algo no funciona, se puede tomar otra vía que nos lleve a mejores resultados. Habló sobre que una de las bondades de la escuela multigrado es el apoyo mutuo entre pares, quienes suelen entenderse a veces mejor entre sí por el lenguaje que utilizan. Lo calificó como algo mágico, por el apoyo y los niños monitores. Mencionó que la satisfacción es ver la autonomía del educando y que va haciendo el trabajo por su cuenta. Agregó la importancia de lo que se espera que aprendan para saber qué evaluar, para lo que se requiere plantear correctamente el indicador.

El I. rescata el término "proceso" de la siguiente manera:

I.: de lo que comentan , precisamente rescatando términos, el, lo que ustedes decían, el proceso, esa es una palabra muy importante (cambia el tono de su voz) porque, eh, evaluar (corrige), planear es un proceso, la intervención es un proceso, la evaluación es un proceso que forma todo el proceso en general o más grande, y como, como ustedes comentaban, el hecho de poder definir qué voy a evaluar, con qué, o sea, por ejemplo, bueno, es padre escuchar que usan

términos (se escucha la risa de S.); en las aportaciones usan términos que si lo comparamos con un inicio, pues nos e utilizaban. Eso también da cuenta de algo importante, del apropiarse, como decíamos, de conceptos propios de nuestro trabajo, este, y tener plena conciencia de la importancia de poder, eh, prever cómo le voy a hacer; como ustedes decían ahorita, verdad, el ser más sistemáticos, el ser más rigurosos…

Se les recordó lo que se dijo al principio, sobre que no hay un punto de llegada, y que sus avances se deben a factores intrínsecos y extrínsecos. Para concluir ese apartado, a cada uno se les pidió emitir una calificación estimada del número en el que empezaron y en cuál terminaron. E. dijo que del 4 al 8, llegando a 9; Érika (É.) consideró que del 7 al 9, y comentó que concordaba con lo que habían dicho respecto a que planean y la implementan, pero lo que no sabían es que hay términos para nombrar a las diversas actividades y procesos, y ahora los considera; S. indicó que de entre 5 y 6 (mencionó que no hacía planeaciones completas) y ahora está entre 8.5 y 9; A. dijo que pasó del 5 al 9, ante lo que adujo que tiene muy presentes los elementos de la planeación y que puede seguir desarrollándolos; la docente V. expresó que pasó de un 3 al 8.5 o 9, y que mejoró en muchos elementos que debía tener su planeación; la profesora Y. dijo que inició con 4.5 más o menos y se encontraba ya como en un 8; la profesora D. planteó que comenzó en 4 porque no conocía elementos ni términos, y concluyó en 8 u 8.5; finalmente, el profesor F. aseguró empezar en un 5 y encontrarse en aquel momento en un 8 u 8.5 aproximadamente.

Dimensión personal

El investigador les informó a las y los presentes que correspondía ahora dialogar sobre el reconocimiento como individuo, un ser humano con capacidades y potencialidades, pero sabiendo también en qué se requiere mejorar para poder llegar a ser personas lo más integrales que se pueda. Se retomaron los principios andragógicos, que es lo que atañe a los procesos de aprendizaje que siguen las y los adultos.

Principios Andragógicos: Automonitoreo, Necesidades, Expectativas, Emociones, Logros, lo que Queda Pendiente y Aprendizajes.

El I. los cuestionó acerca del automonitoreo, sobre cómo se cercioraban de lo que iban aprendiendo.

El maestro A. mencionó que en la primera planeación se dio cuenta que una de sus debilidades era diseñar un instrumento de evaluación, y eso era su necesidad. Agregó que, con el apoyo del investigador, en calidad de asesor, y mediante la documentación autónoma.

