



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

TITULO: Favorecer la motivación intrínseca a través del juego
para un aprendizaje significativo

AUTOR: Sofía Silva Martínez

FECHA: 15/07/2020

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje significativo, Estrategia de
apoyo, Juego, Motivación intrínseca, Principio pedagógico.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

BENEMÉRITA Y CENTENARIA

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN



2016

2020

**“FAVORECER LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA A TRAVÉS DEL JUEGO PARA
UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO”**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR.**

PRESENTA:

SOFÍA SILVA MARTÍNEZ.

ASESORA:

DRA. ELBA EDITH DÁVALOS AVILA.

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2020.



**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 Sofía Silva Martínez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

"Favorecer la motivación intrínseca a través del juego para un aprendizaje significativo"

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2016-2020 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 23 días del mes de Junio de 2020.

ATENTAMENTE.

Sofía Silva Martínez 

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@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

OFICIO NÚM: BECENE-DSA-DT-PO-07
DIRECCIÓN: REVISIÓN 8
ASUNTO: Administrativa
Dictamen
Aprobatorio

San Luis Potosí, S.L.P., a 06 de julio del 2020.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Titulación y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): **SOFIA SILVA MARTINEZ**

De la Generación: 2016-2020

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: () Ensayo Pedagógico () Tesis de Investigación (x) Informe de prácticas profesionales () Portafolio Temático () Tesina. Titulado:

“FAVORECER LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA A TRAVÉS DEL JUEGO PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO”.

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación **PREESCOLAR**

**ATENTAMENTE
COMISIÓN DE TITULACIÓN**

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTADAL
GOBIERNO DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ.

DRA. ELBA EDITH DÁVALOS ÁVILA

AL CONTESTAR ESTE OFICIO SIRVA SE USTED CITAR EL NÚMERO DEL MISMO Y FECHA EN QUE SE GIRA, A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN ASI COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo con mucho amor y cariño a:

Mi papá Miguel, por todo lo que has hecho para que yo pudiese llegar hasta aquí y por darme la fortaleza y la sabiduría necesarias para enfrentar cualquier situación difícil que se me ha presentado a través del tiempo.

Mi mamá Lupita, por todas las maravillas que has creado con mucho esfuerzo y paciencia para que yo pudiese llegar hasta aquí y por darme tu apoyo incondicional en cada una de mis decisiones y acciones.

Mi hermana Andrea, por todos los conocimientos, las experiencias y las anécdotas que has compartido conmigo y que me han permitido aprender cada vez más sobre la vida y así crecer más personal y profesionalmente.

Mi hermano Miguel, por todos los consejos, los regaños y los ánimos que me has brindado cada vez que lo he necesitado y por motivarme siempre a no ser conformista y a seguir superándome a mí misma.

Mi hermana Aranza, por ser un ejemplo de serenidad y madurez en mis momentos más difíciles y por impulsarme a tener la suficiente confianza y seguridad en mí misma, especialmente cuando tuve que dar mi primera clase.

Mi asesora, la doctora Edith, por todas las atenciones que tuvo conmigo durante la realización de este documento tanto en el ámbito académico como en el ámbito personal. Ha sido un gran honor trabajar con usted y aprender de usted.

Mis sinodales, la maestra Eunice y la maestra Natzyely, por dedicarle tiempo y esfuerzo a la lectura y corrección de este documento y por enriquecerlo más a través de sus observaciones y sugerencias.

Todas aquellas(os) maestras(os) que he tenido a lo largo de mi educación básica, media superior y superior, quienes a través de sus palabras y acciones, me han transmitido esa vocación y ese amor por la profesión docente.

Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para alcanzar mis objetivos, además de su inmensa bondad y amor.

A cada uno de ustedes les agradezco infinitamente.

Este logro se lo debo a ustedes.

INDICE

INTRODUCCIÓN

I. PLAN DE ACCIÓN

1.1 Descripción y características contextuales.	6
1.2 Diagnóstico y análisis de la situación educativa.	16
1.3 Descripción y focalización del problema.	22
1.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción.	24
1.5 Metodología y análisis del informe.	39
1.6 Propósitos y planteamiento del plan de acción.	41

II. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

2.1 Pertenencia y consistencia de la propuesta.	52
2.2 Identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño.	54
2.3 Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción.	56
2.4 Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema.	57

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 121

REFERENCIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente documento es la culminación de una serie de trayectos formativos que cursé en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, los cuales, a su vez, me han permitido obtener las herramientas necesarias para ejercer la docencia en la educación básica e incidir en la enseñanza de los niños de acuerdo a las necesidades actuales del Estado y del País.

Este escrito analítico-reflexivo del proceso de intervención que realicé durante el ciclo escolar 2019-2020 recibe el nombre de “Informe de prácticas profesionales”, a través del cual he realizado una descripción sobre las acciones, las estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo precisamente con la finalidad de mejorar y transformar mi práctica profesional docente.

Ahora bien, la práctica profesional se llevó a cabo en un grupo de tercer grado del Jardín de Niños “Juana de Asbaje”, ubicado en la Col. Unidad Habitacional, en la calle José María Flores Verdad #173. Esta escuela se encuentra en una zona de contexto urbano y su ubicación es de fácil acceso puesto que cuenta con calles pavimentadas, además de servicios de agua potable, drenaje, luz, teléfono, alumbrado y transporte público. Cabe destacar que el grupo en el que se realizó la intervención docente estaba conformado por un total de 24 alumnos/as, quienes oscilan entre los cinco y seis años de edad.

Es importante favorecer la motivación mediante el juego como estrategia didáctica en un grupo de tercer grado de preescolar debido a que, cuando existe una motivación en los alumnos, se presenta una condición para que el aprendizaje obtenido sea significativo para ellos puesto que ya cuentan con la disposición y la actitud para aprender, por lo que solo sería necesario que el docente relacione la nueva información de un modo no arbitrario y sustancial con los conocimientos

previos que ya tiene el alumnado y que también considere la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje con los cuales va a trabajar.

No obstante, es necesario destacar que existen dos tipos de motivación en el ámbito pedagógico: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca, siendo ésta última la que he elegido para este documento.

Acorde a su definición, la motivación intrínseca entra en un enfoque humanista y debido a eso se ha establecido como uno de los principios pedagógicos que el docente debe cumplir para transformar su práctica según lo establecido en el nuevo plan de estudios de educación preescolar conocido como “Aprendizajes claves para la Educación Integral.”

Además, la motivación intrínseca le permite al docente desarrollar más la autonomía de los alumnos mediante la aplicación de actividades interesantes y desafiantes para ellos, es decir, este tipo de motivación es totalmente lo opuesto al modelo tradicional educativo cuyas bases radican en incentivar a los alumnos al aprendizaje mediante premios y castigos (motivación extrínseca).

Asimismo, es necesario destacar que en el preescolar el juego es una estrategia didáctica muy útil que propicia tanto el aprendizaje significativo como la autonomía de los alumnos, de ahí su relación con la motivación intrínseca y por lo tanto la razón por la cual lo utilicé durante mis prácticas profesionales.

De acuerdo a lo que se ha mencionado previamente, es evidente que existe una relación entre el papel del docente, la motivación intrínseca, el juego y el aprendizaje significativo. Dicha relación consiste en que el docente es una guía que, al favorecer esta motivación intrínseca en los alumnos a través del juego, está estimulando su voluntad de aprender y por lo tanto es más probable que tengan un aprendizaje significativo en los diferentes campos de formación

académica establecidos en los recientes planes y programas de estudios, lo cual permite justificar la relevancia del tema seleccionado.

La motivación y su relación con el aprendizaje de los alumnos siempre ha sido un aspecto que ha llamado mi atención, pero el interés sobre el tema surgió realmente mientras cursaba el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Durante ese semestre tenía una materia llamada “Herramientas básicas para la investigación educativa”, en la cual tuve que realizar una investigación relacionada con algún problema que hubiese detectado durante mi primera jornada de prácticas, el cual resultó ser precisamente la falta de motivación en los alumnos.

Sin embargo, en esa ocasión resultó que la mayoría de los alumnos que conformaban el grupo tenían muchos conflictos familiares lo cual provocaba tanto problemas de aprendizaje como de conducta en ellos, por lo tanto, motivarlos se convirtió en mi meta y logré alcanzarla debido a la investigación que realicé.

Después de haber tenido esa experiencia en mi tercer año de la carrera pude entender el por qué es necesario que en los alumnos exista una motivación, la cual también se convierte en una responsabilidad que debo asumir como profesional de la educación, siendo consciente de que, si hay motivación, hay un mayor aprendizaje en el alumnado.

No obstante, considero importante resaltar que esa vez no me centré en un tipo de motivación, por lo tanto, la investigación que realicé fue demasiado general y, aunque eso me permitió comprender un poco más sobre el tema e inclinarme por la motivación intrínseca, fue necesario realizar otra investigación enfocada específicamente en este tipo de motivación puesto que la problemática del grupo en el que realicé mi intervención docente durante el ciclo escolar 2019-2020 consistió precisamente en la ausencia de ésta debido a la falta de interés, atención, esfuerzo, constancia y autonomía en la mayoría de los alumnos al

momento de llevar a cabo las situaciones didácticas planteadas, lo cual también estaba relacionado con la carencia de aprendizajes significativos al predominar una motivación extrínseca en ellos.

En cuanto al planteamiento de los objetivos del presente informe de prácticas profesionales se debe puntualizar que se dividen en dos tipos:

El **objetivo general** es favorecer la motivación intrínseca a través del juego como estrategia didáctica en un grupo de tercer año de preescolar del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” para obtener un aprendizaje significativo en los alumnos en el ciclo escolar 2019 – 2020.

Los **objetivos específicos** se presentan a continuación:

- Diagnosticar los aprendizajes de los alumnos que conforman el grupo.
- Planear secuencias didácticas en las que se utilice el juego como estrategia didáctica.
- Aplicar las diferentes secuencias didácticas que permitan favorecer la motivación intrínseca para así obtener un aprendizaje significativo en los alumnos.
- Evaluar el aprendizaje significativo obtenido en los alumnos al favorecer su motivación intrínseca en las secuencias didácticas aplicadas.

Asimismo, cabe destacar que la práctica docente me permitió desarrollar la competencia genérica enfocada en el **uso de pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones**, así como la competencia profesional enfocada en **generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica**.

Con respecto al contenido del documento, el presente informe de prácticas profesionales consta de tres capítulos. Para comenzar, en el primer capítulo se describen los propósitos, la revisión teórica, el diagnóstico, las prácticas de interacción en el aula y los referentes teóricos y metodológicos que han sido empleados en el plan de acción.

Posteriormente, en el segundo capítulo se presenta el desarrollo, la reflexión y la evaluación de la propuesta de mejora y se describen los enfoques curriculares, las competencias, las secuencias de actividades, los diferentes recursos empleados, así como los procedimientos realizados para el seguimiento, la evaluación y el replanteamiento de las propuestas de mejora que se utilizaron en el plan de acción.

Después, en el tercer capítulo se exponen las conclusiones y las recomendaciones en las que se puntualiza el alcance de las propuestas. Finalmente, se presentan las referencias (fuentes de consulta bibliográficas) y los anexos (producciones de los alumnos) que se utilizaron durante la elaboración de este documento.

I. PLAN DE ACCIÓN

1.1 Descripción y características contextuales

En la práctica docente intervienen significados, percepciones y acciones de diferentes agentes como maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como también diversos aspectos políticos, sociales, culturales, económicos e institucionales que a su vez están relacionados con el trayecto formativo y con la función que desempeña el docente. Debido a esto, la relación entre práctica docente y contexto suele ser bastante compleja puesto que se abordan diversos ámbitos que además están relacionados entre sí.

La práctica docente contiene múltiples relaciones, de ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis. Para facilitar su estudio, dichas relaciones se han organizado en seis dimensiones que servirán de base para el análisis de la práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 28)

Ahora bien, debido a la relación que existe entre la práctica docente y dichas dimensiones decidí emplear éstas últimas para analizar y posteriormente describir de una manera más específica las características contextuales de mi práctica profesional, lo cual presento a continuación.

Dimensión Personal:

Al reflexionar sobre esta dimensión, invitamos al maestro a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, a recordar las circunstancias que lo llevaron a elegir el magisterio como actividad profesional, los ideales y proyectos que se ha trazado con el paso

del tiempo frente a su quehacer de educador y finalmente lo invitamos a responder el aprecio que siente ahora por su profesión así como el grado de satisfacción que experimenta cuando mira su trayectoria docente. (Fierro, et al., 1999, p. 29)

Haber cursado la asignatura de “El sujeto y su formación profesional como docente” correspondiente al trayecto formativo psicopedagógico durante el primer semestre en la BECENE, me brindó las herramientas necesarias para entenderme más a mí misma y por lo tanto aclarar el por qué había elegido la docencia como profesión e incluso me atrevo a decir que me dio la oportunidad de conocer algunas de las satisfacciones y complejidades de haber tomado dicha decisión.

No obstante, elegir ser docente no fue fácil para mí, por el contrario, fue todo un proceso que inició cuando me sucedió un acontecimiento que me cambió demasiado cuando tenía nueve años. A esa edad yo estaba en cuarto año de primaria y la maestra que me impartió clases solía ser bastante exigente, no tenía paciencia, sus métodos de enseñanza eran demasiado tradicionalistas y cada vez que enseñaba transmitía un ambiente de temor y miedo en el salón de clases.

Debido a la actitud de la maestra y al miedo que le tenía, me esforcé demasiado, comencé a ser una estudiante destacable e incluso logré tener el promedio más alto de mi grupo. Sin embargo, durante ese tiempo también conocí el estrés a tal punto que me enfermé y tuve que ir con un psicólogo. Fue un año muy duro para mí y, aunque al año siguiente dejé de ir con el psicólogo y seguí siendo una alumna ejemplar, mi personalidad cambió drásticamente puesto que me convertí en una persona más introvertida y ya no tenía tanta confianza ni seguridad en mí misma.

Pasaron los años y continué siendo una alumna destacada, lo cual a su vez propició que la mayoría de mis compañeros de clase se acercaran conmigo en varias ocasiones cuando tenían dificultades al momento de estudiar o comprender

algún tema, puesto que sabían que yo les podía enseñar, explicar y/o solucionar las dudas que tenían sobre los contenidos de las diferentes asignaturas. Debido a lo anterior fue cómo comencé a tener un gusto por la enseñanza, ya que me sentía muy bien cuando explicaba e incluso cuando buscaba diversas maneras y ejemplos para que mis compañeros pudiesen entender el tema más fácilmente, de tal manera que así lograran aprobar sus asignaturas sin dificultad alguna.

No tardé mucho en darme cuenta de que realmente disfrutaba ayudar a los demás desde el momento en que estaba con ellos y les enseñaba lo poco o mucho que había aprendido, era un sentimiento bastante satisfactorio, pero me percaté que hasta cierto punto todo eso también me servía a mí, ya que al aprender más y por ende al enseñar sentía que recuperaba esa confianza y seguridad que ya no sentía en mi misma desde hace tiempo.

De una manera general, siempre he considerado que haber tenido esa experiencia con aquella maestra de la primaria fue lo que me incentivó a ser una mejor estudiante, lo cual, irónicamente, me permitió volver a tener lo que perdí en ese entonces y todo gracias a la enseñanza y a la posibilidad de seguir aprendiendo, lo que finalmente me orilló a ser docente.

Asimismo, es importante destacar que, a lo largo de mi educación básica y superior, he tenido otras/os maestras/os que se han convertido en una inspiración para mí tanto por su forma de enseñar como por su trato y su empatía hacia el alumnado, siendo esto un motivante para mí y para lo que espero lograr desde el momento en que estoy frente a un grupo de estudiantes.

Por su parte, gracias a las diferentes experiencias que he tenido en las jornadas de práctica a lo largo del tiempo, he reafirmado mi vocación y aunque estoy consciente de los fracasos que he tenido y de los retos que he afrontado (y me faltan por afrontar), también reconozco los éxitos que he obtenido así como la satisfacción personal que he conseguido al ejercer esta maravillosa profesión,

siendo todo esto la razón por la cual siempre sigo preparándome para ser un docente competente reflejándose en mi práctica profesional y durante toda mi trayectoria docente.

Dimensión Institucional:

La dimensión institucional reconoce, en suma, que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional y, a su vez, que la escuela ofrece las condiciones materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo. (Fierro, et al., 1999, p. 30)

En lo que respecta a las condiciones materiales, el Jardín de Niños “Juana de Asbaje” cuenta con: seis aulas (cada una con pizarrones blancos), un aula de computación, un aula de usos múltiples (que cuenta con un área determinada para la biblioteca), una bodega, dos módulos con baños divididos según el género (los niños cuentan con dos mingitorios y dos baños completos y las niñas cuentan con tres baños completos) y en cada uno se encuentran dos lavamanos así como un baño exclusivo para docentes, además hay un almacén para los productos de limpieza, un patio cívico, dos áreas de juegos, un chapoteadero y una dirección. (ANEXO 1 y ANEXO 2)

En cuanto a las condiciones laborales, el Jardín de Niños “Juana de Asbaje” cuenta con un total de 118 alumnos (dato proporcionado por el director de la institución) quienes, acorde a su edad, se encuentran organizados en dos grupos de primer grado, dos grupos de segundo grado y dos grupos de tercer grado. Además, dicho Jardín de Niños tiene un horario escolar de 8:30am a 12:30am para los docentes y para los alumnos una entrada de 8:45am a 9:00am y una salida de 12:00pm-12:15pm.

Asimismo, la institución le toma mucha importancia a las áreas de oportunidad que el alumnado tiene en los diferentes campos de formación académica y a partir de esto se refuerzan las diferentes situaciones didácticas para cumplir con cada uno de los aprendizajes esperados que se plantean en el programa “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” correspondiente al año 2017, fomentando así una educación de calidad.

Aunado a lo anterior cabe destacar que, en lo relacionado a las condiciones normativas y administrativas, es indispensable que todo el personal docente que labora en dicha institución realice lo siguiente:

- Inicie con un estudio socioeconómico de los padres de familia mediante el uso de una guía de entrevista.
- Aplique la evaluación con un enfoque formativo, incluyendo la devolución de resultados a los alumnos.
- Aplique diversas estrategias de evaluación que permitan evidenciar los aprendizajes de los alumnos.
- Realice instrumentos de evaluación que permitan demostrar la rendición de cuentas.

Dimensión Interpersonal:

La dimensión interpersonal es, en esencia, el esfuerzo diario de cada maestro y proviene del hecho de que no trabaja solo, sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o de encarar diversos tipos de problemas. Maestros, alumnos, padres, directivos y autoridades del sistema son todos actores, desde distintas plataformas, de este acontecer que se construye día con día en la escuela. (Fierro, et al., 1999, p. 32)

El colectivo escolar del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” está integrado por seis educadoras/es, un profesor de música, una maestra de educación física, una maestra de inglés, un director, una secretaria y un intendente. Cabe destacar que todos los docentes realizan su trabajo frente al grupo, reciben a los alumnos a la hora de entrada, realizan guardias según las comisiones, organizan los distintos eventos pedagógicos y culturales, así como las diferentes reuniones que se llevan a cabo en el Jardín de Niños y además se encargan de organizar los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Las actividades del Consejo Técnico Escolar que se realizan dentro del Jardín de Niños tienen como objetivo principal convertir a la escuela en un espacio propicio para generar procesos de desarrollo profesional con base a las necesidades del colectivo escolar que se van presentando y a las problemáticas existentes. Además, en el Consejo Técnico Escolar se utilizan diferentes mecanismos para exponer las evidencias y los aprendizajes de los alumnos tales como guías, instrumentos de evaluación (aplicados durante los tres momentos requeridos en el ciclo escolar vigente) y un cuadro de concentrado mensual de cada grupo y de la escuela en general.

Los mecanismos anteriores ayudan al docente a fortalecer y actualizar su práctica de manera profesional, ya que por medio del intercambio de saberes, experiencias y estrategias pedagógicas se logra una mejora para brindar una educación de calidad. Por su parte, el trabajo colectivo docente siempre se ha distribuido tomando en cuenta los talentos y los conocimientos de cada uno de sus integrantes y esto se ha visto reflejado tanto en un mayor rendimiento como en el trabajo realizado dentro y fuera del plantel por parte del personal docente.

Aunado a lo anterior, la escuela tiene diversos mecanismos establecidos que le permiten al docente solicitar apoyo en su práctica, los cuales son: reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y solicitar el apoyo de los padres de familia

cuando sea necesario. Además, es importante destacar que existe un ambiente de confianza y de convivencia dentro del colectivo escolar.

En cuanto al desempeño de las autoridades escolares en lo que respecta al Jardín de Niños, se puede destacar que hace falta personal de seguridad en la zona y que se presenta una insuficiencia de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) por lo que no se cubre la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.).