A.: Lo fui logrando de manera autónoma cuando, por ejemplo, pongo en práctica lo que ya se, se había visto con usted, que usted nos había acercado los conocimientos, por ejemplo, la Taxonomía de Bloom (el I. hace sonido gutural en señal de aprobación), entonces y lo que un instrumento que debe tener criterios, indicadores y los tiene que ser de conocimiento, actitudinales y de… (se queda pensando)

Varios compañeros: (Completan la frase del maestro A.) Procedimentales

A.: (Repite) Procedimentales. Entonces, entonces cuando yo ya empiezo a, a (piensa), crearlos, entonces es como yo voy viendo de que sí puedo hacerlos, cosa que antes no lo hacía, Sabía que se tenía que evaluar (sonríe) y a lo mejor de una manera y se tenía que utilizar instrumentos, pero nos e hacían. Entonces hoy que, que estamos en este acompañamiento, inicio con mi necesidad, diseñarlos, y voy eh, mejorando conforme a los fui realizando. Entonces el reto es, atreverse a hacerlo (el I. hace sonido gutural en señal de aprobación), porque si no nos atrevemos a hacer nuestra debilidad o necesidad que tenemos, pues nunca vamos a mejorar o nunca vamos a lograr lo que queremos. La reflexión es que, por ejemplo, yo me doy cuenta de que en algo ando fallando, pues el reto es, trata de mejorarlo, en este caso mis instrumentos, tuve que meterme para poder realizarlos…

El I. retroalimenta mencionando que los niños y niñas tampoco saben que pueden hacer algo hasta que no se les presenta la necesidad, y muchas veces ese escenario depende de ellos, por su rol de educadores y educadoras.

La siguiente intervención fue por parte de la maestra E, quien comentó:

E: Como lo fue mencionando, mi necesidad era saber cómo enseñar a los niños las Matemáticas (el I. hace sonido gutural en señal de asentimiento), era mi, la necesidad que yo tenía. La expectativa fue, poner la esperanza en usted (ella y el I. ríen), usted me iba a orientar, verdad, a decir, estamos en esto y este trabajo es para esp. Entonces, pues, me confié, confié que usted me iba a cambiar (el I. ríe), y se logró.

I. Gracias, gracias.

E.: La emoción que logré fue que sí pude avanzar, profe. Usted me…me hizo, no sé, el, el ver ese proceso de cómo enseñarles; las representaciones matemáticas, cómo iniciar un tema, se tiene que iniciar de esta manera, seguir con esto y terminar con esto. Este… aprendí. Ahorita si, ahora sí son los pasos que tengo eh, en mente, verdad, qué es lo que tengo que hacer con ellos. Entonces cubrí esa, se cubrió con esa necesidad que yo tenía. Ahorita pues es cuestión de seguirlo practicando, practicarlo, trabajarlo con los niños. Pues sí, hubo mucho aprendizaje.

I.: Muy bien, muchas gracias.

El I. retroalimentó acerca de que recuerda cómo recordaba a la maestra E, cuando eligió el tema y las dudas y miedo que tenía, pero le reconoció que se atrevió a abordar ese contenido, tener el ánimo y cómo sus educandos respondieron. Ella reiteró que siente que sí quedó el aprendizaje en sus estudiantes.

El maestro S. mencionó la importancia de ser buenos guías, de modo que se pueda moldear a los niños y niñas, y usó la metáfora de la caja vacía para dar a entender que los logros del alumnado dependen de lo que uno haga acorde con el rol que corresponde. Mencionó que ha sido testigo de cómo los alumnos de ella la cuestionan, lo que la obliga a investigar y responder a esas expectativas.

Autonomía Profesional.

Posterior a ello, el I. comenzó a hablar sobre la autonomía profesional. Les comentó que al principio eran más observaciones y sugerencias, pero con el tiempo se fue aplicando la frase “Hazlo tú, hazlo tú, hazlo tú”, de modo que cada vez menos se les fue sugiriendo. Enmarcó que ser autónomo no significa depender nadie, sino asumir cada ve más el control de algo, justo como se espera ello en sus niños y niñas, que no se necesita decirles qué hacer, sino que se atrevan, aunque se equivoquen. Se les preguntó cómo se sienten, cómo iniciaron y cómo creen encontrarse en aquel momento.

El maestro F. tomó la palabra:

F.: Bueno, este, maestro, yo considero que… pues también ahí nos ayudó mucho lo que son los, son los instrumentos que utilizamos, porque realmente pues ya uno, bueno, primero era el acompañamiento, pero ahorita pues ya uno mismos, pues ya uno va buscando, si va haciendo sus instrumentos o en lo que uno adquirió de conocimientos, va uno buscando "Ah, me falta esto, me falta aquello", pero ya uno ya más autónomo, ya no tanto, este, digamos, preguntando o, así, sino ya uno solo y va, pues ya checando uno si estos materiales; igual uno mismo va checando la planeación: "me falta esto, lo pongo, como que esto si está o no está"; bueno, así.

I.: Muy bien, muy bien, esa parte, como dice el maestro, poder decir: "¿Qué puedo hacer, qué me falta y cómo le puedo hacer?" Es el inicio, digamos, el punto de inicio para poder hacer algo por nuestra cuenta.

La maestra Y. mencionó:

Y.: Pues, eh., considero que, al principio, verdad… bueno, cuando nos dijo que íbamos a ser focalizados, como que sí estábanos (sic) como "muy a lo que usted nos dijera", ¿verdad? Si está bien o está mal, verdad. O así, pero conforme fue avanzando, verdad, pues ya, tuvimos como que la confianza, primer que nada, verdad, de ir agregando o ir quitando a lo que nos convenía más en nuestra planeación. Entonces veo que sí hay un avance en cuestión de eso, porque, o sea, ya no estamos como muy dependientes de, o sea (el I. asiente con "Ajá"), como que usted nos dio la orientación, verdad, como a seguir, verdad, a tener la libertad, verdad, para, para poder modificar, para, pues para agregar, verdad, elementos importantes que se necesitan en la planeación. Entonces, pues sí considero que, pues que avancé, verdad, a ser un poquito más autónoma, porque sí, yo soy de las personas como que, me gusta que me digan que me digan "Estás mal, verdad, o estás bien" (el I. ríe), o sea, como que, eso me ha ayudado, verdad, como a yo tomar mis propias decisiones de lo que yo puedo modificar; a lo mejor lo tengo planeado, verdad, pero a lo mejor en el momento en que las cosas no fluyen con los niños, verdad, en la organización, pues tengo la libertad de decir "No pues mejor no lo aplico", lo cambio y ya no estar preguntando, más que nada.

El I. retroalimenta acerca de la importancia de tomar la decisión más pertinente. Luego, la maestra Érika (É) toma la palabra.

É: Yo me quedo con la apropiación de nuevos términos, profe, el uso de los términos que usted nos presentó, eh, traían muchos términos que eran desconocidos. Entonces ahorita ya hay más domino de ellos y también, la capacidad, profe, de ya de investigar más, de no quedarnos solamente con lo que nos dice un texto, por ejemplo, incluso hasta lo que usted m ismo nos plantea; si nos quedamos con dudas, también poder investigarlo en otras fuentes. Este, eso también lo abono a mi autonomía profesional, y también el escuchar las opiniones de todos los compañeros, las sugerencias, verdad, de todo lo que ellos nos plantean, todo es muy enriquecedor para la práctica profesional.

I.: Muy bien, muchísimas gracias.

Con base en lo anterior, reconoce la forma de hablar de ellos, la forma de expresarse, sin demeritar al resto del personal de la zona, pero todo eso es producto del trabajo focalizado.

Dimensión Valoral

Valores Puestos en Práctica, Actitud Hacia la Reflexión.

La siguiente cuestión consistió en invitarlos e invitarlas a reflexionar qué valores pusieron en práctica y cuáles desarrollaron, o cuáles sientes que les faltaron, y cómo eso ayudó a tener la apertura para reflexionar lo que estaban haciendo, además de dilucidar cómo esa base valoral les ayudó en su formación y su autorregulación.

El maestro A. expresó que un valor que desarrolló, pero que siente que ya tenía, fue el de la responsabilidad, tratar de hacer las cosas mejor, de acuerdo con el papel que le toca cumplir.

A.: Si voy a ir cinco horas a un salón de clases, pues tengo que dejar en esas cinco horas algo, algo nuevo, o tratar de aprovechar lo máximo. Soy de las personas que digo que no se desperdicia el tiempo, el tiempo se invierte (el I. dice: “Claro”), se invierte en conocimientos; en este caso, en nuestro papel como docentes. Pues sí, la responsabilidad desde hacer una cosa bien, una planeación bien, de, dejar un conocimiento, de cumplir, con, por ejemplo, pues con lo que se pretendía lograr; y otro valor que creo yo que se desarrolló, o bueno que desarrollé fue la solidaridad, y ése se desarrolló más aquí, por ejemplo, cuando se hicieron ese tipo de las reuniones de maestros a los que se les dio seguimiento, cuando compartimos fuentes de información…

(11 segundos después…)

A.: Entonces, la solidaridad, agradeciendo a los compañeros, a usted, profe.