Acerca de la participación de los padres de familia, la mayoría de ellos participan y colaboran en las actividades propuestas en el plantel y se muestran interesados por el bienestar de los niños, apoyando a los docentes. Además, en el Jardín de Niños se han involucrado periódicamente los padres de familia a través de las siguientes acciones para que así se fortalezca el programa escolar:

- Realizar prácticas de ejercicio físico como la matrogimnasia o patrogimnasia por lo menos una vez al mes.
- Involucrarlos en los protocolos de actuación y simulacros de protección civil.
- Realizar el primer lunes de cada mes la “Escuela para Padres.”
- Visitas al aula para que así observen y participen en lo que se hace dentro del salón.
- Organizar reuniones al bimestre en cada salón de clases para informar sobre los avances de los alumnos.
- Crear vídeos cortos sobre las diferentes actividades que se llevan a cabo en el aula para posteriormente exponérselos. Lo anterior se realizará al final del ciclo escolar y durante los momentos de rendición de cuentas.

Dimensión Social:

El contenido general de análisis de esta dimensión se basa en reflexionar, junto con el maestro, sobre el sentido de su quehacer en el momento

histórico que se vive y desde el entorno particular en el que se desempeña. De manera particular, cabe revisar aquí la forma en que en el salón de clases se manifiesta la desigual distribución de oportunidades, así como las actitudes y prácticas de enseñanza dirigidas hacia los niños que presentan problemas de rendimiento académico. (Fierro, et al., 1999, p. 33)

Al inicio del ciclo escolar, el docente titular realizó un estudio socioeconómico de los padres de familia mediante el uso de una guía de entrevista, cuyos resultados me fueron proporcionados para poder abarcarlos en el presente documento. En el nivel de escolaridad, se obtuvo que solamente un 4% de los padres de familia cuenta con una licenciatura y en su mayoría tienen ocupaciones laborales como empleados de fábricas, choferes, entre otros. No obstante, hay algunos alumnos que se quedan a cargo de sus abuelos o tíos mientras su mamá o papá trabajan, lo cual suele afectar en su rendimiento académico. En el rubro de vivienda, la mayoría cuenta con casa propia y con todos los servicios públicos.

Ahora bien, a partir de los resultados obtenidos en el instrumento de evaluación escolar 2018-2019, el colectivo docente del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” ha optado por implementar un monitoreo, un seguimiento y una mejora en los aprendizajes esperados de los alumnos de nuevo ingreso y de aquellos alumnos que tienen rezago educativo o Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Lo anterior se ha llevado a cabo mediante la aplicación de diversas estrategias de enseñanza que permiten favorecer los aprendizajes de cada área de desarrollo personal y social y de cada campo de formación académica, haciendo un mayor énfasis en los campos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático así como también en las problemáticas relacionadas con la convivencia (relaciones interpersonales) y con el ausentismo escolar.

Es importante resaltar que, en el ciclo escolar 2018-2019, la institución tuvo un alto impacto de ausentismo escolar y debido a eso se implementaron diversos mecanismos para erradicar dicho problema, partiendo de la concientización hacia los padres de familia sobre la importancia de que sus hijos/as asistan regularmente a la escuela. No obstante, en el centro escolar no se ha detectado un ausentismo cuyo motivo sea el pago de cuotas o problemas económicos y en cuanto a los casos de alumnos focalizados se buscan y aplican diversas estrategias para integrarlos al ambiente escolar.

Dimensión Valoral:

Al considerar esta dimensión, invitamos a los maestros a hacer un análisis de sus valores, esencialmente a través de sus actos, ya que éstos manifiestan los valores con mucha más fuerza que las palabras. A partir de este nivel de análisis también será importante examinar la vida cotidiana de la escuela, para descubrir qué tipo de valores se están formando a través de la estructura de relaciones y de organización, y cuáles son los valores asumidos de manera tácita. (Fierro, et al., 1999, p. 36)

En el Jardín de Niños “Juana de Asbaje” los valores no se explican o se abordan como un aprendizaje más, por el contrario, lo que se pretende es que estos sean enseñados y transmitidos al alumnado a través del ejemplo y de las acciones realizadas día con día por parte de todo el personal que labora en la institución.

Asimismo, durante este ciclo escolar se decidió por no manejar un valor en cada mes sino practicarlos cotidianamente a través de las diversas experiencias o situaciones que se presenten tanto afuera como adentro de la escuela, siendo esto último un aspecto que siempre consideré y apliqué durante mi práctica profesional.

Dimensión Didáctica:

La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos construyan su propio conocimiento. (Fierro, et al., 1999, p. 34)

En cuanto al aprovechamiento académico de los alumnos, el personal docente del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” toma en cuenta el criterio, la técnica, el enfoque y el instrumento de cada una de las evaluaciones realizadas de manera permanente y en los periodos que marca el acuerdo 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. Al retomar los resultados obtenidos de dichas evaluaciones, el personal docente toma en cuenta las áreas de oportunidad y las debilidades del alumnado para fortalecerlas en la elaboración de las próximas planeaciones didácticas.

Agregando a lo anterior, cabe destacar que el aspecto socioemocional de los alumnos del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” es considerado por el docente desde el momento en que realiza dichas planeaciones didácticas, así como actividades y estrategias enfocadas en favorecer la comprensión, la expresión y la relación de las emociones con el ámbito social.

Ahora bien, en relación a la práctica docente se puede resaltar que se le ha dado un mayor enfoque a partir de lo establecido en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), el cual consiste en una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, establece las metas, procesos y tareas que debe de realizar el colectivo docente y

la comunidad educativa para alcanzar los objetivos orientados a la mejora de los logros educativos de las niñas, niños y adolescentes. (SEP, 2019, p.9)

En el caso del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” dichos logros educativos se pretenden alcanzar desde el momento en que cada docente desarrolla e implementa diferentes estrategias de enseñanza acordes a los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, las cuales a su vez también se convierten en mecanismos que permiten atender las necesidades específicas del alumnado.

Asimismo, es importante resaltar que en el primer Consejo Técnico Escolar (CTE) que se realizó en esta institución (durante la Semana Nacional de Actualización en el Plan y los Programas de Estudio, del 12 al 16 Agosto del 2019) se llegó al acuerdo de que cada docente debe utilizar el juego como una de las principales estrategias didácticas durante su intervención y también debe ser una guía que permita favorecer aprendizajes significativos en los alumnos a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, siendo todo esto un factor clave para el proceso de enseñanza.

Debido a lo anterior, fue más relevante para mí asumir mi papel como docente al momento de favorecer la motivación intrínseca a través del juego para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos durante mi práctica profesional.

1.2 Diagnóstico y análisis de la situación educativa

La práctica profesional se realizó en un tercer grado, grupo “A” en el que había un total de 24 alumnos, de los cuales 15 eran mujeres y 9 eran hombres. Cabe resaltar que en dicho grupo no había alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) pero si había dos alumnos que presentaban Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) debido a su contexto familiar y también había un alumno de apoyo por conducta puesto que a veces solía ser un poco agresivo con sus compañeros.

Ahora bien, es evidente que la observación sistemática es una técnica muy útil puesto que a través de ésta logré identificar lo que he mencionado anteriormente, sin embargo, ésta también cumple con una función clave en mi intervención docente, tal como se menciona a continuación.

No toda la observación que tiene lugar en la vida cotidiana es tácita. También se realizan observaciones en forma más deliberada y sistemática cuando la situación así lo requiere, tal como sucede en las aulas. Los profesores deben observar más sistemáticamente para mantener la continuidad de la clase, el manejo de la instrucción y, el interés de los alumnos, así como para obtener una evaluación informal y formativa de los alumnos, del desarrollo de la clase y de la dirección del programa. (Evertson y Green, 1989, p.6)

No obstante, la observación sistemática conduce principalmente a la elaboración de un instrumento todavía más eficiente y pertinente conocido como diagnóstico.

Se entiende por diagnóstico el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario, para aproximarlos a lo ideal. Resulta un punto de apoyo insustituible para iniciar la acción (...) ya que revela las condiciones y apunta las direcciones en que se debe desarrollar el proceso. (Luchetti y Omar, 1998, p. 17)

En el ámbito escolar, el diagnóstico es una herramienta básica para todo docente puesto que es el punto de partida que le permite identificar las necesidades de los alumnos y por lo tanto determinar y planear cómo llevará a cabo su intervención para que ellos adquieran y desarrollen los diversos aprendizajes establecidos en los diferentes campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.

El diagnóstico se debe entender entonces como una actividad científica, teórico-técnica, insertada en el proceso enseñanza-aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración y evaluación que se encamina al conocimiento y valoración de cualquier hecho educativo con el fin de tomar una decisión para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. (Marí, 2007, p.615)

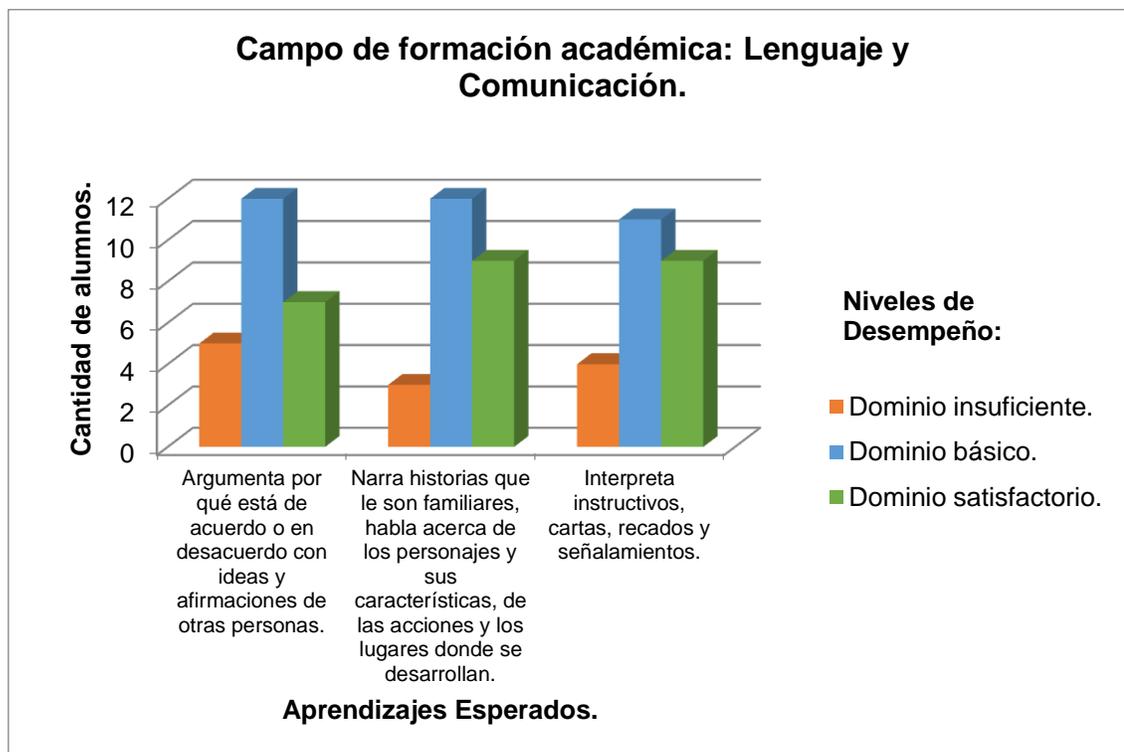
Contemplando las definiciones anteriores, decidí elaborar y aplicar el diagnóstico a partir de una evaluación que establece los niveles de desempeño de los aprendizajes esperados de cada campo formativo, según el acuerdo número 12/05/18 por el que establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica.

Cabe destacar que, para las asignaturas de los campos de Formación Académica y las áreas de Artes y Educación Física cuyos programas de estudio están definidos a partir de aprendizajes esperados, los Niveles de Desempeño significan lo siguiente (DOF, 2018, p.8):

- a) Nivel IV (N-IV). Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados.
- b) Nivel III (N-III). Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes esperados.
- c) Nivel II (N-II). Indica dominio básico de los aprendizajes esperados.
- d) Nivel I (N-I). Indica dominio insuficiente de los aprendizajes esperados.

Sin embargo, es importante resaltar que dicho diagnóstico (ANEXO 3) también es el resultado de la aplicación de diferentes secuencias didácticas (junto con sus respectivas escalas estimativas) relacionadas con los diversos aprendizajes esperados de los diferentes campos de formación académica establecidos en el plan y programa de estudio “Aprendizajes clave para la educación integral” de educación preescolar.

Con respecto a lo anterior, es necesario aclarar que para la elaboración del Plan de Acción del presente documento decidí enfocarme únicamente en aquellos aprendizajes esperados que, de acuerdo al diagnóstico, presentaron una menor cantidad de alumnos en un dominio satisfactorio y una mayor cantidad de alumnos en un dominio insuficiente o básico, lo cual presento a continuación a través de las siguientes gráficas.



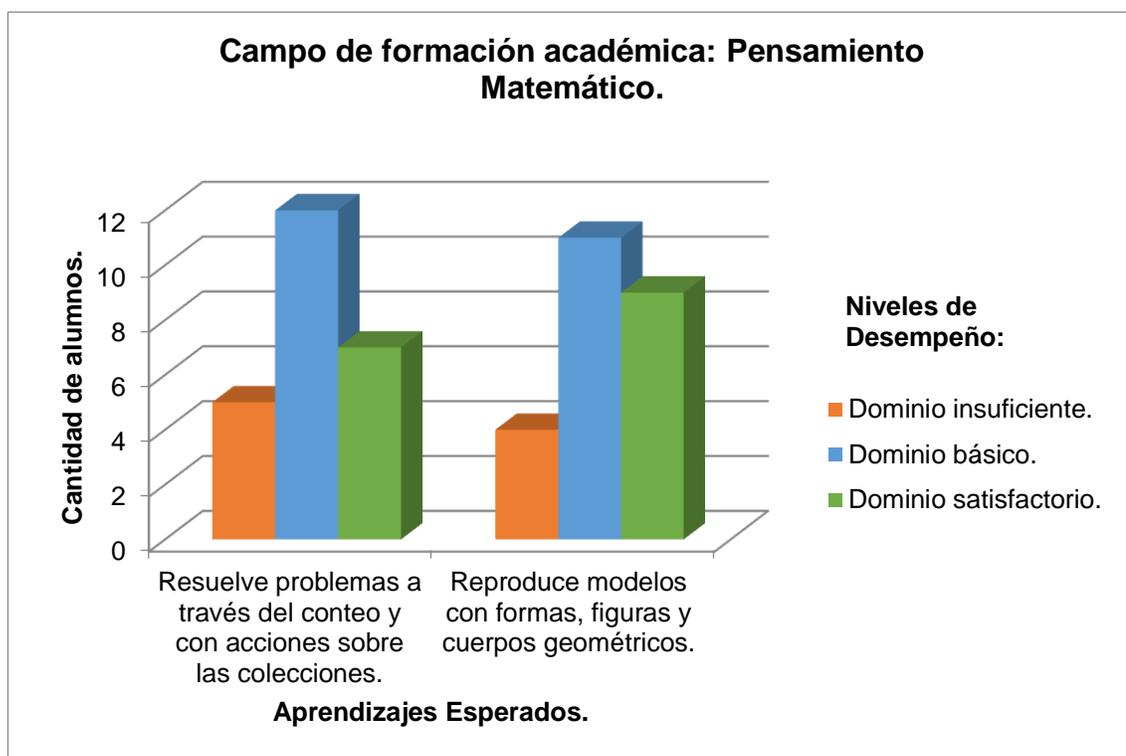
Gráfica 1. Campo de Formación Académica: Lenguaje y Comunicación.

En la gráfica anterior se puede observar que en los tres aprendizajes esperados la mayoría de los alumnos se encuentran en un dominio básico mientras que pocos están en un dominio insuficiente y solo algunos están en un dominio satisfactorio (por lo general son menos de la mitad de la cantidad total de alumnos).

Asimismo, considero necesario hacer hincapié que en lo que respecta a los aprendizajes esperados de Argumenta (...) y Narra (...), la mayoría de las veces los alumnos no suelen expresarse mucho cuando se les pregunta o cuando se les

solicita y por lo tanto es necesario cuestionarlos más para que complementen más sus respuestas, es decir, generalmente no muestran esa iniciativa e interés para participar y hablar o para dar su opinión sobre lo que se está realizando, lo cual ocasiona que dichos aprendizajes no se desarrollen en su totalidad (ANEXO 4.1 y ANEXO 4.2)

En cuanto al aprendizaje esperado restante, es importante resaltar que la mayoría de los alumnos si interpretan cartas, recados así como algunos señalamientos pero presentan ciertas dificultades con los instructivos, a tal punto que cuando éstos se utilizan en alguna situación didáctica, los alumnos no conocen qué son, para qué sirven o cómo los tienen que llevar a cabo. (ANEXO 4.3)

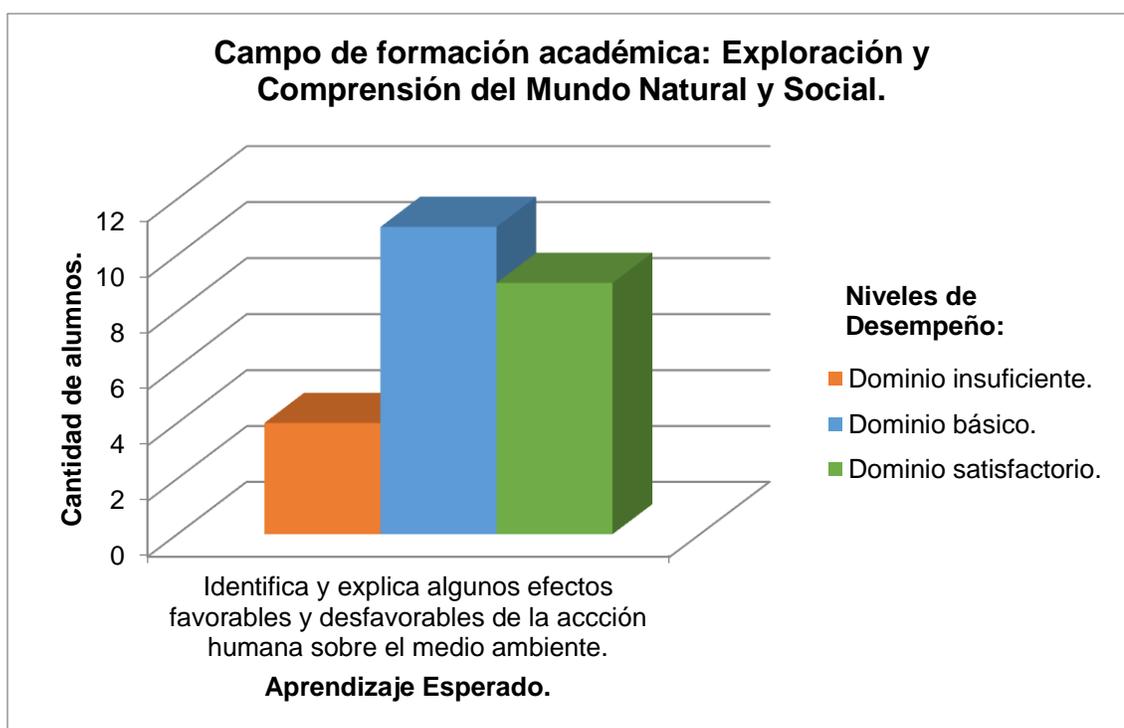


Gráfica 2. Campo de Formación Académica: Pensamiento Matemático.

En la gráfica anterior también se puede observar que en los dos aprendizajes esperados la mayoría de los alumnos se encuentran en un dominio básico mientras que pocos están en un dominio insuficiente y solo algunos están

en un dominio satisfactorio (por lo general son menos de la mitad de la cantidad total de alumnos). De la misma forma, considero necesario recalcar que en lo que respecta al aprendizaje esperado de Resuelve (...), la mayoría de los alumnos presentan ciertas dificultades para poder dar una respuesta a aquellos problemas que involucran acciones sobre las colecciones, tales como: agregar, quitar, comparar e igualar. (ANEXO 4.4)

En cuanto al aprendizaje esperado de Reproduce (...), la mayoría de las veces los alumnos suelen confundir el nombre así como las características de las siguientes figuras geométricas: círculo, triángulo, rectángulo y cuadrado; además al momento de reproducir los modelos, los alumnos también presentan algunos problemas en cuanto a la ubicación especial puesto que, aun cuando tienen el modelo original, suelen acomodar las figuras geométricas en una posición distinta o en el lado incorrecto (ANEXO 4.5). Además, en ambos aprendizajes los alumnos no muestran interés o iniciativa para revisar si han realizado bien o no las actividades.



Gráfica 3. Campo de Formación Académica: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

En la gráfica anterior se puede observar solamente un aprendizaje esperado, sin embargo, en este (al igual que en los aprendizajes anteriores de los otros dos campos) la mayoría de los alumnos se encuentran en un dominio básico mientras que pocos están en un dominio insuficiente y solo algunos están en un dominio satisfactorio (por lo general son menos de la mitad de la cantidad total de alumnos).