I.: No, al contrario.

A.: (Continúa) …uno de los valores que yo siento que se, que se fortaleció mucho fue la solidaridad.

I.: Muy bien

A.: Entonces, pues sí, profe, y de la autorregulación, pues, sí hubo momentos, profe, que a lo mejor, eh, el trabajar con seis grados, el estar atendiendo eh, contenidos y, y por ejemplo, también problemas que salen de la escuela, ya no entro en detalles, sí hubo momentos de que a lo mejor el estrés, estrés, estrés. Entonces, no pasó de ahí, estrés, pero le digo, son factores que uno no puede, que son externos, tienen que influir. Es en el ámbito que nosotros nos desarrollamos, pues ahí van a estar presentes.

(18 segundos después…)

A.: Entonces, la autorregulación, en el momento, estrés, así, estrés. A veces, yo sí soy de las personas que se estresan, pero cuando se me juntaba el trabajo, todo. Por ejemplo, ahorita, en el cierre del ciclo, pero agarrándonos del valor responsabilidad, creo que una con otra se equilibra…

Considera que hubo estrés, pero que "fue para bien" (el maestro S. lo apoyó en su discurso). Luego dijo:

A: en lo particular, profe, bueno, yo siento que este acompañamiento… A mí me gustaron mucho estas, estas, cuando se comportan experiencias (se oye que É. dice "sesiones").

S.: Es como un desahogo.

A.: ¡Sí! Desahogo, incluso si, por ejemplo, está comentando la maestra Vicky, algo se me quedó de ahí; si el profe Flim comentó algo, algo se me quedó de ahí; y uno en ese momento se hace la autoevaluación: a ellos les está yendo así, a mí cómo me está yendo, yo estoy (el I. dice

“Sí”), qué estoy haciendo, o en qué estuve mejorando., Entonces, estas sesiones, creo profe, que, que son muy muy (se oye que É dice “provechosas”), muy provechosas.

I.: (Complementa) Nutren

A.: (Repite) Nutren, entonces pues, gracias, profe.

I.: No, al contrario, a cada uno.

El maestro A, agregó el valor del respeto y considera que hay más y los diría si reflexionara más tiempo. Incluyó el valor del respeto cuando se trabaja con niños que tienen necesidades.

La maestra E. tomó la palabra para agregar que elegía, de entrada, la responsabilidad, el compromiso, la empatía hacia los niños y compañeros (pues hay que entender lo que viven), la honestidad para decir que hay dificultades en algo y no tenor temor de decirlo, la amistad generada y el respeto.

La profesora D. mencionó el compromiso hacia ella, los niños e incluso agregó hacia el autor de esta investigación. Mencionó después:

D.: Yo creo que, a partir de lo que trabajamos, como que, bueno, en lo personal, el ver que el niño estaba avanzando como que comprometía a dar más, y esta vez hicimos un juego, pero en la otra hay que hacer otra dinámica donde se incluyan otras cosas, algo más innovador para el niño. Entonces ahí ya generaba un compromiso mayor. Y también, para mí, fue la motivación intrínseca, reflexionando de la motivación intrínseca: “¿Qué tengo que hacer ahora para la siguiente?”

(10 segundos después…)

D.: Y yo considero, igual que la maestra, la honestidad, de yo poder y tener la confianza, maestro, muchas gracias…

I.: (Interrumpe) No, al contrario

D.: (Continúa) …de decirle “¿Sabe qué, maestro?” Todavía me falta esto, me falta repasar esto otro, la actividad la saqué de tal fuente (sonríe)

I.: (Ríe) No, es válido.

D.: (Prosigue) Entonces yo creo que ahí agradezco la (el I. dice “No, al contrario”), la, ahora sí que la confianza que me brindó en su momento.

I.: Y bueno, ahorita, en concreto, aprovechando que la maestra participa, la maestra É. también lo vio al principio, verdad, cómo sí, la maestra tenía como, este, como reserva al expresarse, y ya después…

A.: (Interviene) Se soltó.

I.: Sí, sí, sí

A.: Pero es a raíz de… (no concluye la idea)

I.: Es algo importante.

S.: (Interviene) Del círculo que vamos creando.

A.: La confianza, profe.

I.: Sí, al principio había como mucha, sí se notaba, así como, pues sí, como… (no concluye la idea)

S.: Se ponía el cubrebocas.

I.: (concluye idea) Hermetismo (se escucha la risa de la maestra D., debido a lo que S. comentó)

El I. agregó que incluso habló con la directora acerca de la evolución de la maestra y cómo en las sesiones finales ya se notaba un mayor desenvolvimiento, e instó a la maestra D. para que a donde fuera (era probable que se cambiara de zona) llevara lo aprendido. El maestro S. menciona nuevamente que con el tiempo podrán analizar más situaciones, incluido el clima organizacional, pero eso será fruto de la experiencia. Luego, afirmó:

S.: Esta parte, siento que a ser como un pilar para años subsecuentes. Este pilar que se ha formado, o sea, reforzarlo.

El I. introdujo el tema de la reflexión. El maestro S. nuevamente decidió tomar la palabra.

S.: Yo creo que, desde el momento que uno acepta ese compromiso, profe, este, eh, viene, ahí está el primer valor, el compromiso, el estar, pues si no de lleno, sí comprometido con esa parte que va a ser, el periodo que dure, verdad. Fue… pesado, pesado, en esa parte actitudinal, por las cuestiones que hay ajenas a todo (el I. reafirma con "Sí, sí"), verdad, al contexto interno y externo (se ríe junto con el I.), que es a lo mejor lo que lo hizo un poquito más complicado. (Continúa) Complicado en el sentido de que había que dedicar tiempo, había que dejar de hacer algunas cosas por dedicarse a eso. Entonces ahí estaba presente el compromiso, verdad. En actitud, yo siento, le digo, a mí me gusta aprender cosas nuevas, pero lo que siento es no sé me… no tengo así como que la… (piensa), como el calendario, la disciplina para dedicarme completamente de lleno (el I. asiente).

(13 segundos después…)

S.: Pero sí me gusta aprender de los demás, verdad, aprender con los demás. Junto a eso se dio la responsabilidad, la responsabilidad conmigo mismo, con los demás.

(9 segundos después…)

S.: De cierta parte también se dio la autonomía, la autonomía, que ya la comentábamos anteriormente (el I. asiente mediante un sonido gutural); eh, hubo también libertad, libertad para expresarse, para ver lo que tiene cada quien y darlo, o demostrarlo en el diseño de una estrategia, en el trabajo con los alumnos.

El profesor S. mencionó posteriormente la importancia de la empatía. Y, al hablar sobre la reflexión de la práctica, consideró que fue algo más positivo que negativo, ya que los resultados son los que lo motivan, sobre todo cuando ven que la escuela es un lugar en el que aprenden de diferentes formas.

El I. les solicitó a todos y todas las participantes que, en un estimado de 30 segundos, expresaran qué aprendieron sus alumnos, para lo cual se le dará la palabra a cada docente.

A.: Lo que aprendí de mis alumnos es, profe, en gran parte, trabajar en equipo, a socializar entre ellos, a autoevaluarse a ser autónomos, y ser responsables ante las actividades y, con un compromiso de hacer las actividades bien; ellos se esforzaron por hacer las actividades bien.

I.: Sí, se observó.

A.: Entonces, eh, pues me quedo satisfecho, profe, con lo que se logra con los alumnos.

I.: ¿Y en cuanto al tema? Perdón, en cuanto el tema, en concreto, de lectura.

A.: En cuanto a mi tema, era el de comprensión lectora. Entonces creo que vi un avance, profe, un avance muy significativo. Usted lo pudo observar el día que estuvo presente.

I.: Las cinco, de hecho (A. ríe)

A.: Eh, ellos empiezan con el nivel casi literal y terminan en el nivel casi crítico, la mayoría. Unos en inferencial, pero el literal todos ya lo pasaron. Están en el crítico los más avanzados. Entonces, creo que se avanzó en un porcentaje bueno. Como decía la maestra anteriormente, ellos ya no es necesario de que uno lo implemente, sino ellos ya lo traen en la práctica diaria, en el trabajo diario. Ellos ya se autoevalúan, ellos ya comparten, entonces socializan, trabajan equipo; cosas que ya se les quedó y lo van a hacer ya, durante a lo mejor, su trayecto de estudiantes.

(14 segundos después…)

A.: Muy satisfecho, la escuela del Bajío.