Del mismo modo, considero necesario puntualizar que en este aprendizaje esperado la mayoría de los alumnos si identifican algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medio ambiente pero muy pocos alumnos explican el por qué cuando se les cuestiona. Además, la mayoría de los alumnos no muestran ese interés por participar y expresarse, lo cual también propicia que este aprendizaje no se desarrolle como tal. (ANEXO 4.6)

No obstante, considero pertinente aclarar que, aunque me he enfocado más en los campos de formación académica, no he descartado las diferentes áreas de desarrollo personal y social, las cuales de una u otra manera se aplican transversalmente puesto que los alumnos aprenden de una manera integral.

1.3 Descripción y focalización del problema

El aprendizaje significativo es inconcebible si no hay una motivación, sin embargo, para la mayoría de los docentes parece que es gran reto planear y realizar diferentes situaciones didácticas que sean lo suficientemente propicias tanto para motivar a los alumnos como para lograr en ellos la adquisición de aprendizajes significativos que les sean útiles a lo largo de toda la vida. En la actualidad, dicho reto se convierte más en una problemática cuando los alumnos tienen pocas posibilidades de lograr esos aprendizajes significativos puesto que no están siendo motivados por sus respectivos docentes.

Aunado a lo anterior, a lo largo del tiempo se han presentado otros factores que han causado dicha problemática, los cuales son:

- Las diferentes actitudes de los alumnos que el docente ha observado en algún momento dentro del aula, como es el caso del rechazo o el desinterés hacia el aprendizaje.
- Los comentarios que se han escuchado por parte de otros docentes durante los Consejos Técnicos Escolares acerca de su inquietud sobre cómo motivar al alumnado.
- Los distintos análisis de la práctica (realizados ya sea individual o colectivamente) que le han permitido al docente percatarse de la falta de motivación en los estudiantes y por lo tanto la ausencia de aprendizajes.

Asimismo, hoy en día se resalta la importancia de evitar el modelo tradicional educativo y en su lugar optar por uno en el que sea el mismo alumno quien construya su propio conocimiento (enfoque constructivista de la educación) y por ende se le debe dar esa focalización al aprendizaje significativo y por lo tanto también al aspecto motivacional, ya que de lo contrario hay más probabilidad de que los alumnos presenten una “desesperanza aprendida.”

En pocas palabras, Woolfolk (1996) establece que la desesperanza aprendida es una sensación experimentada por los alumnos de que sin importar lo que hagan ya están condenados al fracaso. De acuerdo con Moore (2001) y con base en estudios, se han encontrado que la desesperanza aprendida en contextos escolares es consecuencia del empleo excesivo del sarcasmo por parte de los profesores, y de un manejo impredecible de recompensas y castigos. La desesperanza aprendida es el resultado de tres tipos de déficit: motivacional, cognoscitivo y afectivo, y con frecuencia provoca en los alumnos depresión, ansiedad y apatía ante situaciones académicas. (Díaz y Hernández, 1997, p.80)

Según la cita previa la desesperanza aprendida se presenta en los contextos escolares, por lo tanto, puede aparecer en los alumnos de nivel preescolar y afectar su rendimiento académico o bien, en el peor de los casos, aumentar las probabilidades de que exista el fracaso y la deserción escolar por parte de los alumnos, lo que a su vez provocaría que las posibilidades de que más adelante tengan una motivación y por lo tanto un aprendizaje significativo sean cada vez más escasas o nulas.

Por otra parte, se menciona que la desesperanza aprendida es el resultado de una falta de motivación, pero también es la consecuencia de un uso indeterminado de premios y castigos, por lo tanto, no es una buena opción para el docente recurrir a la motivación extrínseca.

Debido a lo anterior, la motivación intrínseca se presenta como la elección más fiable y es entonces cuando se focaliza en la problemática del grupo en el que realicé mi intervención docente durante el ciclo escolar 2019-2020, la cual consistió en la ausencia de motivación intrínseca debido a la falta de interés, atención, esfuerzo, constancia y autonomía en la mayoría de los alumnos del grupo de 3°A del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” al momento de llevar a cabo las situaciones didácticas planteadas, lo cual también estaba relacionado con la carencia de aprendizajes significativos al predominar una motivación extrínseca en ellos.

1.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción

El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que toda persona tiene derecho a recibir educación. La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y promoverá la honestidad,

los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (DOF, 2019, p. 1).

Con respecto a lo anterior, la Secretaría de Educación Pública establece que la función de la escuela ya no es únicamente enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida. Debido a esto último, una aportación de gran trascendencia en el campo educativo es el entendimiento del lugar de los afectos y la motivación en el aprendizaje, y de cómo la configuración de nuevas prácticas para guiar los aprendizajes repercute en el bienestar de los estudiantes, su desempeño académico e incluso su permanencia en la escuela y la conclusión de sus estudios. (2017, pp. 33,34).

No obstante, es importante destacar que según Díaz y Hernández (1997, p. 65), el docente tiene un papel clave en la motivación por el aprendizaje, por lo que es indispensable hacerlo tomar conciencia de ello y apoyarlo en el manejo de los aspectos que definen el contexto motivacional de la actividad del alumno.

Ahora bien, en el plano pedagógico **motivación** significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas. (Díaz y Hernández, 1997, p.69).

Asimismo, Alonso (2005, p.6) establece que, en el ámbito escolar, motivar significa estimular la autonomía de los alumnos y no la tendencia existente a ejercer un mayor control sobre ellos. Por su parte, Carretero (2009, p.4) sostiene que la motivación escolar es la gasolina del sistema educativo, ya que no sólo regula su funcionamiento, sino que permite su movimiento a través de la creación

de metas que permiten a los alumnos mantener ese grado de satisfacción necesario para el aprendizaje.

Por lo tanto, se puede definir que la motivación escolar es aquella que consiste en incentivar el deseo de aprender en el alumnado a través de distintas acciones o metas que les permitan conducir su atención y su esfuerzo hacia las diferentes situaciones escolares propuestas, de tal manera que así se propicie en ellos una autonomía y un gusto por el aprendizaje. Sin embargo, es necesario resaltar que, según Díaz y Hernández (1997, p.67), en el campo educativo hay diferentes teorías psicológicas que estudian los aspectos motivacionales y entre ellas, las que más han repercutido son el conductismo, el humanismo y el cognoscitivismo.

Motivación Escolar.		
Enfoque Conductista.	Enfoque Humanista.	Enfoque Cognoscitivista.
Enfatiza los eventos del entorno y las consecuencias de la conducta.	Enfatiza las necesidades de realización personal, autodeterminación y autoestima.	Enfatiza el papel activo del aprendiz en el inicio y regulación de su comportamiento mediado por sus representaciones.
Fomenta la motivación extrínseca mediante reforzamiento, sistemas de recompensas, incentivos y castigos.	Fomenta la motivación intrínseca mediante programas de desarrollo humano, autoconocimiento y fomento de la autoestima.	Fomenta la motivación intrínseca mediante manejo de expectativas, metas y atribuciones, habilidades de autorregulación y diseño instruccional.
Ejemplo de este enfoque: Los sistemas motivacionales de incentivos de puntos o fichas inspirados en las ideas de B.F. Skinner.	Ejemplos de este enfoque: La jerarquía de necesidades humanas de A. Maslow y la teoría de la motivación del logro de Atkinson.	Ejemplos de este enfoque: La teoría de la atribución de Weiner, la explicación sobre la desesperanza aprendida que aporta Seligman, los estudios de autocumplimiento de Rosenthal y Jacobson, o el modelo TARGET de Ames para fomentar la motivación mediante el aprendizaje autorregulado.

Cuadro 1. Algunos enfoques teóricos que explican la motivación escolar. (Basado en Díaz y Hernández, 1997, p. 68).

Los conductistas explican la motivación en términos de estímulos y reforzamiento, por lo que piensan que a los individuos puede motivárseles básicamente mediante castigos y recompensas o incentivos, lo cual denominan como motivación extrínseca. No obstante (y sin descartar el papel que pueden tener las recompensas externas o la búsqueda de la aprobación de los demás), tanto el enfoque humanista como el cognitivo consideran a las personas como activas o curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes; por ello, dichos enfoques anteponen la motivación intrínseca a la extrínseca. (Díaz y Hernández, 1997, p.67).

Asimismo, hay otros autores que se inclinan más hacia una motivación intrínseca (en lugar de la extrínseca) debido al impacto que ésta tiene en el aprendizaje en el individuo, tal como sucede con Carretero (2009, p. 4), quien establece que resulta fundamental no sólo que las personas realicen adecuadamente un determinado aprendizaje, sino que puedan ir modificando, en la medida de lo posible, su estilo motivacional para afrontar futuros aprendizajes con más posibilidades de éxito. Así resulta de gran interés favorecer aquellas medidas que estimulen un estilo motivacional intrínseco frente al extrínseco.

Por su parte, Alonso (1997, p. 10), plantea que numerosos estudios han probado que la forma de motivación con efectos más positivos sobre el aprendizaje se da cuando el alumno se adentra en las tareas escolares deseoso principalmente de incrementar la propia competencia e interesado en el descubrimiento, comprensión y dominio de los conocimientos o destrezas cuyo aprendizaje está en juego, porque implica sentirse atraído por la naturaleza de la tarea y los efectos intrínsecamente ligados a su realización, lo cual se manifiesta precisamente mediante la motivación intrínseca.

Aunado a lo anterior, también hay otros autores que expresan su postura respecto a las desventajas de emplear una motivación extrínseca (en lugar de la

intrínseca) en términos de aprendizaje en el ser humano, como es el caso de Pozo (1997, p.23) quien expone que Edwin R. Guthrie (psicólogo conductista) creía que no son necesarias las recompensas para que ocurra el aprendizaje y que el castigo es ineficaz para modificar los hábitos de aprendizaje puesto que no establece una respuesta alternativa al estímulo, y las amenazas hasta pueden resultar excitantes y fomentar el comportamiento antes que desalentarlo.

Con respecto al castigo, Schmill (2003, p. 234) menciona que este sólo puede conducir a sentimientos de odio, venganza, desafío, desmerecimiento, autocompasión, irresponsabilidad y culpabilidad. La culpa genera remordimiento; no obstante, se sigue actuando destructivamente. Por lo tanto, se debe hacer el esfuerzo de utilizar la imaginación y creatividad para encontrar alternativas al castigo y no quedarse anclado(a) al esquema mental de que sólo a través del dolor es posible lograr el aprendizaje.

Además, Pozo (1997, p.32) menciona a Kenneth W. Spence (otro psicólogo conductista) quien exploró el constructo de la motivación por incentivos y argumentó que la recompensa no afecta la fuerza del hábito sino el desempeño de la respuesta, y que la motivación por incentivos es una variable de la ejecución, no del aprendizaje. Buena parte de la investigación posterior ha respaldado la noción de que la recompensa influye en la frecuencia y la fuerza del desempeño, pero que no es necesario que haya aprendizaje.

En cuanto a las recompensas, Schmill (2003, p.222) plantea que premiar un aprendizaje, establece que dicho aprendizaje no tiene valor por sí mismo, ya que el premio es el que le otorga su valor. Al premiar, le estás bloqueando al niño la oportunidad de sentirse orgulloso por un determinado aprendizaje y lo estás condicionando a actuar de determinada manera para obtener el premio.

Por su parte, Alonso (2005, p. 3) establece que el hecho de que para un sujeto su motivación primaria para aprender dependa de incentivos externos no

siempre tiene efectos positivos. A menudo contribuye a hacer desaparecer el interés intrínseco que puede tener la realización de una tarea, haciendo que los alumnos se esfuercen sólo cuando consideran que su realización les va a aportar algún beneficio externo a la misma.

Asimismo, Díaz y Hernández (1997, p.69) establecen que los resultados negativos que se obtienen al otorgar calificaciones y premiar o castigar el desempeño y aprendizaje de los alumnos (en los cuadros de honor y las ceremonias de premiación, e incluso en los códigos de conducta y disciplina habituales) son que se fomenta ante todo una motivación extrínseca en relación con el estudio y un comportamiento heterónomo respecto a la disciplina escolar; los alumnos responden por el temor a la sanción, al castigo y a la reprobación, no porque exista un compromiso de conciencia o una motivación intrínseca por el trabajo escolar.

Cabe destacar que, retomar los efectos que hay en el aprendizaje del individuo cuando se propicia una motivación extrínseca o intrínseca, fue lo que me orilló a elegir ésta última como la opción más adecuada para el presente documento, cuya definición se expone a continuación.

Se ha definido a la **motivación intrínseca** como una tendencia a procurar los motivos o intereses personales y ejercer las capacidades propias, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos, por lo que el individuo no necesita de castigos ni incentivos para trabajar porque la actividad le resulta satisfactoria o atractiva en sí misma. Por su parte, la motivación extrínseca se relaciona con el interés que nos despierta el beneficio o recompensa externa que vamos a lograr al realizar una actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la reprimenda de los padres, etcétera. (Díaz y Hernández, 1997, p.67).

Agregando a lo anterior, Oriza (2014, p.71) menciona que otras teorías relacionadas con la psicología conductista establecen que además de la

motivación generada por ciertos factores externos o motivación extrínseca, como son los premios, las recompensas o en contraparte, los castigos; la motivación también puede ser intrínseca, es decir, generada por factores internos tales como la realización personal, los valores, la autopercepción de competencia y preferencias, metas personales, intereses y gustos de cada individuo.

Asimismo, Huertas (1997, p.33) establece que la motivación intrínseca es un impulso por parte del sujeto que le lleva a realizar una acción sin esperar ninguna recompensa posterior al realizarla, puesto que lo que obtiene es la satisfacción inherente que le ocasiona la acción por sí misma y, por lo tanto, contrasta con el concepto de motivación extrínseca que hace referencia al desempeño de una acción con la finalidad de conseguir algún resultado separable (ya sea recompensa externa o eludir un castigo).

Por lo tanto, se puede definir que la motivación intrínseca es aquella que se presenta cuando se abordan los intereses, los gustos y las necesidades personales del individuo en las diferentes actividades planteadas, de tal manera que éstas le sean desafiantes y le permitan desarrollar sus capacidades sin necesidad de emplear estímulos externos como los premios y los castigos.

Ahora bien, tomando en cuenta el enfoque humanista así como el desarrollo cognitivo del individuo, en el Programa de “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” cada vez es más claro el lugar central de la motivación intrínseca como requisito para construir conocimientos y habilidades de forma significativa. El maestro, en ese sentido, es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus sistemas de motivación y cómo estos influyen en su aprendizaje. Para ello, los docentes deben conocer lo suficiente a los estudiantes. Asimismo, es necesario que tomen conciencia del efecto que sus expectativas tienen en el aprovechamiento de los alumnos.

No obstante, esta visión del aprendizaje que ofrece la ciencia cognitiva moderna tiene derivaciones para la práctica docente que incorpora en la definición de “principios pedagógicos”, los cuales permiten que el docente consiga transformar su práctica, cumpla plenamente con su papel en el proceso educativo y por lo tanto guían la educación obligatoria. (SEP, 2017, pp. 117,118).

Sin embargo, es importante destacar que el presente documento está enfocado únicamente en el siguiente principio pedagógico:

Estimular la motivación intrínseca del alumno:

- El docente diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula. De esta manera favorece que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje. (SEP, 2017, p.120)

Con respecto a lo anterior, es importante resaltar que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza (en este caso el docente) utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

En otras palabras, las estrategias de enseñanza son medios o recursos que sirven para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos. (Díaz y Hernández, 1997, p.141)

Por su parte, dentro de dichas estrategias de enseñanza se encuentran las denominadas estrategias de apoyo, las cuales encajan perfectamente con el manejo deliberado de la motivación en el aula puesto que le permiten al aprendiz mantener un estado propicio para el aprendizaje, además pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio.

A diferencia de las estrategias de aprendizaje mediante las cuales los alumnos operan directamente sobre los contenidos curriculares, las estrategias de apoyo ofrecen un impacto indirecto sobre la información que se va a aprender, y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, habilitando una disposición afectiva favorable.

Sin embargo, lo más interesante en lo que se ha mencionado previamente es que el docente puede mediar en la apropiación e internalización de dichas estrategias de apoyo en sus estudiantes, cuestión que se revisará a continuación. (Díaz y Hernández, 1997, p. 87)

Un buen intento de integración de la serie de factores y procesos involucrados en la motivación escolar con miras a proponer un modelo, que promueva entre los estudiantes el aprendizaje autorregulado y que es suficientemente accesible a los profesores, es el propuesto por Carel Ames (1992), conocido por las siglas TARGETT.

Esta autora identificó seis áreas básicas en las que los profesores pueden influir favorablemente a fin de fomentar la motivación por aprender: la naturaleza de la tarea de aprendizaje (Task), el nivel de participación o autonomía del alumno (Autonomy), la naturaleza y el uso del reconocimiento y recompensas otorgadas (Recognition), la organización de las actividades o forma de agrupamiento de los alumnos (Grouping), los procedimientos de evaluación (Evaluation), así como en el ritmo y programación de las actividades (Time).

Woolfolk (1996) considera que al modelo anterior debe agregársele el componente de las expectativas del profesor (Teacher expectations), cuestión que Alonso (1991) trata como manejo de mensajes del profesor y modelado de valores y estrategias. (Díaz y Hernández, 1997, p.88)

Tarea de Aprendizaje.	Naturaleza y estructura de las tareas de aprendizaje solicitadas, atractivo intrínseco y significatividad para el alumno.
Autonomía.	Nivel de participación y responsabilidad del estudiante en las decisiones y actividades escolares: búsqueda de libertad óptima.
Reconocimiento.	Naturaleza y uso de reconocimiento y recompensas: equidad, progreso en el logro de metas y búsqueda de desafíos abordables.
Grupo.	Agrupamiento de alumnos y organización de experiencias; aceptación de todos, cooperación y amplitud de interacciones.
Evaluación.	Naturaleza y uso de procedimientos de evaluación: valorar procesos no sólo productos, reducir la ansiedad, ampliar opciones.
Tiempo.	Programación de actividades: enfocada en la tarea y necesidades de los alumnos, flexible en función de su propio ritmo.
Tarea docente.	Manejo adecuado de expectativas del profesor, manejo de mensajes, modelado de valores, conductas y habilidades.

Cuadro 2. Componentes del modelo TARGETT. (Basado en Ames, 1992; Woolfolk, 1996.).

A partir de los componentes del modelo TARGETT, se deriva un conjunto de *principios para la organización motivacional de la enseñanza*, los cuales pueden ser manejados por el profesor de manera estratégica en el aula. Estos principios se presentan a continuación, a partir de la integración de las ideas de diferentes autores, en particular de Alonso (1991), Brophy (1998), Montero y Huertas (2006), Rodríguez y Luca de Tena (2001).

1. Activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar y mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno. (Derivado del componente de “Tarea de Aprendizaje”).
2. Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la autonomía. (Derivado del componente de “Autonomía”).
3. Organizar un buen número de actividades escolares que promuevan el aprendizaje colaborativo y cooperativo en el aula, sin desatender al mismo tiempo las necesidades personales de los alumnos. (Derivado del componente de “Grupo”).
4. Ampliar el tipo de procedimientos de evaluación y calificación dando prioridad a los que permiten una visión comprehensiva y múltiple de los

procesos de aprendizaje, esfuerzo y progreso personal de los alumnos, y que permiten tomar decisiones respecto a cómo mejorar su desempeño. (Derivado del componente de “Evaluación”).

5. Permitir que la naturaleza de la tarea y los ritmos de aprendizaje de los alumnos determinen una programación escolar flexible. (Derivado del componente de “Tiempo”).
6. Establecer expectativas apropiadas, pero lo más altas posibles para todos los estudiantes y comunicarles que se espera lograr su mejor desempeño. (Derivado del componente de “Tarea Docente”). (Díaz y Hernández, 1997, pp. 88-91)

No obstante, cabe destacar que el presente documento está enfocado únicamente en el primer principio para la organización motivacional de la enseñanza (derivado del componente de “Tarea de Aprendizaje”), cuyo propósito y estrategias de apoyo se presentan a continuación:

Componente de “Tarea de Aprendizaje”: Se relaciona con la forma de presentar y estructurar la tarea de aprendizaje en cuestión.

Primer principio para la organización motivacional de la enseñanza: Activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar y mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.

Propósito del principio: Fomentar el atractivo intrínseco de las tareas de aprendizaje y lograr que éste sea significativo.

1. Primera parte del principio. Activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar.

Para ello pueden utilizarse estrategias como las siguientes:

- Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno de manera que conduzcan a su cuestionamiento.
 - Plantear o suscitar problemas abiertos y situados que deba resolver el alumno y que le representen un reto abordable.
 - Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.
 - Fomentar el esclarecimiento de metas orientadas a la tarea y la autorregulación del alumno.
2. Segunda parte del principio. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.

Como estrategias se sugieren:

- Relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, conocimientos previos y valores.
- Mostrar la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la tarea, de ser posible mediante ejemplos y aplicaciones en contextos reales. (Díaz y Hernández, 1997, pp. 88-89)

Es necesario aclarar que decidí optar por el principio anterior debido a que su propósito está relacionado con dos aspectos que planteo en el presente documento. El primero es favorecer la motivación intrínseca, lo cual se vincula con “Fomentar el atractivo intrínseco de las tareas de aprendizaje...” y el segundo es el aprendizaje significativo, lo cual se vincula con “y lograr que éste sea significativo.”