(Luego, la maestra V. participó).

V.: En cuanto a los valores, siento que los alumnos se hicieron más selectivos en cuanto a elegir las opciones; trabajar en equipo, eh, eso era algo que a mí me gustaba mucho trabajar.

Comenzó a platicar algunos de los ajustes que realizó en su trabajo, como lo de multiplicación, la alimentación y saber elegir platillos adecuados con base en las calorías y el índice de masa corporal; en cuanto a la electricidad, reconoció que tuvo que investigar conceptos y aprender a hacer un circuito eléctrico.

La maestra Y. mención que trabajó el tema de operaciones aditivas de suma y resta.

Y.: Puedo ver que mis alumnos aprendieron esos términos, vedá (sic), o sea, los manejan ya, o sea, saben lo que es la suma, saben lo que es la resta (el I. hace sonido gutural en señal de

asentimiento). Eh, a lo mejor hasta, como, yo poniendo otras palabras, como agregar, quitar, ellos reconocen si es, si es de cada uno. También pues, eh, fue el trabajo en equipo.

I.: (Interviene) Sí, también se observó.

Y.: (En respuesta a lo anterior) Ajá. (Continúa) El poder formular a lo mejor problemas sencillos mediante imágenes o algún número dado, también. Entonces pues fue lo más relevante en ellos.

El I. mencionó que todo lo que habían comentado hasta ese momento como logros se podía corroborar.

(La maestra D. participó).

D.: Pues los alumnos, a lo largo de este trayecto, pues aprendieron a buscar información en diversas fuentes, a trabajar en equipos con los compañeros y con madres de familia, que les costó (se ríe junto con el investigador) que les costó porque la señora como que se ponía intensa, pero aprendimos a trabajar en equipo. Aprendieron a autoevaluarse y a coevaluarse, y es algo que a ellos les quedó muy marcado porque a veces hacíamos una actividad fuera del salón, y ellos dicen: "Maestra, ¿y mi rúbrica para que me evalúe?" (desata risas)

I.: Sí, sí, sí, damos fe.

D.: Yo me quedé: "Ahora me exigen a mí, pero bueno". Y también algo que me quedé, eh los niños aprendieron qué es literal, qué es inferencial y crítico. Ya saben una pregunta a qué se refiere, inferencial, literal o crítico.

I.: Sí, sí lo escuché; llegué a escucharlo.

D.: O sea, ellos sí los saben identificar. Y con el debate pude observar, pude percibir que hay niños que, a partir de la lectura, hay niños que lograron ser críticos, o sea, literalmente, críticos, y hay otros que son muy literales, porque ellos sí traían su información en papelitos de, "¿qué voy a decir de acuerdo a mi tema?" Entonces ellos eran como muy literales, pero hubo unos que, la verdad, sí me sorprendieron, y pues logramos crecer una tercera parte que lograron ser críticos.

La maestra E. mencionó que se trabajó el tema de los decimales.

E.: En un principio, yo les ponía “0.5” y ellos lo leían como menor, o sea, “cero punto cinco”. Ya con el paso del tiempo, pues, “cinco décimos”, “cinco centésimos”, dependiendo. Lograron leer ese tipo de escritura. Eh, saben de, de dónde surgen los décimos, centésimos, los milésimos. Por las actividades que se realizaron (el I. hizo sonido gutural en señal de aprobación). Relacionaron con las unidades de medida, como se trabajó la unidad de longitud, de capacidad y de masa; entonces también comprendieron que cada entero iba a ser décimo, centésimo y milésimo, dependiendo de la unidad de, de medida con la que se estaba trabajando.

La maestra E, continuó mencionado los aprendizajes, como la equivalencia entre fracciones y la notación decimal. Agregó que comprendieron sobre todo los de quinto y sexto, y que los de cuarto ya se adentraron más en esos temas. El I. reconoció que ese grupo estuvo muy cohesionado y la cuestionó sobre qué observó en las formas de interacción.

E.: Trabajan en equipo, saben trabajar en equipo; este, se ayudan, se ayudan mucho y se apoyan, se apoyan entre ellos. Cuando ven que uno tiene como una dificultad, este, se ayudan (el I. asiente con “Sí”). Se respetan también. Sí vi mucho avance en cuanto a ese tema, verdad, que se estuvo ahí trabajando.

El maestro F. mencionó el trabajo en equipo y luego añadió:

F.: También en el ritmo de trabajo; bueno, se mejoró un poco, porque ya ve que, ha observado a los niños… trabajan lento (el I. asiente con “Sí”). Y en cuestiones del tema, bueno, fue un tema también de comprensión lectora. Ahí considero que casi, pues ya, casi la mayoría, bueno, a excepción algunos niños pues están en inferencial; algunos niños de sexto ya están en el nivel crítico, pero yo siento que los que sí se me quedaron en “literal” son, bueno, siguen siendo los de, los de cuarto, y ahí considero que debo seguir trabajando (el I. dice “Sí”) un poquito más.

I.: Sí, sí se observó, sobre todo esa parte del ritmo, que comenta. Sí, al principio, sí eran más lentillos, un poquito. Ahorita ya mejoraron, verdad, pero si, sí se observa, es muy notable esa mejora.

Prosiguió el maestro S., quien informó que trabajó el proceso de alfabetización, con énfasis en primer grado.

S.: Considero que ahí está la base, ahí está la base de los demás grados, Si se lleva un primer grado, este, con sus deficiencias, con sus, este, el día que estén en segundo, en tercero (se oye que A. complementa lo que S. dice), cuarto, va a tener dificultad.

(8 segundos después…)

S.: Yo siento que se logró, eh, solamente hay una niña que todavía tiene por ahí nivel presilábico, pero estuvo con los. Son ocho niños; siete, o sea ya, se consolidaron, como, ya escriben, ya escriben oraciones. Ahí hay que trabajar lo que sigue, la segmentación, hay que trabajar, este, textos cortos, reglas ortográficas (el I. asiente mediante "Sí"), pero ya, ya brincaron, como se dice, ya brincaron. Yo creo, profe, que si se logró, eh, los niños, fue gran parte de los niños, gran parte de lo que se realizó y, yo creo, profe, el panorama general, eh, actitud, actitud y, este, son niños bien bonitos, entonces, este, se encariña uno.

El I, reconoce que las clases del docente son muy lúdicas, y que los niños ni cuenta se dan de que ya es la hora de la salida.

(Se concluye con la maestra É.)

É.: En este caso, con el grupo de primero, se trabajó el tema de estrategias de lectura, para que los alumnos lograran comprender mejor los textos. En este caso, se utilizaron diversos materiales, eh, visuales, por ejemplo, los cuentos pictográficos. Se logró también mucha participación activa en las diversas actividades que se les proponían a los alumnos. Al inicio, pues los alumnos eran muy temerosos, no querían eh. Involucrarse, y ya poco a poco pues se fue logrando que tuvieran más soltura, más este, más confianza al momento del desarrollo de las actividades. Se tuvo también mejor fluidez lectora, ya los niños, este, leían más fluido, y también se logró que se realizaran más actividades de trabajo colaborativo.

I. Para terminar, ahora, ¿qué aprendieron ustedes? Ya es lo último.

Y.: ¿Cómo de todo el proceso?

I.: De todo, todo, todo.

Se les pidió que reflexionaran sobre cómo empezaron y cómo terminaron.

F.: Es cuando se empiezan a agregar más cosas, cosas que a lo mejor ya sabíamos, pero que no lo aplicábamos en nuestra planeación y todo eso, pues ya en sí, en sí, ya todo junto (el I. asiente con sonido gutural) pues favorece mucho nuestra práctica docente.

I.: Entonces usted se queda con esa parte, Muy bien.

(Tocó el turno de la maestra D.)

D.: Durante este proceso pues yo aprendí principalmente a estructurar mejor una planeación, una planeación didáctica; aprendí nuevos términos… unos me costaron (el I. sonríe), y tuve que consultarlos nuevamente con usted. Aprendí a tener mayor seguridad y dominio de lo que hablaba con los niños, y aprendí a tener una mejor relación con mis alumnos y con las personas que se involucraban dentro del aula, tanto con usted como con las madres de familia que se incluyeron.

(Prosigue la maestra Yolanda).

Y.: Durante este proceso aprendí a ser más reflexiva, a buscar diferentes estrategias que favorezcan, pues, el aprendizaje de mis alumnos, eh, fui más, eh, utilizar como más palabras de más complejidad (el I. asiente con "Sí"), eh, y pues la responsabilidad, vedá (sic), más que nada, el compromiso.