Ahora bien, el **aprendizaje significativo** es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento; centra la atención en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que

se requieren para que éste se produzca, en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. (Gimeno y Pérez, 2008, p.47)

Aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, es decir, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. Construir significados nuevos implica modificar los esquemas de conocimiento previos, lo que se consigue al introducir elementos nuevos o al establecer nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad, como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo. (Ausubel, 2002, p. 25)

Sin embargo, para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario (relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender) y sustancial (un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado) con lo que el alumno ya sabe (conocimientos y experiencias previas que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva), dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. (Díaz y Hernández, 1997, p. 41)

Por lo tanto, se puede definir que el aprendizaje significativo consiste en la construcción de significados que realiza el individuo cognitivamente a través de una asociación entre la nueva información que se le presenta y los conocimientos previos que ya tiene, sin embargo, para que pueda lograr dicha construcción es necesario que tenga los materiales o contenidos de aprendizaje adecuados y que también se encuentre motivado.

Por otra parte, y contemplando todo lo que se ha abordado previamente, resulta claro que tanto la motivación intrínseca como el aprendizaje significativo se abordan desde una perspectiva cognitiva. La perspectiva cognitiva se centra en los procesos del pensamiento y en las conductas que reflejan dichos procesos, es decir, en la explicación de los mecanismos internos que permiten al sujeto organizar su acción. Esta perspectiva incluye la teoría de las etapas cognitivas de Piaget, así como la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygotsky. (Delval, 1994, p. 53)

No obstante, es importante destacar que lo que entendemos acerca de la manera en que los niños piensan se debe en gran medida al trabajo del teórico suizo Jean Piaget (1896-1980), siendo probablemente el psicólogo evolutivo más conocido en el campo de pedagogía. Piaget percibía al desarrollo de manera organísmica; es decir, como producto de los esfuerzos de los niños por comprender su mundo y actuar sobre él. (Meece, 2000, p.22)

Ahora bien, en lo que respecta a la teoría de las etapas cognitivas, Jean Piaget describe que el desarrollo cognitivo sucede en cuatro etapas cualitativamente distintas puesto que cada una está caracterizada por las diferentes formas de organizar la información y de interpretar el mundo. Piaget propuso que los niños pasan por dicha secuencia de etapas y durante cada una su mente desarrolla una nueva forma de operar, de tal manera que las operaciones mentales evolucionan desde un aprendizaje que se basa en la actividad sensorial y motora sencilla hasta el pensamiento lógico, abstracto. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2004, p. 36)

En el nivel preescolar, los alumnos se encuentran en la etapa "Preoperacional" puesto que ésta se presenta desde los 2 a los 7 años de edad aproximadamente. Según Papalia (et al., 2004, p. 33) en esta etapa el niño desarrolla un sistema representacional y utiliza símbolos que representan personas, lugares y eventos. El pensamiento aún no es lógico pero el lenguaje y el

juego son manifestaciones importantes de esta etapa. Debido a esto último, el juego se convierte en la principal herramienta didáctica durante la educación inicial.

Asimismo, Pitluk (2006, p. 35) establece que el **juego** asume un lugar primordial con respecto a la enseñanza y a los contenidos, ya no como estrategia metodológica, pero sí como fundamento de las propuestas y aprendizajes y por lo tanto es base fundamental de las decisiones didácticas. Si bien no toda situación de enseñanza implica la presencia de componentes lúdicos, ni toda propuesta lúdica genera el juego en los niños, mirar la selección y organización de las actividades de enseñanza desde sus componentes lúdicos nos permitirá seguramente acercarnos a las posibilidades y modalidades de apropiación de saberes en el Nivel Inicial.

Por su parte, Jaramillo (2007, p.115) establece que el juego constituye la actividad fundamental en la edad preescolar; mediante sus distintas variantes contribuye a la formación de sus actitudes, de sus cualidades, de su autonomía, de sus habilidades cognitivas y sociales, en fin, a todo su desarrollo y crecimiento personal. Por todo ello, el juego constituye una forma organizativa crucial del proceso educativo, pero a su vez se convierte en un principio fundamental presente en cualquier tipo de actividad.

Además, la Secretaria de Educación Pública establece que el juego es una forma de interacción con objetos y con otras personas que propicia el desarrollo cognitivo y emocional en los niños. Es una actividad necesaria para que ellos expresen su energía, su necesidad de movimiento, se relacionen con el mundo y desarrollen diferentes aprendizajes, por ejemplo, en torno a la comunicación con otros, los niños aprenden a escuchar, comprender y comunicarse con claridad; sobre la naturaleza, aprenden a explorar, cuidar y conservar lo que valoran y, al enfrentarse a problemas de diversa índole, reflexionan sobre cada uno y eligen un procedimiento para solucionarlo. (2017, pp. 71, 163)

Por lo tanto, se puede definir que el juego es una actividad didáctica que le permite al docente de nivel preescolar (o de cualquier nivel educativo) propiciar tanto la autonomía como la adquisición y el desarrollo de diversos aprendizajes esperados en el alumnado a través de diferentes experiencias cognitivas y motrices que involucren distintos materiales y estrategias de apoyo, siendo éstas últimas aquellas que le sirven para favorecer una motivación intrínseca y por lo tanto obtener un aprendizaje significativo en los alumnos.

1.5 Metodología y análisis del informe

La investigación presentada tiene un enfoque cualitativo puesto que se ha comenzado por explorar los diferentes hechos que se presentan en los alumnos (como es el caso de la falta de motivación y la ausencia de aprendizajes significativos) y durante el proceso de investigación se ha desarrollado una teoría coherente para representar lo que se observa, que en este caso sería que existe una relación entre el papel del docente, la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo de los alumnos.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.470) los diseños de investigación cualitativa son formas de abordar el fenómeno estudiado y por lo tanto deben ser flexibles y abiertos. El fenómeno que se está estudiando en esta investigación es el favorecimiento de la motivación intrínseca para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, sin embargo, desde el momento en que se menciona la palabra motivación se hace referencia a un conjunto de factores cognitivos, sociales y afectivos que influyen en el individuo, lo cual propicia que se convierta en un diseño de investigación flexible y abierto.

Asimismo, considerando el fenómeno que se está estudiando, el diseño de investigación que se está empleando es el de Investigación-acción. La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o

comunidad) frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento. (Hernández, et al., 2014, p. 496)

Si lo anteriormente mencionado se relaciona con la investigación que se está llevando a cabo, entonces la problemática que se pretende comprender y resolver es la de cómo favorecer la motivación intrínseca a través del juego para obtener aprendizajes significativos en los alumnos, la cual, a su vez, pertenece a una colectividad vinculada a un ambiente debido a que se está tratando con un grupo de alumnos. Además, desde el momento en que se diseñan y aplican diferentes secuencias didácticas se establece una relación entre la teoría y la práctica, lo cual permite obtener una solución de acuerdo a la problemática planteada.

Sandín (2003, p.38) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. A través de la investigación planteada se pretende precisamente propiciar un cambio en la realidad educativa de los alumnos a través del favorecimiento de su motivación intrínseca para que así logren obtener aprendizajes significativos y a su vez también se pretende que los docentes tomen conciencia sobre el papel que tienen en dicho proceso de transformación educativa.

Cabe destacar que a través del diseño de investigación-acción, los resultados serán analizados mediante el uso del Ciclo de Smyth, el cual según Domingo y Fernández (2016, pp. 28-30) consiste en un proceso de reflexión sobre la práctica profesional docente que consta de las siguientes cuatro fases:

1. Fase de descripción: Pretende recoger relatos de la vida profesional, momentos críticos y experiencias como elemento crucial para identificar y escuchar la propia voz. En esta etapa el profesorado responde a la

pregunta: ¿Qué y cómo lo hago? Para dar respuesta a dicha cuestión y armar el relato, el docente ha de utilizar su memoria práctica, sus esquemas de conocimiento, sus creencias y principios, sus objetivos e intenciones.

2. Fase de información/explicación: Búsqueda de las teorías que guían las prácticas relatadas y que son consideradas muy significativas para explicarlas. En ellas se encuentran los principios teóricos y prácticos que posee el profesor y que inspiran su práctica diaria. Se pretende contestar a la siguiente cuestión: ¿Qué significa esto, por qué y para qué lo hago?
3. Fase de confrontación: Enfrentarse dialécticamente a sí mismos o con otros y viéndose inducidos a buscar soluciones, supone un mayor compromiso ético y moral. Esta reacción de confrontación implica un nuevo y más argumentado análisis del material expresado en busca de causas, perspectivas, supuestos, valores, creencias e intereses y un consenso dialéctico entre ambos.
4. Fase de reconstrucción: Fase de planificación de la mejora estipulada. Parte de la construcción de un acuerdo sobre cómo se podría cambiar, qué se podría hacer diferente, qué es importante mantener, y con todo ello reconstruir prácticas, enfoques y conceptualizaciones. Es un proceso por el que el profesorado reestructura su práctica docente estableciendo una transformación y configuración futura en el ejercicio de la profesión.

1.6 Propósitos y planteamiento del plan de acción

Ahora bien, en el diseño de investigación-acción también es necesario diseñar un plan de acción para que, al aplicarlo en la práctica docente, sea posible alcanzar los diferentes objetivos orientados hacia una solución para la problemática existente.

Un plan de acción hace referencia a las decisiones de carácter general que expresan la asignación de recursos, las estrategias de acción y el conjunto

de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos propuestos. (Ander y Aguilar, 2005, p. 15)

No obstante, el plan de acción también cuenta con determinados propósitos diseñados para la intervención docente los cuales, de acuerdo al presente Informe de Prácticas Profesionales, se dividen en dos tipos:

Propósito general:

Generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de tercer año de preescolar del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” a través del uso de un pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones en el ciclo escolar 2019 – 2020.

Propósitos específicos:

- Generar ambientes formativos a través del diseño de secuencias didácticas que permitan favorecer la motivación intrínseca mediante el juego.
- Aplicar secuencias didácticas que permitan propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias para un aprendizaje significativo.
- Analizar la intervención docente a través del uso de un pensamiento crítico y creativo, utilizando como herramienta el ciclo reflexivo de Smyth.
- Evaluar los resultados de las secuencias didácticas aplicadas.

Asimismo, cabe destacar que el plan de acción del presente documento está compuesto por cuatro secuencias didácticas diseñadas a partir de lo establecido en el Plan y Programa de Estudio “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” de educación preescolar (2017), las cuales a su vez están conformadas por cuatro o tres situaciones didácticas que cuentan con una

estructura de inicio, desarrollo y cierre, acorde a lo que se establece a continuación:

La situación didáctica debe tratarse de un periodo de tiempo adecuado para que se desarrolle el proceso de aprendizaje de determinados contenidos o de impartición/adquisición de determinados objetivos. Este proceso requiere la puesta en marcha y el desarrollo de tareas o actividades que ayuden a la construcción del aprendizaje. Estas tareas y actividades estarán en función de si se trata de la fase inicial (cuando se inicia un proceso de aprendizaje), de la fase de desarrollo (de comprensión, ejercitación, aplicación...de los distintos contenidos), o de la fase de cierre de la secuencia (de síntesis y de estructuración de los aprendizajes). (Giné y Parcerisa, 2003, pp. 16-17)

Fases.	Actividades.	Principio para la organización motivacional de la enseñanza.	Estrategia de apoyo.	Fechas.	Responsable.	Evaluación.
Secuencia didáctica I. ¡Es momento de ser un(a) pescador(a)!	¡Voy a salvar a los peces! ¿Qué hago con toda esa basura? ¡Vamos a pescar! ¡Se roban los pescados!	Activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar.	Plantear o suscitar problemas abiertos y situados que deba resolver el alumno y que le presenten un reto abordable.	Octubre 2019.	Docente en formación.	Escala estimativa y Guía de observación.
Secuencia didáctica II. ¡Es mi turno de cocinar!	¿Cuántos platillos voy a hacer? ¿Qué tengo que hacer antes de cocinar? ¡Ha llegado la hora de cocinar!	Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.	Mostrar la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la tarea, de ser posible mediante ejemplos y aplicaciones en contextos reales.	Octubre 2019.	Docente en formación.	Escala estimativa y Guía de observación.
Secuencia didáctica III. ¡Jugando a ser un(a) granjero(a)!	¡Voy a ser un(a) granjero(a)! ¡Voy a alimentar a mi pollito! La granja que yo quiero.	Activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar.	Plantear o suscitar problemas abiertos y situados que deba resolver el alumno y que le presenten un reto abordable.	Noviembre 2019.	Docente en formación.	Escala estimativa y Guía de observación.
Secuencia didáctica IV. ¡Aprendiendo con mis caricaturas y películas favoritas!	¿En dónde he visto ese juguete? ¿Por qué es mi personaje favorito? ¡Armando a mi personaje favorito!	Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.	Relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, conocimientos previos y valores.	Noviembre 2019.	Docente en formación.	Escala estimativa y Guía de observación.

- Secuencia didáctica I

Para corroborar el resultado del diagnóstico, se realizó la secuencia didáctica “¡Es momento de ser un(a) pescador(a)!”, la cual me permitió identificar en cuántos alumnos predominaba una motivación extrínseca y, al haber favorecido la motivación intrínseca en algunos de ellos, conocer qué tan significativos fueron sus aprendizajes esperados.

En esta primera secuencia didáctica se rescataron cuatro situaciones didácticas que me permitieron identificar lo anterior, puesto que en cada una se planteó una problemática que permitió favorecer la motivación intrínseca de los alumnos desde el momento en que esta problemática se representó como un reto abordable que ellos debían resolver y, al hacerlo, los alumnos tuvieron aprendizajes significativos. Por ejemplo, en la primera situación didáctica los alumnos asumieron su papel como “pescadores(as)” y después expresaron sus argumentos sobre cómo la problemática de la basura afecta la vida de los peces y también explicaron el por qué.

Después en la segunda situación didáctica se presentó a los alumnos el problema de saber en cuál bote (de basura orgánica o de basura inorgánica) debían depositar toda la basura de la actividad anterior y también explicaron el por qué decidieron colocarla ahí, así como la utilidad de haber realizado eso. Posteriormente, en la tercera situación didáctica los alumnos resolvieron diferentes problemas de conteo en cuanto terminaron de pescar.

Por último, en la cuarta situación didáctica se presentó el problema de un ladrón (títere) que apareció de repente y robó lo que los alumnos ya habían pescado y por lo tanto ellos lo tuvieron que resolver argumentando si estaban de acuerdo o no con varias afirmaciones que comenté sobre lo que hizo ese asaltante, así como decidiendo qué es lo que harían con él (o en dado caso qué es lo que harían para recuperar lo que perdieron).

Cabe destacar que los materiales que se emplearon para llevar a cabo la secuencia didáctica fueron: 24 imágenes de pescador(a), 24 bolsitas con los nombres de los alumnos, imágenes de pescados con clip, basura, 24 redes de pesca, 24 platos desechables, dos botes para clasificar y reciclar la basura, 24 tarjetas con una marca de comprobación de color verde, 24 tarjetas con una tacha de color rojo, un títere de un ladrón, dos títeres de dos policías (hombre y mujer) y una imagen de un restaurante.

- Secuencia didáctica II

En la segunda secuencia didáctica “¡Es mi turno de cocinar!” (la cual estaba conformada por tres situaciones didácticas), se favoreció la motivación intrínseca de los alumnos al mostrarles la meta para la que podía ser relevante lo que se presentaba como contenido de la tarea mediante ejemplos y aplicaciones en contextos reales y, al hacer esto, los alumnos tuvieron aprendizajes significativos.

El contexto real que se planteó en esta secuencia didáctica es que los alumnos (al asumir su papel como “chefs”) tuvieron que cocinar, siendo esto la última meta que ellos pudieron alcanzar al entender la relevancia de los contenidos que se abordaron en las actividades anteriores.

De una manera más específica, las tres situaciones didácticas estaban relacionadas entre sí y cada una condujo a los alumnos hacia una meta que les permitió mostrar la importancia de lo que iban a realizar. Por ejemplo, en la primera situación didáctica la meta fue que los alumnos conocieran la cantidad de hamburguesas que iban a cocinar y para lograr eso ellos tuvieron que resolver diferentes problemas al momento de contar cuántas hamburguesas solicitó cada cliente (lo cual fue recabado y organizado en una tabla para facilitar el planteamiento de los problemas de conteo).

Después en la segunda situación didáctica, la meta fue que los alumnos hablaran sobre la importancia de lavarse las manos y para lograrlo ellos tuvieron que argumentar por qué estaban de acuerdo o no con las afirmaciones del jefe de los chefs, quien de repente apareció y les comentó varios ejemplos (situaciones ficticias) relacionados con el lavado de manos. Una vez que los alumnos terminaron con eso, tuvieron que argumentarle al jefe el por qué es importante y necesario lavarse las manos antes de cocinar y después lo llevaron a cabo.

Cuando los alumnos comentaron acerca del por qué fue necesario realizar las dos situaciones didácticas anteriores (contemplando a su vez las dos metas que ya habían cumplido), se aplicó la tercera situación didáctica en la cual ellos cumplieron con la última meta al momento de interpretar un instructivo para poder preparar su hamburguesa y posteriormente entregársela al cliente.

Asimismo, es importante resaltar que los materiales que se emplearon para llevar a cabo la secuencia didáctica fueron: 24 imágenes de chefs, una imagen de dos chefs (hombre y mujer), 24 bolsitas con los nombres de los alumnos/as, una imagen de un restaurante, 24 hojas de trabajo, gel antibacterial, imágenes relacionadas con la importancia de lavarse las manos, imágenes sobre los diversos ingredientes e instrumentos que se necesitan para preparar una hamburguesa, 24 sombreros de chefs e imágenes sobre los diferentes pasos a realizar (instructivo: receta) para hacer una hamburguesa.

- Secuencia didáctica III

Se realizó la tercera secuencia didáctica “¡Jugando a ser un(a) granjero(a)!”, la cual estaba conformada por tres situaciones didácticas y en cada una se planteó una problemática que permitió favorecer la motivación intrínseca de los alumnos desde el momento en que esta problemática se representó como un reto abordable que ellos debían resolver y, al hacerlo, los alumnos tuvieron aprendizajes significativos.

Por ejemplo, en la primera situación didáctica el problema fui yo debido a que actué como una granjera ignorante y los alumnos tuvieron que argumentar si estaban de acuerdo o no con las afirmaciones que dije con respecto al crecimiento y al cuidado de un pollito (siendo este el animal que ellos tuvieron que cuidar durante el día puesto que estaban jugando a ser granjeros). Posteriormente, en la segunda situación didáctica ellos resolvieron diferentes problemas de conteo al momento de estar alimentando a dicho animalito con maíces.

Por último, en la tercera situación didáctica los alumnos tuvieron que enfrentar el problema de decidir en dónde iba a vivir su pollito (es decir, si ellos deseaban que viviera en una granja sucia o limpia) y también expresaron su opinión y explicaron el por qué las acciones malas del ser humano (por ejemplo, no tirar la basura en su lugar, no cuidar a los animales ni a las plantas, entre otros) afectaban el medio ambiente en una granja (o en cualquier otro lugar).

Cabe destacar que los materiales que se emplearon para llevar a cabo la secuencia didáctica fueron: 24 imágenes de granjero/a, 24 bolsitas con los nombres de los alumnos/as, 24 tarjetas con una marca de comprobación de color verde, 24 tarjetas con una tacha de color rojo, 24 pollitos elaborados con pompón, un kilo de maíz, 24 tapas de plástico, 24 hojas de trabajo, una imagen de una granja sin basura y otra imagen de esa misma granja, pero llena de basura.

- Secuencia didáctica IV

La cuarta secuencia didáctica “¡Aprendiendo con mis caricaturas y películas favoritas!” (la cual estaba conformada por tres situaciones didácticas), favoreció la motivación intrínseca de los alumnos desde el momento en que se utilizaron ejemplos familiares para ellos y éstos a su vez estaban vinculados con sus conocimientos previos y con los contenidos de las diferentes actividades que se realizaron y, al hacer esto, los alumnos tuvieron aprendizajes significativos.

Sin embargo, para elaborar esta secuencia didáctica se realizó previamente una entrevista a los alumnos (ANEXO 5) con apoyo de los padres de familia y a través de ésta hice un mayor énfasis en identificar cuáles eran sus caricaturas y películas favoritas puesto que éstas fueron utilizadas para relacionar el contenido de las tres situaciones didácticas.

Por ejemplo, en la primera situación didáctica los alumnos tuvieron que asumir su papel como fabricantes de juguetes y por lo tanto reprodujeron y armaron diferentes juguetes u objetos que aparecían en sus películas y caricaturas favoritas utilizando diferentes figuras geométricas.

Después, en la segunda situación didáctica cada alumno escogió solamente una imagen de su caricatura o película favorita y tuvo que narrar historias sobre ésta al resto de sus compañeros así como también hablarles acerca de los personajes, sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan, ya que esto les permitió a todos conocer un poco más sobre los otros juguetes que iban a armar en la siguiente situación didáctica.

Por último, en la tercera situación didáctica los alumnos tuvieron que reproducir o armar los modelos de los personajes que aparecen en sus películas y caricaturas favoritas utilizando diferentes figuras geométricas.

Asimismo, es importante resaltar que los materiales que se emplearon para llevar a cabo la secuencia didáctica fueron: 24 imágenes de fabricantes de juguetes, 24 bolsitas con los nombres de los alumnos/as, imágenes sobre las diferentes caricaturas y películas infantiles que más les gustan a los alumnos y diferentes imágenes de distintas figuras geométricas para que los alumnos armen los juguetes, objetos y personajes que aparecen en sus películas y caricaturas favoritas.

Cabe destacar que al finalizar cada secuencia didáctica se aplicó una guía de observación, la cual tuvo como finalidad identificar si se favoreció la motivación intrínseca en los alumnos a través de las diferentes actividades aplicadas, así como también se emplearon distintas escalas estimativas que permitieron evaluar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados en el alumnado.

Por otra parte, es importante considerar el vínculo que existe entre la práctica docente y la evaluación, el cual se establece de una manera general en la siguiente frase mencionada por el Dr. Carles Monereo durante la conferencia sobre la evaluación auténtica de competencias (2009): “Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos.” No obstante, y de una manera más específica, la evaluación es una herramienta clave para el docente puesto que le permite, entre otros aspectos, conocer los avances, las necesidades o las debilidades en los aprendizajes de los alumnos y por lo tanto tomar decisiones en torno a su intervención, tal como se menciona claramente a continuación:

La evaluación constituye un proceso formativo complejo y continuo que acompaña el desarrollo continuo de la actividad de enseñanza. Esta mirada incorpora, de manera implícita, la toma de decisiones para mejorar la enseñanza, dado que favorecería el diseño de prácticas apropiadas al contexto y a las características socioculturales de los estudiantes, ajustando las estrategias, adecuando los materiales de trabajo y destacando oportunamente las áreas de estudio en las que se observan aprendizajes deficientes o incompletos. (Prieto, 2008, p. 126).

Sin embargo, en la educación básica y por lo tanto en la educación preescolar, se pretende que la evaluación cumpla con una función formativa, la cual según Gómez y Seda (2008, p. 37) debe estar basada en un procedimiento que se reconoce como cualitativo, flexible, de observación y de registro sobre aquellos acontecimientos, logros e incidencias que la educadora considere merecedores de recordar sobre sus alumnos, así como de su propia intervención

educativa, a fin de diseñar actividades adecuadas a las características y necesidades de los niños.

Para llevar a cabo lo que se mencionó en el párrafo anterior, decidí elaborar y emplear dos instrumentos de evaluación: escala estimativa y guía de observación.

Los instrumentos de evaluación permiten verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes, constatación que es considerada como evidencia suficiente para certificar la adquisición de determinados conocimientos, habilidades o actitudes. (Prieto, 2008, p. 125)

A través de la escala estimativa evalúe aquellos rasgos, cualidades o aspectos que los alumnos reunieron en mayor o menor grado con relación al aprendizaje esperado, contemplando también lo siguiente:

Las escalas estimativas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las escalas estimativas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos. (Díaz, 2005, p.67)

En cambio, mediante las guías de observación evalúe mi intervención docente al observar sistemáticamente si se favoreció o no la motivación intrínseca en los alumnos a través de la secuencia didáctica planteada, considerando a su vez la siguiente definición para su respectiva elaboración:

Las guías de observación son sistemas categoriales (a los que consideran sistemas cerrados) que están constituidos por categorías prefijadas por el observador. Dicho de otra manera, se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos por la misma investigación. En este modelo, se registra en una lista de control si los fenómenos ocurren o no, es decir, se determinan los elementos a observar y se observa a uno o varios grupos para identificar la presencia o ausencia de cada uno de éstos. (Álvarez, 2003, p. 106)

Cabe destacar que dicha guía de observación (ANEXO 6) se realizó y se adaptó a partir de una investigación sobre los propósitos y los logros que se persiguen a través de la motivación intrínseca según Díaz Barriga y Hernández Rojas (1997, pp. 70, 85).

II. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

2.1 Pertenencia y consistencia de la propuesta

En una de las sesiones que se llevaron a cabo durante el Consejo Técnico Escolar realizado en el Jardín de Niños al inicio del ciclo escolar, se realizó una actividad en la que cada docente debía reflexionar y posteriormente escribir en una hoja aquellas problemáticas o retos que más ha detectado en los alumnos y en otra hoja aquellos rasgos deseables que esperan tener en ellos al finalizar el ciclo escolar, todo esto con el objetivo de elaborar un plan de trabajo individual que influya en las formas de intervención y organización de trabajo en el aula congruente con las acciones previamente establecidas en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

Sin embargo, una vez que se expusieron los diferentes escritos de los docentes se observó que en su mayoría detectaron la falta de motivación como un reto y una problemática que se ha presentado continuamente en los alumnos pero también como un rasgo deseable que se espera tener en ellos, es decir, lograr tener alumnos más motivados. Al comentar sobre lo anterior, el colectivo docente también hizo hincapié en que al no tener una motivación es muy difícil propiciar una adquisición y un desarrollo de los diferentes aprendizajes esperados en los alumnos, lo cual permitió darle una mayor pertinencia a la propuesta de favorecer la motivación para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado.

No obstante, una vez que tuve la oportunidad de observar a los alumnos que conforman mi grupo, logré percatarme de que en su mayoría no muestran interés en realizar las actividades y por lo tanto no presentan una participación activa en las diferentes situaciones didácticas planteadas.

Aunado a lo anterior, también observé que en la mayoría de las ocasiones los alumnos no dirigen su atención a lo que se les solicita ni tampoco suelen esforzarse o ser constantes en lo que están realizando, a tal punto que solo lo hacen por obligación y no para alcanzar algún propósito.

Otro aspecto relevante que logré detectar es que hay ocasiones en las que sucede todo lo contrario a lo anteriormente mencionado pero eso se debe a que hay una motivación extrínseca de por medio, es decir, un estímulo externo como es el caso de una recompensa o un castigo (por ejemplo colocar una estrellita en la frente o no salir al recreo), siendo esto último un condicionamiento que generalmente provoca que los alumnos le den más valor a lo que van a recibir (o no) y no precisamente a lo que están aprendiendo, lo cual pude comprobar al momento de acercarme con ellos (ya sea ese mismo día o al día siguiente) y cuestionarlos sobre lo que realizaron y para qué.

Además, es importante señalar que Ross (1999, p. 330) definió el castigo como una forma de maltrato infantil y a la vez examinó los motivos personales que mueven a la sociedad a seguir utilizándolo puesto que solamente forma parte de un ciclo de malos tratos. Debido a todo lo que se ha mencionado, se optó por la motivación intrínseca puesto que a través de ésta no es necesario recurrir a las sanciones ni a los premios con los alumnos ya que la actividad les resulta recompensante en sí misma, lo que también propicia que tengan un mayor aprendizaje.

Asimismo cabe resaltar que, al realizar el diagnóstico de mi grupo, logré detectar que los alumnos presentaron niveles de desempeño más bajos en lo que respecta a los aprendizajes esperados de los campos de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social, lo cual también se relacionó con los resultados que la escuela obtuvo en el instrumento de evaluación del ciclo escolar anterior (2018-2019), siendo todo esto

la razón por la cual se le dio una mayor prioridad a los campos de formación académica.

2.2 Identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño

Los enfoques curriculares se identifican en el Plan y Programa de estudio “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” de educación preescolar correspondiente al año 2017. Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida. (SEP, 2017, p. 111).

No obstante, para su organización y su inclusión específica en los programas de estudio, los aprendizajes clave se han de formular en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor. Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en Aprendizajes esperados. (SEP, 2017, p. 114).

Considerando lo anterior, este Plan plantea la organización de los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular, a los que, en conjunto, se denomina Aprendizajes clave para la educación integral. (SEP, 2017, p. 111)

Los Campos de Formación Académica están organizados en tres: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; los cuales aportan especialmente al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender del alumno. (SEP, 2017, p. 112).

En el campo de Lenguaje y Comunicación el progreso en el dominio de la lengua oral implica que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados, así como poner en juego su comprensión y reflexión sobre lo que dicen, a quién, cómo y para qué. La tarea de la escuela es crear oportunidades para hablar, aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones, lograr construir ideas más completas y coherentes, y ampliar su capacidad de escucha. El lenguaje se relaciona con el desarrollo emocional y cognitivo porque, en un sentido positivo, permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, relacionarse e integrarse a distintos grupos sociales, y es la herramienta para construir significados y conocimientos. (SEP, 2017, p. 189).

El campo de Pensamiento Matemático es deductivo, desarrolla en el niño la capacidad para inferir resultados o conclusiones con base en condiciones y datos conocidos. Para su desarrollo es necesario que los alumnos realicen diversas actividades y resolver numerosas situaciones que representen un problema o un reto. En este proceso se posibilita también que los niños desarrollen formas de pensar para formular conjeturas y procedimientos. Esta perspectiva se basa en el planteamiento y la resolución de problemas también conocido como aprender resolviendo. (SEP, 2017, p. 219).

El campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social promueve que los alumnos desarrollen su curiosidad, imaginación e interés por aprender acerca de sí mismos, de las personas con quienes conviven y de los lugares en que se desenvuelven.

A partir de situaciones de aprendizaje significativas se contribuye a que reconozcan la historia personal y familiar, y las características de la naturaleza y la sociedad de la que forman parte. También favorece que los niños se asuman como personas dignas y con derechos, aprendan a convivir con los demás y a reflexionar acerca del impacto que tienen sus acciones en la naturaleza, para

tomar una postura responsable y participativa en el cuidado de su salud y del entorno. (SEP, 2017, p. 255).

En todo caso, es necesario resaltar que se decidió abordar estos enfoques de los tres campos de formación académica para su integración en el diseño del plan de acción.

2.3 Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción

La ejecución del plan de acción me permite desplegar la competencia genérica enfocada en el uso de pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, así como la competencia profesional enfocada en generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

Los aprendizajes esperados de los alumnos que se despliegan en la ejecución del plan de acción son los siguientes:

En el campo de Lenguaje y Comunicación:

- Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.
- Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.
- Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.

En el campo de Pensamiento Matemático:

- Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos.
- Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.

En el campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social:

- Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medio ambiente.

2.4 Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema

Secuencia didáctica I. “¡Es momento de ser un(a) pescador(a)!”

Esta primera secuencia didáctica (conformada por cuatro situaciones didácticas) se aplicó el día martes 15 de octubre del 2019 y se contó con una asistencia de 19 alumnos. Ese día, antes de que los alumnos llegaran a la escuela, adapté el espacio dentro del salón de clases (acomodando las sillas y las mesas de los alumnos en media luna, dejando espacio suficiente al centro del salón) y en dicho espacio preparé el material que se iba a utilizar, es decir, coloqué en el suelo una gran cantidad de imágenes de diferentes peces (cada uno con su respectivo clip y todos son personajes que aparecen en la película de “Buscando a Nemo”) y a su alrededor coloqué una gran cantidad de basura (tanto real como representada a través de imágenes).

Cabe destacar que, desde el momento en que los alumnos entraban al salón, se mostraban muy interesados con respecto a lo que estaban observando en el suelo (tanto con las imágenes de pescados como con la basura) e incluso la mayoría de ellos me cuestionaban sobre lo que se iba a realizar, sin embargo, la respuesta que obtenían de mi parte era que debían esperar a que llegaran el resto de sus compañeros y una vez que estuvieran todos, entonces les iba a decir qué era lo que íbamos a hacer.

Otro aspecto relevante fue que cuando la mayoría de los alumnos vieron los pescados inmediatamente me preguntaron si íbamos a pescar e inclusive hubo otros que me comentaron que estaba mal que hubiera tanta basura tirada en el

suelo, lo cual me permitió percatarme de que existía un conocimiento previo en ellos.

Ahora bien, en cuanto llegó la hora de empezar la jornada escolar, les solicité a los alumnos que se sentaran en su silla y después realizamos nuestras actividades de rutina, tales como: el saludo, escribir la fecha en el pizarrón (los alumnos me dicen cuál es y también la señalamos en el calendario) y el pase de lista. No obstante, para este último fui llamando a cada alumno y a cada uno le entregaba su respectiva tarjeta con la imagen de un pescador(a) y él/ella la colocaba en la bolsita que tuviese su respectivo nombre.

Terminé de realizar el pase de lista y lo primero que hice fue cuestionar a los alumnos sobre la tarjeta que les entregué, es decir, les pregunté si ya habían visto antes a una persona vestida así y sobre lo que dicha persona podía hacer con las herramientas u objetos que tenía en sus manos, a lo que inmediatamente los alumnos me respondieron que se trataba de un pescador(a) y que su trabajo era precisamente pescar con su caña de pesca.

Posteriormente indiqué a los alumnos que durante todo el día iban a jugar a ser “pescadores(as)” y que por lo tanto debían realizar varias actividades relacionadas con el trabajo de los pescadores(as). No obstante, considero pertinente resaltar que para la descripción y el análisis detallado de dichas actividades, se hizo uso de un código de nombres; para los alumnos se utilizó la letra “A” agregando un número asignado conforme su participación en la actividad (todo esto debido a la protección de su información y con el fin de poder representar algunos diálogos presentados en las situaciones didácticas), así como el uso de las iniciales “DF” (Docente en formación) hace mención de mis participaciones.

Cabe destacar que, en cuanto terminé de decir la indicación que se mencionó en el párrafo anterior, escuché algunos gritos de emoción por parte de los alumnos, así como los siguientes comentarios:

A1. ¡Ya quiero empezar a pescar!

A2. ¡Yo quiero pescar a Nemo! (mientras señalaba la imagen del pez payaso que es igual a Nemo)

A3. ¡Yo voy a pescar muchos peces!

Fue entonces cuando empecé con la primera situación didáctica “¡Voy a salvar a los peces!” (ANEXO 7), en la que inicialmente le planteé el siguiente problema a los alumnos: “Vamos a imaginar que los peces que observan en el suelo se encuentran en realidad en un lago y afuera de ese lago hay pasto y varios árboles, pero muy cerca de ahí también hay mucha basura que muy pronto va a llegar al agua debido a que el viento la está arrastrando hacia allí. ¿Qué creen que va a pasar si la basura llega al agua en donde están los peces?”

A1. Los peces se van a morir.

A2. El agua va a estar sucia.

A3. Los peces se enferman.

A4. Los peces van a estar tristes porque el agua va a estar sucia y va a oler feo.

DF. ¿Y por qué se van a enfermar y a morir los peces?

A1. Porque se pueden comer la basura y entonces se enferman del estómago y después se mueren.

A2. Porque la basura está sucia y si ellos se ensucian van a tener bichitos malos y se pueden enfermar.

DF. ¿De cuáles bichitos malos estás hablando?

A2. De esos bichitos chiquititos que no puedes ver pero que hacen que te enfermes y por eso tienes que estar limpio.

Posteriormente cuestioné a los alumnos sobre lo que podían hacer para solucionar el problema anterior y algunos de ellos me respondieron que teníamos que recoger la basura y echarla en un bote. Sin embargo, al detectar que no todos los alumnos estaban de acuerdo con ello, decidí plantear las siguientes dos opciones a los alumnos e indiqué que tenían que votar (levantando su mano) por aquello que preferían hacer:

- Recoger toda la basura (depositarla en una un bote).
- No recoger la basura y comenzar a pescar.

De acuerdo a las respuestas de los alumnos se realizó un conteo y aunque en su mayoría optaron por recoger la basura, hubo algunos que decidieron pescar. Debido a esto último decidí mostrar varias imágenes para que así todos los alumnos entendieran el por qué era más importante recoger primero la basura antes que pescar. Dichas imágenes estaban relacionadas con la contaminación del agua y sus consecuencias para los seres vivos, no obstante, antes de exponerlas a los alumnos, les solicité que solamente las observaran muy bien puesto que después les iba a hacer varias preguntas.

DF. ¿Qué observaron en las imágenes?

A1. Que los peces están tristes.

A2. Que el pez se está muriendo.

A3. Que hay un pez atorado en una llanta y por eso ya no se puede mover.

DF. ¿Y creen que los peces están bien viviendo así?

A1. No, porque hay mucha basura.

A2. No, porque no se pueden mover.

A3. No maestra, los peces se están muriendo.

DF. ¿Entonces está bien ir a pescar y dejar ahí todo eso (señalando la basura) aun cuando los peces se pueden morir por toda esa basura?

Respuesta de todos los alumnos al unísono: No.

A1. No maestra, porque entonces los peces se mueren y ya no vamos a poder pescarlos.

DF. ¿Entonces qué es lo que quieren hacer primero? ¿Recoger la basura o pescar?

Respuesta de todos los alumnos al unísono: Recoger la basura.

Una vez que se decidió lo anterior (ahora si por parte de todos los alumnos), empecé con la segunda situación didáctica “¿Qué hago con toda esa basura?” (ANEXO 7), en la cual inicialmente le solicité a los alumnos que todavía no recogieran la basura y que en lugar de eso solamente la observaran. Después los cuestioné sobre lo que había en el suelo, a lo que ellos respondieron: envolturas, papeles, botellas de refresco, una piña, una manzana, plátanos, entre otros.

Posteriormente planteé otro problema: “Ha llegado el momento de recoger la basura, pero resulta que hay dos botes, uno tiene un letrero que dice: “Basura Orgánica” (bote comprado por mí) y el otro tiene otro letrero que dice: “Basura Inorgánica” (bote de basura del salón) ¿En cuál de esos dos botes van a echar la basura?”

A1. No lo sé.

A2. Pues en los dos porque los dos son botes.

A3. ¿Qué es orgánica, maestra?

DF. Qué bueno que lo preguntas. ¿Ya observaron bien los letreros? ¿Hay algo más aparte de las letras (señalando el letrero de basura orgánica)?

A3. ¡Sí! Hay unos dibujos.

DF. ¿Y qué es lo que observan en esos dibujos?

A1. Comida.

A2. Una hoja de un árbol.

A3. Una manzana y un pollo.

DF. Muy bien. Pues a todo eso se le llama basura orgánica, es decir, todo eso que proviene o que forma parte de un ser vivo. Y ahora díganme, ¿qué es lo que observan aquí (señalando el letrero de basura inorgánica)?

A1. Un bote de leche.

A2. Una lata.

A3. Una botella de plástico.

DF. Así es. Pues a todo eso se le llama basura inorgánica, es decir, todo eso que ha sido creado en una fábrica por el ser humano.

Después de eso, le solicité a los alumnos que recogieran solamente un objeto (un elemento de toda la basura que había tirada) y lo colocaran en su respectivo bote considerando lo que se mencionó antes. Una vez que los alumnos cumplieron lo anterior, fui sacando cada uno de los objetos y los cuestionaba sobre si dicho objeto estaba en el bote correcto o no y ellos también tenían que explicarme el por qué.

DF. Muy bien, ya hemos acomodado esta basura en sus respectivos botes, pero ¿alguno de ustedes sabe para qué sirve hacer esto?

A1. Para clasificar la basura.

DF. Sí, pero ¿para qué sirve clasificar la basura?

(Ningún alumno responde)

DF. ¿Quién me dice qué es lo que observa en esta imagen?

Dicha imagen está relacionada con el concepto de composta.

A1. Árboles con frutas.

A2. Tierra.

DF. ¿Y qué hay abajo de esa tierra?

A1. Manzanas mordidas.

A2. Cáscaras de huevo.

A3. Huesos de pescados.

DF. ¿Y a todo eso cómo se le llama? ¿Basura orgánica o basura inorgánica?

Alumnos al unísono: Basura orgánica.

DF. ¿Y por qué creen que la basura orgánica está debajo de la tierra?

A1. Para que no se vea.

A2. Para que el árbol se la coma.

DF. Así es. ¿Y por qué creen que los árboles se la comen?

A1. Para crecer más.

DF. Exactamente. ¿Y saben cómo se le llama cuando juntas toda la basura orgánica con la tierra y la colocas debajo de un árbol o de alguna otra planta?

(Ningún alumno responde)

DF. Se le llama composta y es muy útil porque ayuda a los árboles o a otras plantas... ¿Para qué dijimos que los ayuda?

A1. Para comer.

A2. Para crecer más.

DF. Exactamente. Así que si tú separas la basura en orgánica entonces podemos hacer composta y así ayudar a las plantas a crecer.

Posteriormente solicité la ayuda de los alumnos para que ellos me fueran indicando en qué bote tenía que colocar la basura que faltó de recoger y una vez que terminamos de hacer eso, entonces comencé con la tercera situación didáctica “¡Vamos a pescar!” (ANEXO 7), en la cual le entregué a cada alumno un plato desechable y su respectiva red de pesca.