(Continúa la maestra V.:)

V.: Yo aprendí a ser más responsable, más selectiva, en cuanto a todo lo que dijo para mis chiquillos. Aprendí a tener mayor seguridad, porque era algo que me fallaba mucho. Yo sé que me ponía muy nerviosa, entonces eso me ayudó mucho a, a, los nuevos términos y a cómo se deben de emplear (el I. hizo sonido gutural en señal de aprobación); la verdad también desconocía cómo manejarlos y cómo trabajarlos. Y, ser más ordenada, sí, porque siento que tenía, eh, "esto para acá y esto para acá".

(Siguió el maestro A.)

A.: Los elementos de la planeación, profe, fue lo que aprendí, y en los términos que, por ejemplo, en la rúbrica mencionada; ahí, por ejemplo, ahí ya leo un término y casi no es necesario, uno que otro todavía, verdad (el I. ríe), pero no es necesario remitirme a ver qué es lo que dice,

pero pues ya sé de qué es lo que trata y, pues el aplicarlos es lo que aprendí. Otra, exigirme, (reitera), dar cada día lo más que se puede (el I. asiente mediante sonido gutural). Soy de las personas que, bueno, me creía responsable, pero hoy aprendí que, soy más (ríe). La creatividad, profe, la creatividad también aprendí que la creatividad es fundamental al momento de aplicar una actividad; la confianza, la confianza en uno mismo y la que se le da al grupo.

(Prosigue S.)

S.: Yo creo que esa parte del diseño, con todos sus elementos de una planeación, vedá (sic), lo veníanos (sic) haciendo, de una forma a lo mejor de donde no le poníamos nombre a las cosas, como lo mencionábamos al principio. Esa parte queda, yo creo, si no al cien, pues ya ahí en un 95, vedá (sic), los elementos que, que debe incluir un plan de clase, una estrategia. La otra, profe, es este, el esforzarse a cada día, lleva a cosas nuevas, en su mayoría, propositivas, vedá (sic), o sea, te sientes bien contigo mismo, entonces esa parte emocional como que… se alimenta, se alimenta, es decir, el exigirte a ti mismo, el decir "Lo puedo hacer"; en ocasiones es difícil, pero si crees en ti, lo vas a lograr.

El maestro continuó manifestando los cambios a los que nos vamos a enfrentar en el futuro y la importancia de conocer a los padres de familia. Luego, agrega:

S.: A eso yo siento que fue lo que aprendí, profe, a no estar estático, siempre, porque sí pasa.

(Prosigue E.)

E.: Aprendí nuevos conceptos, y en qué momento se deben de aplicar, de utilizar, eh, los elementos que debe de cumplir una planeación, elaborar la planeación y llevarla a cabo; el cómo abordar los contenidos matemáticos, que era el que me interesaba, verdad (ella y el I. ríen), y tener más seguridad en mi persona.

(Concluye É.)

É.: Yo aprendí, profe, a ser más empática con los alumnos, a entender que, que, no siempre eh, las dificultades de aprendizaje es por culpa de ellos, a veces también tiene mucho que ver con la forma en que plantean las actividades. Entonces pues hay que… si vemos que no están

funcionando, hay que replantearlas para, para lograr el objetivo… Eh, buscar información, no quedarme con un solo, un solo concepto, a buscar en diversas fuentes, en internet, eh, y a salir de la zona de confort, porque ya involucrarnos en este tipo de actividades, pues nos lleva, eh, a desempolvarnos (el I. lo aprueba mediante “Sí”).

El investigador les agradece a los presentes y retoma cualidades de cada uno en forma particular:

a) Flim: su capacidad de escucha
b) Daniela: apertura a las opiniones y sus ganas de superarse
c) Yolanda: apertura a escuchar sugerencias y atreverse a hacerlas, autonomía
d) Victoria: apertura para escuchar, reconocer sus propias fortalezas y dificultades
e) Alberto: su curiosidad, dinamismo, ser dinámico y querer aprender continuamente
f) Sergio: extroversión y sus vínculos con sus educandos
g) Érika: análisis, toma de decisiones, lectura
h) Eréndyra: honestidad y atreverse a emprender

Luego de agradecer por su apoyo y participación, la sesión finalizó a las 10:47 a.m.