Una vez que cada alumno tenía su respectivo material, les expliqué cómo se utilizaban las redes de pesca (indicándoles también lo que se debía hacer para evitar accidentes) y posteriormente les solicité que pescaran únicamente diez peces. Cuando terminaron de hacer lo anterior, le indiqué a los alumnos que debían clasificar sus pescados de acuerdo a su color y a sus características (es decir todos los pescados que eran iguales entre sí debían estar en el mismo grupo) y posteriormente les planteé diferentes problemas, los cuales debían ser

resueltos por ellos a través del conteo y con acciones sobre las colecciones, por ejemplo:

1. Si A1 solamente tiene un pescado que se parece a “Nemo” (pez payaso, es su nombre real) y yo quiero que me entregue cuatro ¿Cuántos pescados tiene que agregar?
2. Si A2 tiene seis pescados que se parecen a “Doris” (pez cirujano azul, es su nombre real) pero yo solamente quiero que me de tres ¿Cuántos pescados tiene que quitar?
3. Si A3 tiene siete pescados que se parecen a “Burbujas” (pez amarillo y su nombre real es pez cirujano amarillo) y dos pescados que se parecen a “Gill” (pez amarillo con negro y su nombre real es pez ídolo moro) ¿De cuáles pescados tiene más? ¿Y de cuáles pescados tiene menos?
4. Si A4 tiene cinco pescados cirujanos amarillos y tres pescados payasos ¿Cuántos pescados payasos tiene que agregar para tener la misma cantidad que los pescados amarillos?

Es necesario aclarar que, aunque los problemas se resolvieron de una manera grupal, cada uno de los alumnos obtenían las respuestas al momento de usar los pescados que ellos habían conseguido aun cuando estos no eran necesariamente los que se describían en el problema, por ejemplo, en lugar de usar los pescados payasos en el primer problema, hubo alumnos que utilizaron los pescados cirujanos azules para contar y así dar una respuesta al problema planteado.

Cuando los alumnos terminaron de resolver los diferentes problemas, les solicité que contaran los pescados que obtuvieron y a su vez los acomodaran en su respectivo plato desechable. Después de eso, apliqué la última situación didáctica “¡Se roban los pescados!” (ANEXO 7), en la cual inicié con una llamada telefónica (ficticia) a mi celular (utilicé la imagen de un celular gigante), lo cual me permitió capturar nuevamente la atención de los alumnos debido a que, al regresar

del receso, se encontraban un poco inquietos. Al notar la falta de atención de los alumnos les dije:

DF: ¡Esperen un momento! ¡Necesito silencio por favor! Mi celular está vibrando y parece ser una llamada importante.

(Todos los alumnos voltean a verme y guardan silencio mientras observan cómo respondo la llamada)

A1. (Al observar el celular que estoy utilizando) ¡Ay, maestra! Pero ese celular no es de verdad.

A2. Se equivocó de teléfono maestra, ese no sirve.

A3. Es el otro celular, maestra.

A4. ¡Shh! La maestra ya respondió.

DF. (Tapo el celular con una mano) Necesito que guarden silencio por favor, sino no voy a poder escuchar lo que me están diciendo en el celular.

Los alumnos guardan silencio, algunos de ellos tienen una sonrisa que delata sus ganas de reír mientras que otros se muestran muy curiosos e interesados en lo que estoy haciendo.

DF. ¡Hola! ¿Cómo estás Juan?

Que bueno, me da mucho gusto que estés bien

Si, dime ¿qué pasó? (En ese momento finjo cara de sorprendida)

¿Qué necesitas muchos pescados para poder cocinarlos en tu restaurante? (Después de decir eso observo a los alumnos, quienes se muestran emocionados mientras observan y señalan sus pescados)

Si, yo conozco a muchos(as) pescadores(as) que te pueden vender sus pescados

Si, muy bien, ahí nos vemos entonces

Adiós. (En ese momento cuelgo, apago el celular y lo coloco en mi escritorio).

Posteriormente aclaré a los alumnos que dicha llamada resultó ser de un amigo mío que actualmente es chef en un restaurante y debido a eso necesita muchos pescados para poder cocinarlos y así hacer diferentes platillos. Después mostré una imagen a los alumnos sobre aquel lugar en el que cocinarían lo que ellos ya habían pescado (es decir, el restaurante) y la coloqué al otro extremo del salón.

DF. ¿Les parece bien que ayudemos a mi amigo, es decir, al chef del restaurante?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

DF. ¿Entonces están de acuerdo en llevar sus pescados al restaurante?

A1. Sí, para que los cocinen y nos den de la comida.

A2. Sí, porque nosotros tenemos muchos.

A3. Sí, porque a lo mejor y nos dan dinero.

DF. Así es, también les van a dar dinero porque ustedes trabajaron mucho al momento de pescar y lo justo es que vendan sus pescados ¿verdad, que sí?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

DF. Muy bien, pues entonces vamos a ir para allá...oigan, pero ¿quién es él? (en ese momento sacó un títere de un ladrón).

Alumnos al unísono: ¡Un ladrón!

DF. Hay otro problema, niños. Resulta que cuando íbamos a ir hacia el restaurante, apareció un ladrón en nuestro camino y entonces... ¡empezó a robarse muchos pescados! (en ese momento utilicé el títere de un ladrón para quitarles sus platos desechables con sus respectivos pescados a varios alumnos).

Es importante resaltar que haber utilizado el títere de un ladrón con los alumnos me permitió plantearles una problemática, así que después de eso le entregué a cada alumno una tarjeta con una marca de comprobación de color verde y otra tarjeta con una tacha de color rojo y les comenté lo siguiente:

DF. El ladrón logró huir con varios pescados. Yo digo que lo que hizo estuvo bien. Ahora, levanten su tarjeta verde si están de acuerdo con lo que estoy diciendo o su tarjeta roja si no están de acuerdo con lo que estoy diciendo.

Todos los alumnos levantan su tarjeta roja.

DF. De acuerdo, ahora levantando la mano, díganme por qué levantaron esa tarjeta roja.

A1. ¡No es cierto, maestra! ¡Está mal hacer eso!

A2. ¡Es malo robar!

A3. ¡El ladrón es malo!

DF. No es cierto, robar no es malo. El ladrón simplemente quería algo y lo tomó y para mí eso está bien. Igual que antes, levanten su tarjeta verde si están de acuerdo con lo que estoy diciendo o su tarjeta roja si no están de acuerdo con lo que estoy diciendo.

Todos los alumnos levantan su tarjeta roja.

DF. Ahora levantando la mano, díganme por qué levantaron esa tarjeta roja otra vez.

A1. ¡Robar si es malo!

A2. No puedes agarrar lo que no es tuyo.

A3. Tienes que pedir las cosas y no te las puedes llevar cuando tú quieras.

DF. Pero esos pescados no eran de A4 porque yo no vi su nombre en el plato. Así que si estuvo bien que el ladrón se los llevara. Ahora sí, levanten su tarjeta.

Todos los alumnos levantan su tarjeta roja.

DF. Levantando la mano, díganme por qué usaron la tarjeta roja.

A1. ¡Si, eran de A4! ¡A4 los tenía en su mesa!

A2. ¡A4 los pescó! ¡Yo lo vi!

A3. Tú no dijiste que teníamos que escribir nuestro nombre en el plato.

A4. Pero hay que respetar, maestra.

DF. Pero el ladrón si fue respetuoso, en ningún momento les gritó ni tampoco les golpeó. Solamente se llevó los pescados y ya, así que no hay problema con eso. Otra vez, levanten su tarjeta

Todos los alumnos levantan su tarjeta roja.

DF. Otra vez levantando la mano, díganme por qué usaron tarjeta roja.

A1. Pero no se los podía llevar, no eran de él.

A2. ¡No se vale, maestra! ¡El ladrón no los pescó!

A3. Pero A4, A5 y A6 están tristes porque ya no tienen pescados.

A4. Respetar es cuando no les quitas sus cosas a los niños.

DF. Ahora entiendo, entonces lo que hizo el ladrón estuvo mal. Una vez más, levanten su tarjeta.

Todos los alumnos levantan su tarjeta verde y responden al unísono: ¡Sí!

DF. ¿Y qué es lo que podemos hacer cuando aparece un ladrón?

Alumnos al unísono: ¡Llamar a la policía!

DF. De acuerdo, voy a utilizar mi celular una vez más para marcar a la policía pero necesito que ustedes me digan el número ¿de acuerdo?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

Escribí un número de ocho cifras en el pizarrón y en cuanto terminé de escribirlo, todos los alumnos me comentaban al unísono el nombre de cada número conforme yo lo iba señalando y a su vez lo iba marcando en mi celular.

DF. Buenas tardes, policía...Si, lo que pasa es que un ladrón le robo sus pescados a varios pescadores(as)...De acuerdo, ¿entonces llegan en 10 segundos? Muy bien, aquí los esperamos entonces. Muchas gracias, adiós.

En ese momento solicité a los alumnos que me ayudaran a contar del 1 al 10 y en cuanto terminaron de hacerlo, aparecieron los títeres de dos policías: un policía hombre y una policía mujer.

DF. Los policías ya han llegado, pero ¿creen que puedan ayudarlos y decirles hacia dónde se va el ladrón?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

Para continuar utilicé los títeres de los policías y del ladrón y solicité la participación de los alumnos para que le fueran indicando a los policías hacia donde tenían que ir para poder capturar al ladrón, es decir, si debían ir hacia la derecha, hacia la izquierda, hacia adelante o hacia atrás.

Después de varias indicaciones por parte de los alumnos, los policías lograron capturar al ladrón, lo llevaron a la cárcel (que en este caso fue una caja de plástico), recuperaron los platos desechables con los respectivos pescados de los alumnos y se los entregaron. Posteriormente los policías se despidieron de los alumnos y ellos también se despidieron y les dieron las gracias.

Finalmente les indiqué a los alumnos que me entregaran sus dos tarjetas y solicité su participación para que, de una manera ordenada, fueran y colocaran su plato desechable (con sus respectivos pescados) debajo de la imagen del restaurante y les comenté que hasta el día siguiente íbamos a ver cuánto dinero les iban a dar por sus pescados.

Ahora bien, es importante aclarar que las cuatro situaciones didácticas anteriores sirvieron como un diagnóstico para identificar cómo es que los alumnos

se motivan al momento de llevar a cabo las diferentes actividades planteadas, es decir, si es necesario que el docente tenga que recurrir a la motivación extrínseca (a los premios y castigos) para que ellos se involucren en lo que se está realizando o, por el contrario, si ellos tienen esa iniciativa o interés propio en participar puesto que se está propiciando una motivación intrínseca y, en caso de ser así, conocer qué tan significativos son los aprendizajes esperados en ellos.

Asimismo, se debe resaltar que opté por utilizar el juego simbólico en las situaciones didácticas aplicadas desde el momento en que indiqué a los alumnos que debían asumir su papel como “pescadores(as).” Según Dávila (2013, p. 13) la distinción de este juego radica en la utilización de símbolos que permiten “hacer como si”, o “pretender.” Es imaginativo, dado que el niño puede, mediante actividades lúdicas simbólicas, ser cualquier persona o cosa y realizar cualquier actividad, lo cual le permite favorecer el desarrollo tanto de su lenguaje como de sus habilidades cognoscitivas y sociales así como su creatividad.

Aunado a lo anterior, en cada situación didáctica decidí plantear una problemática distinta a los alumnos puesto que según Díaz y Hernández (1997, p. 88) una de las estrategias de apoyo para propiciar la motivación intrínseca consiste en plantear o suscitar problemas abiertos y situados que deba resolver el alumno y que le presenten un reto abordable. Además, cabe destacar que todo lo que se ha abordado previamente se debe a que el tema principal del presente informe es favorecer la motivación intrínseca a través del juego para un aprendizaje significativo.

Por otra parte, acomodar los materiales y adecuar el espacio del aula en la primera situación didáctica me permitió crear un ambiente de aprendizaje propicio para los alumnos. Es necesario tener en cuenta el ambiente de aprendizaje puesto que según Duarte (2003, p.5) remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, es decir, un espacio y un tiempo en

movimiento donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

Otro aspecto fundamental es el conocimiento previo que evidenciaron los alumnos en las distintas situaciones didácticas, así como la intervención que realicé durante las mismas para que ocurriera un aprendizaje significativo ya que, como lo señala Carretero (2009, p.2), una persona aprende solo cuando el conocimiento se torna significativo según su estructura de esquemas previos. Por lo tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen.

Adicionalmente, otro aspecto esencial fue la disposición, el interés y la participación que se suscitó en los alumnos al momento de resolver los diferentes retos propuestos en cada una de las situaciones didácticas, ya que esto fue lo que me permitió darme cuenta de que se estaba favoreciendo más una motivación intrínseca considerando que, según Díaz y Hernández (1997, p.67), a través de este tipo de motivación el individuo pretende buscar y conquistar desafíos.

No obstante, considero pertinente resaltar que la primera actividad que se realizó al día siguiente consistió en que los alumnos realizaran un dibujo sobre lo que habían aprendido en relación a las actividades que se llevaron a cabo el día anterior, siendo esto último una evidencia que me permitió darme cuenta de qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron en la secuencia didáctica planteada y, aunque varios alumnos si recordaron lo que se llevó a cabo y me explicaron detalladamente qué fue lo que hicieron y para qué, hubo otros alumnos que solamente expresaron lo divertido que fue jugar a “pescar” e incluso algunos otros hicieron dibujos que no tenían ninguna relación con lo que se había hecho. (ANEXO 7.5)

Asimismo, otro detalle interesante es que hubo varios alumnos que me preguntaron sobre el por qué no les había dado una “estrellita” (es decir, un premio) por haber pescado todos los peces que les solicité.

Aunado a lo anterior, también utilicé distintas escalas estimativas que me permitieron evaluar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron los alumnos en la secuencia didáctica realizada y pude percatarme de que fueron pocos los alumnos en los que sí hubo un avance puesto que, del total de 19 alumnos que asistieron ese día, solamente en seis de ellos si se favorecieron los diferentes aprendizajes esperados, lo cual se demostró al obtener el siguiente nivel de desempeño. Por ejemplo, en el aprendizaje esperado de Identifica (...), cuatro alumnos pasaron de un dominio básico a un dominio satisfactorio mientras que los otros dos lograron alcanzar un dominio sobresaliente. (ANEXO.7.1)

Respecto al aprendizaje esperado de Resuelve (...), cuatro alumnos pasaron de un dominio satisfactorio a un dominio sobresaliente, un alumno que antes se encontraba en un dominio básico logró conseguir un dominio satisfactorio y otro alumno alcanzó un dominio básico cuando inicialmente estaba en un dominio insuficiente. (ANEXO 7.2). Y, en cuanto al aprendizaje esperado de Argumenta (...), cuatro alumnos pasaron de un dominio básico a un dominio satisfactorio mientras que los otros dos lograron alcanzar un dominio sobresaliente. (ANEXO 7.3)

Sin embargo, no se logró propiciar los diferentes aprendizajes esperados en los 13 alumnos restantes puesto que en ellos no hubo un avance en cuanto al nivel de desempeño, siendo esta la razón por la cual considero pertinente orientar hacia ellos varios cambios en mi intervención docente que deben estar enfocados en vincular su conocimiento previo con la información nueva que se les presenta (lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo) y en favorecer su motivación

intrínseca, ya que estos aspectos fueron las principales dificultades que se presentaron en ellos.

Cabe destacar que, a través de la guía de observación (ANEXO 7.4), pude evaluar e identificar que del total de 19 alumnos que asistieron ese día si se favoreció una motivación intrínseca en seis de ellos (quienes resultaron ser los mismos en los que sí se propiciaron los distintos aprendizajes esperados) mediante mi intervención docente en las diferentes situaciones didácticas aplicadas, mientras que en los 13 alumnos restantes sigue prevaleciendo una motivación extrínseca.

Debido a lo que se ha expuesto previamente, tuve que enfrentarme a dos perspectivas principales; la primera es que si se logró favorecer la motivación intrínseca a través de la estrategia de apoyo que decidí emplear durante mi intervención docente puesto que varios alumnos si se mostraron motivados al momento de resolver los distintos retos que se les presentaron en las actividades, a tal punto que en ningún momento fue necesario recurrir a los premios y a los castigos para incentivarlos y, aunque fueron pocos, si hubo alumnos en los que se lograron aprendizajes significativos.

La segunda es que, a partir de los resultados obtenidos, la mayoría de los alumnos aún esperan obtener algo a cambio por haber realizado bien las actividades y debido a ello no le dan mucha relevancia a lo que están aprendiendo, es decir, predomina más una motivación extrínseca en ellos y debido a esto es viable trabajar en la problemática de favorecer la motivación intrínseca a través del juego para un aprendizaje significativo.

No obstante, para atender mejor la problemática anterior, considero que hay varios aspectos que tengo que cambiar en mi intervención docente a partir de lo que he reflexionado en torno a las cuatro situaciones didácticas aplicadas. Por ejemplo, en el aspecto de favorecer la motivación intrínseca podría ser beneficioso

cambiar de estrategia de apoyo, ya que al hacerlo es probable que se obtengan mejores resultados en los alumnos.

Con respecto al juego, considero pertinente seguir con el juego simbólico debido al interés que detecté en los alumnos desde el momento en que les indiqué que iban a pretender ser “pescadores(as)” y que por lo tanto iban a realizar varias actividades relacionadas con dicho oficio, así como también por los beneficios que este tipo de juego tiene en las habilidades cognitivas del individuo. Por su parte, para que se presente una mayor vinculación entre el conocimiento previo y la información nueva que se presenta a los alumnos (lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo) es importante que dé a conocer lo necesario con respecto a los conceptos nuevos que se están presentando y que no omita alguno de estos.

También considero fundamental elaborar y utilizar alguna hoja de trabajo que les permita a los alumnos ir registrando el conteo que van realizando, puesto que a través de la observación pude detectar que, al ir dibujando, contando y escribiendo en el pizarrón era más fácil para ellos obtener una respuesta más clara al problema planteado. Además, es necesario que plantee argumentos más retadores (ya sea a través de ejemplos o incluso mediante el uso de imágenes) para que los alumnos se animen a participar todavía más y por lo tanto argumenten sobre el por qué están de acuerdo o no con lo que estoy afirmando.

Secuencia didáctica II. “¡Es mi turno de cocinar!”

Esta segunda secuencia didáctica (conformada por tres situaciones didácticas) se aplicó el día miércoles 23 de octubre del 2019 y se contó con una asistencia de 21 alumnos. Ese día, antes de que los alumnos llegaran a la escuela, adapté el espacio dentro del salón de clases, es decir, acomodé las sillas y las mesas de los alumnos en herradura (puesto que al estar así se propiciaba que todos logran observar más fácilmente lo que yo hacía al centro del salón y

por ende prestaban más atención) y también coloqué arriba del pizarrón dos imágenes: una sobre un restaurante (la misma que se utilizó en la secuencia didáctica anterior) y al lado de ésta una sobre unos “chefs” (hombre y mujer).

Aunado a lo anterior, dibujé una tabla de recolección de datos (con cinco columnas y once filas) en el pizarrón, la cual era necesaria para la primera situación didáctica que iba a aplicar y, desde el momento en que los alumnos entraban al salón, se mostraban interesados respecto a lo que estaban observando en el pizarrón e incluso hubo algunos de ellos que, al ver la imagen del restaurante, inmediatamente recordaron y me comentaron que ese fue el mismo lugar en donde fuimos a “vender” los pescados, siendo esto último lo que me incitó a preguntarles qué más habíamos hecho la vez que jugamos con los peces y varios de ellos me explicaron lo que hicimos y también el por qué lo realizamos.

Asimismo, hubo otros alumnos que también me comentaron que las personas que estaban en la otra imagen eran unos “chefs” e incluso me preguntaron si íbamos a cocinar algo, sin embargo, la respuesta que obtenían de mi parte era que debían esperar a que llegaran el resto de sus compañeros y una vez que estuvieran todos, entonces les iba a decir qué era lo que íbamos a hacer.

Cabe destacar que, lo que se ha expuesto previamente, me permitió percatarme de que existía un conocimiento previo en los alumnos en cuanto a lo que se iba a realizar, pero también varios aprendizajes esperados con respecto a lo que se había realizado en la secuencia didáctica anterior aun cuando ya había pasado una semana de su aplicación, lo cual me alegró bastante.

Ahora bien, en cuanto llegó la hora de empezar la jornada escolar, los alumnos tuvieron primero la clase de inglés, la cual empezó a las 9:00am y terminó a las 9:50am. Una vez que la maestra de inglés salió del aula, le solicité a los alumnos que se sentaran en su silla y después realizamos nuestras

actividades de rutina, tales como: el saludo, escribir la fecha en el pizarrón (los alumnos me dicen cuál es y también la señalamos en el calendario) y el pase de lista. No obstante, para este último fui llamando a cada alumno y a cada uno le entregaba su respectiva tarjeta, pero ahora con la imagen de un chef y él/ella la colocaba en la bolsita que tuviese su respectivo nombre.

Terminé de realizar el pase de lista y lo primero que hice fue cuestionar a los alumnos sobre la tarjeta que les entregué, es decir, les pregunté si ya habían visto antes a una persona vestida así y sobre lo que dicha persona podía hacer con los alimentos que tenían en sus manos, a lo que inmediatamente los alumnos me respondieron que se trataba de un chef y que su trabajo era cocinar.

Posteriormente indiqué a los alumnos que durante todo el día iban a jugar a ser “chefs” y que por lo tanto debían realizar varias actividades relacionadas con el trabajo de los chefs. En ese momento escuché algunos gritos de emoción por parte de los alumnos, así como los siguientes comentarios:

- A1. ¡Yo voy a cocinar un pastel!
- A2. ¡Ya quiero empezar a cocinar!
- A3. ¡Yo voy a cocinar algo muy rico!
- A4. ¡Yo voy a hacer mucha comida!

Fue entonces cuando le solicité a los alumnos que prestaran mucha atención a lo que iba a dibujar en el pizarrón puesto que eso era lo que íbamos a hacer para poder cocinar. En cuanto terminé, había tres dibujos y cada uno tenía su respectivo número; el número uno era sobre varias personas pidiendo hamburguesas, el número dos era sobre el lavado de manos y el número tres era de una hamburguesa en un plato. Después de hacer eso, cuestioné a los alumnos sobre lo que ellos creían que teníamos que hacer primero y algunos de ellos me respondieron que lavarse las manos mientras que otros su respuesta fue el número uno.

Para que todos los alumnos estuvieran de acuerdo en realizar el número uno, decidí empezar con la primera situación didáctica “¿Cuántas hamburguesas voy a hacer?” (ANEXO 8), en la que inicialmente le mencioné lo siguiente a los alumnos: “Vamos a imaginar que aquí en donde estamos ya no es un salón y en su lugar nos encontramos en un restaurante muy grande y muy bonito como este (señalando la imagen que coloqué anteriormente) en el que nosotros somos unos chefs como ellos (señalando la imagen que coloqué anteriormente) y por eso vamos a cocinar unas ricas hamburguesas, pero ¿alguno de ustedes sabe cuántas vamos a preparar?”

A1. No sé.

A2. Muchas.

DF. ¿Y por qué muchas?

A1. Porque se les vamos a dar muchas personas.

DF. ¿Y cómo sabes que van a venir muchas personas?

A1. Porque nuestro restaurante es muy grande.

A2. Porque a muchas personas les gustan las hamburguesas.

A3. No es cierto, a mi casi no me gustan.

DF. Pero ¿por qué creen que es importante saber si van a venir muchas o pocas personas?

A1. Para saber si quieren hamburguesas o no.

A2. Para saber si hacemos muchas o pocas hamburguesas.

DF. Exactamente, para saber cuántas hamburguesas vamos a cocinar, ya sean muchas o pocas, primero necesitamos conocer cuántas hamburguesas van a pedir cada persona que venga al restaurante y eso es justamente lo que está en el dibujo número uno (señalo el pizarrón). Digamos que hacer esto es nuestra primera meta y la tenemos que cumplir ¿están listos/as?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

Posteriormente utilicé varios títeres, los cuales me sirvieron para representar a una familia (conformada por papá, mamá, hija e hijo) que había llegado al restaurante y que estaba lista para pedir sus hamburguesas. Una vez que realicé eso, le entregué a cada alumno su respectiva hoja de trabajo y les solicité que fueran por su respectiva lapicera.

Cuando todos los alumnos ya tenían su respectivo material, les comenté que la tabla que realicé en el pizarrón (ANEXO 8.5) nos iba a servir para ir anotando cuántas hamburguesas quería cada uno de los integrantes de la familia y, en cuanto terminé de decir eso, fui planteando diferentes problemas, los cuales debían ser resueltos por los alumnos a través del conteo y con acciones sobre las colecciones, por ejemplo:

1. Si solamente anoté tres hamburguesas en la tabla, pero resulta que el papá en realidad quiere diez hamburguesas ¿Cuántas hamburguesas hay que agregar en la tabla?
2. Yo había anotado que la mamá también quiere diez hamburguesas, pero me equivoqué y resulta que solamente quiere ocho hamburguesas ¿Cuántas hamburguesas hay que quitar en la tabla?
3. Si la mamá quiere ocho hamburguesas y la hija solamente quiere cuatro hamburguesas ¿Quién de las dos quiere más hamburguesas? ¿Quién de las dos quiere menos hamburguesas?
4. Si la hija quiere cuatro hamburguesas y el hijo quiere tres hamburguesas ¿Cuántas hamburguesas hay que agregar en la tabla para que los dos hijos (niña y niño) tengan la misma cantidad de hamburguesas?

Es necesario aclarar que, aunque los problemas se resolvieron de una manera grupal, cada uno de los alumnos obtenía las respuestas al momento de usar la tabla de recolección de datos que se encontraba en su hoja de trabajo (ANEXO 8.5), lo cual les permitió llevar a cabo más fácilmente el conteo, así como

las diferentes acciones sobre las colecciones (tales como agregar, quitar, comparar e igualar).

En cuanto los alumnos terminaron de resolver los diferentes problemas, les solicité que me entregaran sus hojas de trabajo y que guardaran sus respectivas lapiceras. Después de eso, apliqué la siguiente situación didáctica “¿Qué tengo que hacer antes de cocinar?” (ANEXO 8), en la cual inicié comentándole lo siguiente a los alumnos: “Muy bien niños, ya cumplimos con nuestra primera meta y ahora ya sabemos cuántas hamburguesas tenemos que cocinar para cada uno de los clientes (señalo la tabla del pizarrón), pero ¿ahora qué es lo siguiente que tenemos que hacer?”

A1. Lavarse las manos.

A2. El número dos.

DF. Así es, ahora tenemos que cumplir con la meta número dos, la cual consiste precisamente en la importancia de lavarse las manos. ¿Quién de ustedes sabe por qué tenemos que hacer esto (señalo el dibujo de lavarse las manos)?

A1. Porque tenemos las manos sucias.

A2. Porque vamos a cocinar las hamburguesas.

A3. Para poder cocinar.

DF. En eso tienen razón, pero vamos a ver qué tanto saben sobre lo importante y necesario que es el lavado de manos.

Después de decir lo anterior, me coloqué un gorro de chef (el cual elaboré previamente) y le entregué a cada alumno una tarjeta con una marca de comprobación de color verde y otra tarjeta con una tacha de color rojo (mismas que se utilizaron en la secuencia didáctica anterior) y les comenté lo siguiente:

DF. En este momento ya no soy la maestra Sofi. Ahora soy la chef ejecutiva, es decir, soy la jefa de todos los chefs ¿y quiénes son los chefs de este restaurante?

Alumnos al unísono: ¡Nosotros!

DF. Muy bien pues ahora soy su jefa y antes de cocinar la hamburguesa, es importante que me expliquen más sobre la importancia del lavado de manos. Para poder realizar eso, les voy a mostrar varias imágenes, después yo voy a decir algo sobre esas imágenes y ustedes van a levantar su tarjeta verde si están de acuerdo con lo que estoy diciendo o su tarjeta roja si no están de acuerdo con lo que estoy diciendo.

Expongo una imagen en tamaño tabloide sobre una niña y un niño que han terminado de usar el inodoro.

DF. Por ejemplo, vamos a imaginar que ustedes ya están cocinando y de repente les dan muchas ganas de ir al baño así que van y lo usan. Después de hacer eso no es necesario que se laven las manos y pueden seguir cocinando. Ahora, levanten su tarjeta verde si están de acuerdo con lo que estoy diciendo o su tarjeta roja si no están de acuerdo con lo que estoy diciendo.

(Todos los alumnos levantan su tarjeta roja)

DF. De acuerdo, ahora levantando la mano, díganme por qué levantaron esa tarjeta roja.

A1. ¡No, qué asco! Siempre hay que lavarse las manos después de ir al baño.

A2. Porque vamos a manchar la comida de popó y los clientes se van a enfermar.

A3. Porque siempre hay que ser limpios cuando vamos al baño.

DF. De acuerdo.

Muestro una imagen en tamaño tabloide sobre una niña y un niño que están comiendo.

DF. Ahora vamos a imaginar que ha llegado la hora de su recreo y les di permiso de comer unas deliciosas galletas, pero para poder hacer eso es importante que se laven las manos antes de comer. Igual que antes, levanten su tarjeta.

(Todos los alumnos levantan su tarjeta verde)

DF. Ahora levantando la mano, díganme por qué levantaron la tarjeta verde en vez de la roja.

A1. Porque si está bien, si hay que lavarnos las manos antes de comer.

A2. Porque si nos lavamos las manos, no nos enfermamos.

A3. Porque mi mamá dice que, si tus manos están sucias, la comida también se ensucia y cuando te la comes, te duele la pancita y por eso te tienes que lavar las manos.

DF. Muy bien. Ahora ¿ustedes creen que cuando no nos lavamos las manos antes de comer puede pasar esto?

Presento una imagen sobre una persona que le duele el estómago debido a que ahí dentro tiene varios microbios y todos los alumnos levantan su tarjeta verde.

DF. Levantando la mano, díganme por qué levantaron la tarjeta verde otra vez.

A1. Sí, porque ese hombre tiene microbios en la panza.

DF. ¿Y por qué creen que tiene microbios en la panza?

A1. Porque no se lavó las manos.

A2. Porque se comió algo que tenía microbios.

A3. Porque sus manos estaban sucias y se las llevó a la boca y entonces se enfermó.

A4. Porque no se lavó las manos y se comió algo.

DF. Exactamente.

Expongo una imagen sobre una niña y un niño que están cocinando.

DF. Ya es la última imagen. Ahora sí ha llegado el momento de cocinar las hamburguesas, pero yo digo que no es importante que nos lavemos las manos antes de hacerlo.

(Todos los alumnos levantan su tarjeta roja)

DF. Nuevamente, levantando la mano, díganme por qué levantaron la tarjeta roja.

A1. Tú estás mal, si hay que lavarnos las manos antes de agarrar la comida.

A2. Porque si nos lavamos las manos entonces ya no hay microbios.

A3. Porque si nosotros estamos limpios, la hamburguesa también está limpia.

A4. Porque si tenemos las manos limpias, la familia no se va a enfermar.

DF. Ahora entiendo. Muy bien, pues entonces hay que lavarnos las manos.

Posteriormente les solicité a los alumnos que me entregaran sus dos tarjetas y les expuse una infografía en tamaño tabloide sobre los pasos a seguir para lavarse correctamente las manos y, en cuanto regresaron de recreo, les indiqué que utilizaríamos gel antibacterial en lugar de agua y jabón puesto que ya nos quedaba poco tiempo para cocinar. No obstante, considero pertinente resaltar que, al momento de presentar la infografía, pude observar que la mayoría de los alumnos se encontraban un poco inquietos puesto que comenzaron a querer cambiarse de lugar y a pararse constantemente.

Ahora bien, cuando los alumnos volvieron de receso, tanto ellos como yo nos lavamos las manos siguiendo todos los pasos marcados en la infografía y, en cuanto terminamos de realizarlo, apliqué la última situación didáctica “¡Ha llegado la hora de cocinar!” (ANEXO 8), en la cual inicié comentando lo siguiente: “Vamos muy bien niños, ya cumplimos con nuestra segunda meta que era lavarnos las

manos, así que ya estamos listos para cumplir con la última meta, es decir, con la meta número tres ¿cuál creen que sea?”

Alumnos al unísono: ¡Cocinar!

Después de eso, le coloqué a cada alumno su respectivo gorro de chef, comencé a acomodar en el pizarrón las diferentes imágenes (con su respectivo número) sobre los pasos a seguir para preparar una hamburguesa y debajo de cada una escribí una breve descripción sobre lo que se tenía que hacer. En cuanto acabé lo anterior, di inicio a la última situación didáctica le comenté lo siguiente a los alumnos:

DF. ¿Alguna vez han escuchado la palabra instructivo?

A1. No.

A2. Yo usé uno cuando armé el juguete que me dieron en mi cumpleaños.

DF. ¿Y cómo era ese instructivo que usaste para armar el juguete A2?

A2. Era un papel que tenía muchos dibujos, números y letras, pero mi mamá me ayudó porque yo no sé leer.

DF. Muy bien. ¿Y crees que ese papel te sirvió a ti (A2) y a tu mamá para armar tu juguete?

A2. Sí.

DF. De acuerdo. Pues a ese papel con dibujos, letras y números se le llama instructivo y a A2 le sirvió para armar un juguete. Ahora, observen bien las imágenes que están en el pizarrón ¿Ustedes creen que este sea un instructivo?

A1. Sí. Porque tiene dibujos y números.

A2. Sí. Porque nos sirve para armar la hamburguesa.

DF. Así es. Lo que observan aquí es un instructivo al que también se le llama receta y nos va a servir para cocinar la hamburguesa.

A1. ¡Ah, sí! ¡Yo hice una receta de un pastel con mi tía Tita, maestra!

A2. Pero hay que hacer bien la receta porque si no, no nos van a salir bien las hamburguesas.

DF. Exactamente. Entonces, para poder cumplir con la meta número tres, la cual consiste en cocinar las hamburguesas, tenemos que ir realizando paso a paso lo que está en el instructivo ¿están listos?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

Para continuar, solicitaba la participación de los alumnos para que fueran ellos mismos quienes me indicaran e interpretaran qué era lo siguiente que tenían que realizar para seguir cocinando la hamburguesa (conforme los pasos señalados en el instructivo) y una vez que lo hacían, le entregaba a cada uno su respectivo material para que hicieran lo que se estaba presentando en las imágenes. (ANEXO 8.5)

Asimismo, leía cada una de las descripciones que había escrito previamente (debajo de cada imagen) conforme los alumnos iban llevando a cabo cada uno de los pasos del instructivo para que ellos interpretaran aún más qué era lo que tenían que hacer con el material que se les estaba proporcionando.

Sin embargo, al momento de realizar el paso número tres de la receta (el cual consistía en freír las carnes en un sartén a través del uso de una espátula), los alumnos se mostraron nuevamente inquietos debido a que comenzaron a lanzar el material con demasiada fuerza hacia arriba, lo cual provocaba que este cayera en cualquier parte del salón y por lo tanto ellos se paraban, se tiraban en el suelo o corrían para poder recuperarlo. Incluso hubo otros alumnos que estaban picándose entre ellos con el material (en este caso con las espátulas), fingiendo que estaban jugando a las “espaditas” y, aunque no se lastimaban, estaban haciendo otra acción que no era cocinar.

Debido a lo anterior, le solicité a los alumnos que me devolvieran el material que estaban usando y después les expliqué que lo que ellos estaban haciendo no

era la manera en que los chefs cocinaban y que por lo tanto era importante que estuvieran atentos y que también fueran cuidadosos con lo que estaban haciendo, ya que de lo contrario las hamburguesas no estarían bien hechas. No obstante, aunque los alumnos estuvieron de acuerdo con lo que les dije y a su vez demostraron un mejor comportamiento, la mayoría de ellos me preguntaron el por qué no habíamos salido a educación física ese día o me comentaron que el recreo no había durado mucho y que por eso les faltó jugar más.

Por otra parte, una vez que los alumnos y yo llegamos al acuerdo de cocinar bien esas hamburguesas, les entregué el material otra vez y seguimos con los pasos que faltaban. Cuando todos los alumnos terminaron de preparar sus hamburguesas, realizamos una pequeña retroalimentación sobre qué es el instructivo, para qué nos sirve y cómo fue que lo llevamos a cabo al momento de cocinar.

Finalmente solicité la participación de los alumnos para que, de una manera ordenada, fueran y le entregaran su hamburguesa a cada uno de los integrantes de la familia (títeres) tomando como referencia la tabla que se realizó en el pizarrón durante la primera situación didáctica puesto que ahí se indicaba cuántas hamburguesas quería cada uno y por lo tanto cuántos alumnos debían ir a entregar la suya.

Ahora bien, es importante aclarar que las tres situaciones didácticas anteriores me sirvieron para dar continuidad a los resultados que se obtuvieron en la secuencia didáctica de diagnóstico de tal manera que, a través de su aplicación, fuera factible trabajar en la problemática de favorecer la motivación intrínseca a través del juego para un aprendizaje significativo.

Con respecto a lo anterior, considero pertinente resaltar que en esta segunda secuencia didáctica opté por utilizar otra estrategia de apoyo que también es útil para propiciar la motivación intrínseca la cual, según Díaz y Hernández

(1997, p.89), consiste en mostrar la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la tarea, de ser posible mediante ejemplos y aplicaciones en contextos reales.

Por lo tanto, en cada una de las tres situaciones didácticas aplicadas decidí plantear una meta diferente que permitiera mostrarle a los alumnos la importancia de lo que se iba a realizar durante la actividad, siendo todo esto algo que se realizó a través de ejemplos (al momento de imaginar y plantear situaciones ficticias) y por medio de una aplicación en un contexto real (dado que cocinar es una acción que se puede llevar a cabo en un contexto real).

En otras palabras, al llevar a cabo cada una de las metas los alumnos le encontraban un sentido a lo que iban a realizar, lo cual es útil para su aprendizaje y por lo tanto se convierte en una de las tareas que debe cumplir el docente a partir de lo que presenta Zabala (2000, p. 94), quien expresa que del conjunto de relaciones interactivas necesarias para facilitar el aprendizaje en el alumnado se deduce una serie de funciones del profesorado y una de éstas consiste en ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.

Otro aspecto fundamental es el conocimiento previo que evidenciaron los alumnos en las distintas situaciones didácticas pero también los aprendizajes esperados que demostraron al momento de recordar y explicar lo que habíamos realizado en la primera secuencia didáctica (¡Es momento de ser un pescador/a!) aunque ya había pasado tiempo de su aplicación, lo cual resulta muy útil para verificar qué tan significativos son los aprendizajes esperados que obtuvieron debido a esa retención de carácter significativo que tienen sobre los mismos.

En cuanto a lo que se abordó previamente, es necesario destacar que Ausubel (2002, p. 35) establece que las variables cognitivas y las variables relacionadas con la motivación influyen en el aprendizaje y en la retención de

carácter significativo, el cual hace alusión a que, si la estructura cognitiva es clara, estable y está adecuadamente organizada, aparecen significados precisos e inequívocos que tienden a retener su fuerza de disponibilidad. No obstante, cuando intentamos influir deliberadamente en la estructura cognitiva para maximizar el aprendizaje y la retención de carácter significativo llegamos al corazón del proceso educativo.

Adicionalmente, otro aspecto esencial fue la utilidad de los títeres en la secuencia didáctica, los cuales son un recurso didáctico muy valioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además se debe tener en cuenta que, según Angoloti (1990, p.136), el títere posee gran importancia como medio didáctico principalmente en la edad preescolar debido a que influye de manera positiva en el desarrollo de los procesos cognoscitivos de los alumnos pero también proporciona la comunicación entre los niños y las personas que los rodean y esto los motiva a expresarse pero también a interesarse e involucrarse en lo que se está realizando a través de las acciones de los personajes que son presentados por el docente.

Asimismo, haber empleado las hojas de trabajo con las tablas de recolección de datos al momento de la resolución de problemas es algo que se realizó debido a que la SEP (2017, p.236) señala que en el trabajo con problemas verbales los niños suelen perder parte de la información, por lo que es necesario que se repita el problema completo cada vez que lo requieran y tener a su disposición materiales concretos u hojas que les permitan registrar datos.

Por su parte, el papel de la imaginación también ha sido clave en esta secuencia didáctica desde el momento en que les solicité a los alumnos que visualizaran el salón de clases como si fuera un restaurante para poder empezar con el juego de los chefs. Es necesario tener en cuenta la imaginación puesto que según Bodrova y Leong (2004, p. 57) ésta es uno de los logros en el desarrollo del periodo preescolar y es una actividad mental que genera más ideas (ideas diferentes), enriquece la vida social e intelectual y les permite a los niños

experimentar con diversos escenarios puesto que ellos son capaces de crear, por medio del juego, situaciones ficticias y de actuar como si su entorno fuera distinto.

No obstante, considero pertinente resaltar que la primera actividad que se realizó al día siguiente nuevamente consistió en que los alumnos realizaran un dibujo sobre lo que habían aprendido en relación a las actividades que se llevaron a cabo el día anterior, siendo esto último una evidencia que me permitió darme cuenta de qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron en la secuencia didáctica planteada y, en esta ocasión, fueron un poco más los alumnos que si recordaron lo que se llevó a cabo y me explicaron detalladamente qué fue lo que hicieron y para qué, pero también hubo otros alumnos que solamente expresaron lo divertido que fue jugar a “cocinar” y otros hicieron dibujos que no tenían ninguna relación con lo que se había hecho. (ANEXO 8.6)

Otro aspecto relevante es que al aplicar esta secuencia didáctica fueron pocos los alumnos que me preguntaron sobre el por qué no les había dado un “dulce” (es decir, un premio) por haber realizado lo que les solicité (que en este caso fue cocinar las hamburguesas) una vez que llegó la hora de la salida.

Aunado a lo anterior, volví a utilizar las distintas escalas estimativas que me permitieron evaluar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron los alumnos en la secuencia didáctica realizada y pude percatarme de que, en este caso, fueron un poco más los alumnos (la mitad de la cantidad total de alumnos) en los que sí hubo un avance puesto que, del total de 21 alumnos que asistieron ese día, en 11 de ellos si se favorecieron los diferentes aprendizajes esperados, lo cual se demostró al obtener el siguiente nivel de desempeño pero, en esta ocasión, resultaron ser otros alumnos diferentes a comparación de los que se identificaron en la secuencia didáctica anterior.

Por ejemplo, en el aprendizaje esperado de Resuelve (...), un alumno pasó de un dominio satisfactorio a un dominio sobresaliente, seis alumnos que antes se

encontraban en un dominio básico lograron conseguir un dominio satisfactorio y cuatro alumnos alcanzaron un dominio básico cuando inicialmente estaban en un dominio insuficiente. (ANEXO 8.1)

Respecto al aprendizaje esperado de Argumenta (...), tres alumnos pasaron de un dominio satisfactorio a un dominio sobresaliente, cuatro alumnos alcanzaron un dominio satisfactorio cuando inicialmente estaban en un dominio básico y cuatro alumnos que antes se encontraban en un dominio insuficiente lograron conseguir un dominio básico (ANEXO 8.2). Y, en cuanto al aprendizaje esperado de Interpreta (...), siete alumnos pasaron de un dominio básico a un dominio satisfactorio mientras que los otros cuatro lograron alcanzar un dominio básico cuando antes estaban en un dominio insuficiente. (ANEXO 8.3)

Sin embargo, no se logró propiciar los diferentes aprendizajes esperados en los diez alumnos restantes (quienes en esta ocasión resultaron ser diferentes a aquellos que se identificaron en la secuencia didáctica anterior) puesto que en ellos no hubo un avance en cuanto al nivel de desempeño, siendo esta la razón por la cual considero pertinente orientar hacia ellos varios cambios en mi intervención docente que deben estar enfocados en vincular su conocimiento previo con la información nueva que se les presenta (lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo), en favorecer su motivación intrínseca y en mejorar su desempeño en el aula (a través de breves dinámicas realizadas entre cada actividad), ya que estos aspectos fueron las principales dificultades que se presentaron en ellos.

Cabe destacar que, a través de la guía de observación (ANEXO 8.4), pude evaluar e identificar que del total de 21 alumnos que asistieron ese día si se favoreció una motivación intrínseca en 11 de ellos (quienes resultaron ser aquellos en los que también se propiciaron los distintos aprendizajes esperados) mediante mi intervención docente en las diferentes situaciones didácticas aplicadas,

mientras que en los 10 alumnos restantes sigue prevaleciendo una motivación extrínseca.

Debido a lo que se ha expuesto previamente, tuve que enfrentarme a dos perspectivas principales; la primera es que si se logró favorecer la motivación intrínseca a través de la estrategia de apoyo que decidí emplear durante mi intervención docente puesto que fueron un poco más los alumnos que si se mostraron motivados al momento de llevar a cabo las diferentes metas que les permitían mostrar la relevancia de lo que estaban realizando en las actividades (a tal punto que en ningún momento fue necesario recurrir a los premios y a los castigos para incentivarlos) y por lo tanto fueron un poco más los alumnos en los que se lograron aprendizajes significativos.

La segunda es que, a partir de los resultados obtenidos, todavía hay varios alumnos en lo que predomina una motivación extrínseca puesto que aún esperan obtener algo a cambio por haber realizado las actividades o bien, le dan más valor al hecho de tener éxito o fracaso que al de aprender, siendo todo esto algo que se ve reflejado cuando me preguntan sobre los premios o cuando les va bien en lo que realizaron y por lo tanto se divirtieron pero únicamente se centran en eso y no le dan mucha importancia a lo que están aprendiendo.

Por otra parte, después de observar que los alumnos se mostraron inquietos en varias ocasiones y una vez que analicé las respuestas que ellos me brindaron cuando eso sucedió así como lo que ha pasado en días anteriores, logré reflexionar y afrontar que fue demasiado el tiempo que estuvieron adentro del salón realizando varias actividades y por ende hubo un momento en que su necesidad de salir del aula y realizar diferentes actividades motrices fue cada vez mayor, esto último debido a que el miércoles es el único día de la semana en que los alumnos no tienen clase de educación física, ni de música y para rematar ese día durante la clase de inglés estuvieron sentados prácticamente todo el tiempo.

Por consiguiente, considero muy necesario que, en la próxima secuencia didáctica que vaya aplicar, se den breves lapsos de tiempo entre cada actividad para realizar diferentes dinámicas que involucren habilidades motrices afuera del salón. Además, considero que otros aspectos que tengo que cambiar en mi intervención docente a partir de lo que he reflexionado en torno a las tres situaciones didácticas aplicadas. Por ejemplo, en el aspecto de favorecer la motivación intrínseca puede resultar nuevamente útil cambiar de estrategia de apoyo, ya que al hacerlo es probable que se alcancen todavía mejores resultados que los que se obtuvieron en esta ocasión con los alumnos.

Con respecto al juego, considero adecuado seguir con el juego simbólico debido al interés y a la participación que detecté en los alumnos cuando jugaron a ser “chefs” y también por la utilidad que este tipo de juego tiene en el desarrollo cognitivo del individuo.

Además, para que se presente una mayor vinculación entre el conocimiento previo y la información nueva que se presenta a los alumnos (lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo) es importante que elabore un material que los alumnos puedan manipular y que les permita tanto identificar como llevar a cabo el conteo al momento de resolver los diferentes problemas, sin olvidar contar con alguna hoja de trabajo que les sirva para ir registrando sus resultados.

También es primordial que le dé un mayor énfasis a los conceptos de “agregar” y “quitar” en la resolución de problemas, puesto que estos son aquellos en los que más complicaciones tienen la mayoría de los alumnos debido a que no los diferencian y por ende no logran relacionar que agregar significa más y quitar significa menos.

Asimismo, puede resultar beneficioso elaborar y entregar otro tipo de material a los alumnos (además de las tarjetas con la paloma verde y la tacha roja) cuando ellos argumenten sobre el por qué están de acuerdo o no con lo que estoy

afirmando, ya que contar con otro elemento puede incitarlos a que se expresen más y por lo tanto participar aún más.

De la misma manera, considero fundamental elaborar y utilizar alguna hoja de trabajo que les permita a los alumnos explicar y enfatizar más en lo que aprendieron con la secuencia didáctica que se realizó y no únicamente en lo que les pareció divertido.

Secuencia didáctica III. “¡Jugando a ser un(a) granjero(a)!”

Esta tercera secuencia didáctica (conformada por tres situaciones didácticas) se aplicó el día miércoles 20 de noviembre del 2019 y se contó con una asistencia de 21 alumnos. Ese día, antes de que los alumnos llegaran a la escuela, adapté el espacio dentro del salón de clases, es decir, acomodé las sillas y las mesas de los alumnos en herradura y en el centro del salón coloqué una mesa y arriba de ésta acomodé una caja de cartón donde se empaca el huevo en la que había varios pollitos adentro. Cabe destacar que dichos pollitos se elaboraron con pompón para que los alumnos pudieran manipularlos más fácilmente y también se procuró que estos se parecieran, en la medida de lo posible, a los pollitos reales.

Ahora bien, desde el momento en que los alumnos entraban al salón, se mostraban muy interesados con respecto a los pollitos que estaban observando e incluso la mayoría de ellos me cuestionaban sobre lo que se iba a realizar con estos, sin embargo, la respuesta que obtenían de mi parte era que debían esperar a que llegaran el resto de sus compañeros y una vez que estuvieran todos, entonces les iba a decir qué era lo que íbamos a hacer.

Otro aspecto relevante fue que cuando la mayoría de los alumnos vieron los pollitos inmediatamente me preguntaron si íbamos a jugar a la granja y si los íbamos a cuidar e inclusive hubo otros que imitaron el sonido de estos animales y

algunos otros me comentaron que estaba mal que los pollitos no tuvieran comida adentro de la caja porque se podían morir de hambre, lo cual me permitió percatarme de que existía un conocimiento previo en ellos sobre estos seres vivos.

No obstante, en cuanto llegó la hora de empezar la jornada escolar, los alumnos tuvieron nuevamente la clase de inglés (de 9:00am a 9:50am) pero, cuando ésta concluyó, decidí realizar una pausa activa con ellos y al terminarla les solicité que se sentaran en su silla y después realizamos nuestras actividades de rutina, tales como: el saludo, escribir la fecha en el pizarrón (los alumnos me dicen cuál es y también la señalamos en el calendario) y el pase de lista. Sin embargo, para este último fui llamando a cada alumno y a cada uno le entregaba su respectiva tarjeta con la imagen de un granjero(a) y él/ella la colocaba en la bolsita que tuviese su respectivo nombre. (ANEXO 9.5)

Terminé de realizar el pase de lista y lo primero que hice fue cuestionar a los alumnos sobre la tarjeta que les entregué, es decir, les pregunté si ya habían visto antes a una persona vestida así y sobre lo que dicha persona podía hacer en el lugar en el que se encontraba y también con las herramientas u objetos que tenía en sus manos, a lo que inmediatamente los alumnos me respondieron que se trataba de un granjero(a) y que su trabajo era cuidar y alimentar a los animales y a las plantas.

Posteriormente indiqué a los alumnos que durante todo el día iban a jugar a ser “granjeros(as)” y que por lo tanto debían realizar varias actividades relacionadas con el trabajo de los granjeros(as). En ese momento escuché algunos gritos de emoción por parte de los alumnos, así como los siguientes comentarios:

A1. ¡Ya quiero tener mi pollito!

A2. ¡Yo voy a cuidar mucho a mi pollito!

A3. ¡Yo le voy a dar mucho a comida a mi pollo!

Fue entonces cuando empecé con la primera situación didáctica “¡Voy a ser un(a) granjero(a)!” (ANEXO 9), en la que inicialmente le planteé el siguiente problema a los alumnos: “Vamos a imaginar que yo también soy una granjera, pero resulta que yo he cuidado más a las plantas y no tanto a los animales. Por eso, tengo el gran problema de no saber mucho sobre lo que tengo que hacer para cuidar a estos pollitos ¿pueden ayudarme a resolver mi problema y decirme qué debo hacer?”

Alumnos al unísono: ¡SÍ!

Después de eso, le entregué a cada alumno una tarjeta con una marca de comprobación de color verde y otra tarjeta con una tacha de color rojo (mismas que se utilizaron en la secuencia didáctica anterior) y les comenté lo siguiente:

DF. Muy bien. Ahora les voy a mostrar varias imágenes, después yo voy a decir algo sobre esas imágenes y ustedes van a levantar su tarjeta verde si están de acuerdo con lo que estoy diciendo o su tarjeta roja si no están de acuerdo con lo que estoy diciendo.

Expongo una imagen en tamaño tabloide sobre un delfín.

DF. Según yo, la mamá de los pollitos es un delfín y por eso no hay problema si lanzo los pollitos al agua y ahí los dejo.

(Todos los alumnos levantan su tarjeta roja)

DF. De acuerdo, ahora levantando la mano, díganme por qué levantaron esa tarjeta roja.

A1. ¡No, eso está mal! ¡Los pollitos se van a morir porque no saben nadar!

A2. ¡Estás mal! La mamá de los pollitos no es el delfín, es la gallina

A3. Los pollitos andan en el pasto, no en el agua.

DF. De acuerdo.

Muestro una imagen en tamaño tabloide sobre el crecimiento de un pollito.

DF. Debido a que los pollitos están en crecimiento, es importante que les demos de comer.

(Todos los alumnos levantan su tarjeta verde)

DF. Ahora levantando la mano, díganme por qué levantaron la tarjeta verde en vez de la roja.

A1. Porque si está bien, hay que darles comida y cuidarlos.

A2. También hay que darles agua porque si no se les atora la comida aquí (señala su garganta) y se mueren.

A3. Si les damos comida, crecen grandes y fuertes como nosotros.

DF. Muy bien. Pues en ese caso hay que darles de comer esto a los pollitos.

Presento una imagen sobre una paleta de caramelo y todos los alumnos levantan su tarjeta roja.

DF. Levantando la mano, díganme por qué levantaron la tarjeta roja.

A1. A los pollitos no les gustan esas paletas.

A2. ¡No! ¡Si comen eso se van a enfermar!

A3. Los pollitos no comen paletas, comen semillas.

A4. Estás mal, los pollitos comen gusanos. Las paletas son para los niños.

DF. Ahora entiendo.

Le entrego un pollito a cada alumno.

DF. Ahora cada uno de ustedes tiene un pollito, el cual vamos a imaginar que también es real y por eso al momento de cargarlo tenemos que hacer esto (lo levanto agarrándolo por el cuello). Ahora, levanten su tarjeta.

(Todos los alumnos levantan su tarjeta roja)

DF. Nuevamente, levantando la mano, díganme por qué levantaron la tarjeta roja otra vez.

A1. ¡Lo estás lastimando, maestra!

A2. Así no se cargan los pollitos. Es con cariño. Mira, es así (acaricia la cabeza del pollito).

A3. ¡Le duele maestra! ¡No hagas eso!

DF. Ya entiendo. Entonces al pollito lo tengo que tratar así (lo levanto agarrándolo con cuidado y también le acaricio tiernamente su cabecita). Una vez más, levanten su tarjeta.

(Todos los alumnos levantan su tarjeta verde)

A1. Así está bien, maestra. Así ya no le duele.

A2. Si maestra, porque hay que cuidar a los pollitos y no lastimarlos.

A3. Si, porque cuando haces eso el pollito se pone feliz.

DF. Muy bien, ya entendí más sobre los pollitos y sobre cómo cuidarlos. Muchas gracias a todos por ayudarme a resolver mi problema, pero ahora ha llegado el momento de darles de comer ¿me quieren ayudar con eso?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

En ese momento, les solicité a los alumnos que me entregaran únicamente sus dos tarjetas y realicé una pausa activa con ellos antes de comenzar con la segunda situación didáctica “¡Voy a alimentar a mi pollito!” (ANEXO 9). No obstante, para poder llevar a cabo esta situación fue necesario entregarle a cada alumno otro material que también pudiera manipular, el cual consistía en un puñado de maíz, una tapa de plástico, una hoja de trabajo, el pollito (que ya les había proporcionado) y también les solicité que fueran por su respectiva lapicera.

Cuando todos los alumnos ya tenían listo su respectivo material, dibujé un círculo en el pizarrón y arriba de este escribí la palabra “agregar” y también dibujé un cuadrado, pero arriba de este escribí la palabra “quitar”. Asimismo, les solicité a

los alumnos que colocaran los maíces que les había entregado en su respectiva tapa de plástico para evitar que se perdieran y les indiqué que era necesario que resolvieran algunos problemas para saber cuántos maíces le iban a dar de comer a su pollito.

Posteriormente fui planteando diferentes problemas, los cuales debían ser resueltos por ellos a través del conteo y con acciones sobre las colecciones, pero en este caso, únicamente se emplearon las de agregar y quitar. Por ejemplo:

1. De los maíces que tienen en la tapa de plástico, van a agarrar dos y los van a poner en el círculo que está en su hoja. Ahora, van a agregar otros tres maíces en el círculo. ¿Cuántos maíces hay en el círculo ahora? Cuando agregamos esos tres maíces en el círculo ¿Hay más maíces o hay menos?
2. Van a agarrar otros diez maíces de su tapa y los van a poner en el cuadrado que está en esa misma hoja. De los diez maíces que hay en el cuadrado, van a quitar cuatro maíces. ¿Cuántos maíces hay en el cuadrado ahora? Cuando quitamos esos cuatro maíces del cuadrado ¿Hay más maíces o hay menos?

Cabe resaltar que los problemas anteriores son solo un ejemplo sobre cómo se fueron planteando a los alumnos, pero estos se realizaron paso por paso y en cada uno fui esperando a que todos los alumnos realizaran el conteo correspondiente. Además, para que hubiera una mayor claridad en el alumnado, iba planteando y resolviendo los diferentes problemas con ellos al mismo tiempo, es decir, iba dibujando y contando en el círculo del pizarrón la cantidad de maíces que se iban agregando y en el cuadrado iba contando y borrando los maíces que se iban quitando.

Una vez que los alumnos resolvieron varios problemas (como los que se presentaron previamente), les solicité que escribieran adentro del círculo de la hoja de trabajo el total de maíces que agregamos (es decir, el resultado) puesto

que estos eran los que el pollito debía comer y por lo tanto era importante recordar cuántos eran. En cuanto los alumnos terminaron de contar y escribir el número correspondiente, les expliqué cómo se debía alimentar al pollito con los maíces (acercándolos a su piquito) y ellos realizaron lo mismo con el suyo.

Sin embargo, era tanta la emoción por lo pollitos que, cuando terminaron de alimentarlos, los alumnos me preguntaron si podían dibujarlos en el cuadrado de su hoja de trabajo, siendo esto último algo a lo que accedí puesto que la actividad duró menos de lo esperado y por ello teníamos un poco de tiempo de sobra. (ANEXO 9.5)

Ahora bien, en el momento en que los alumnos terminaron de hacer el dibujo de su pollito, les solicité que me devolvieran el material (excepto el pollito), que me entregaran sus hojas de trabajo y que guardaran sus respectivas lapiceras y, cuando se cumplió con todo eso, realicé nuevamente una pausa activa con ellos antes de comenzar con la tercera actividad. Acto seguido, coloqué en el pizarrón dos tabloides que contenían la misma imagen de una granja, pero una de éstas tenía pegadas varias envolturas de basura, así como algunos residuos plásticos en donde se encontraban los animales y las plantas mientras que la otra estaba totalmente limpia y, debajo de cada imagen, también coloqué una mesa.

Después de realizar lo anterior, apliqué la última situación didáctica “La granja que yo quiero” (ANEXO 9), en la que inicialmente le planteé el siguiente problema a los alumnos: “Ha llegado el momento de dejar a su pollito en algún corral de su granja pero cuando van a hacerlo se les presenta un gran problema porque ustedes en realidad tienen dos granjas y para solucionar eso, es importante que escojan en cuál de esas dos granjas va a quedarse su pollito y también tienen que explicarme por qué decidieron ese lugar.”

En ese momento solicité la participación de los alumnos para que, de una manera ordenada, fueran y colocaran su pollito en la mesa según la imagen de la

granja que habían seleccionado y todos los alumnos eligieron la granja limpia. Al momento de cuestionarlos sobre el motivo de su elección, algunas de las respuestas de los alumnos fueron que, al ser un lugar limpio, el pollito iba a estar bien y contento ahí, no se iba a enfermar por comer basura y también podía caminar por donde quisiera porque no había basura en el pasto.

Asimismo, cuando llegó el momento de que yo dejara a mi pollito en alguna granja (puesto que yo también estaba jugando a ser una granjera), lo acomodé en la mesa en donde estaba la granja sucia y ante esto los alumnos se sorprendieron y gritaron “¡no!” al unísono. Cuando les pregunté a los alumnos sobre el por qué no debía hacer eso, algunas de sus contestaciones fueron que, al ser un lugar sucio, el pollito iba a estar triste, se podía enfermar, no iba a tener un lugar para dormir por toda la basura que había y también que, debido a ésta, ahí podía oler muy feo y eso no le iba gustar al pollito ni a los otros animales que estaban en esa granja.

Posteriormente cuestioné a los alumnos sobre el por qué ellos creían que había basura en una granja, pero en la otra no, a lo que ellos me respondieron que alguien la había dejado ahí tirada mientras que en la otra hubo alguien que la recogió toda y la puso en el bote de basura. Finalmente realizamos una pequeña retroalimentación sobre las consecuencias de tirar basura en la granja (o en cualquier otro lugar) así como también sobre los beneficios de no hacerlo y a su vez la importancia de cuidar el medio ambiente y por último, al contar con cinco minutos restantes (antes de la hora de salida), decidí terminar la jornada escolar realizando una pausa activa con los alumnos.

Ahora bien, es importante aclarar que las tres situaciones didácticas anteriores también sirvieron para dar seguimiento a los resultados que se obtuvieron en la secuencia didáctica anterior de tal manera que, a través de su aplicación, pudiera seguir trabajando en la problemática de favorecer la motivación intrínseca a través del juego para un aprendizaje significativo.

Con respecto a lo anterior, considero pertinente resaltar que en cada situación didáctica decidí plantear una problemática distinta a los alumnos puesto que según Díaz y Hernández (1997, p. 88) una de las estrategias de apoyo para propiciar la motivación intrínseca consiste en plantear o suscitar problemas abiertos y situados que deba resolver el alumno y que le presenten un reto abordable. Cabe destacar que esta estrategia de apoyo ya había sido empleada previamente, pero en esta ocasión elegí aplicarla nuevamente para generar ambientes formativos que me permitieran propiciar la autonomía y promover el desarrollo de los aprendizajes esperados en los alumnos.

Asimismo, al momento de haber planteado las diferentes problemáticas, contemplé que éstas se presentaran como un reto que los alumnos pudieran conseguir debido a que Zabala (2000, p. 99) establece que los retos tienen que ser alcanzables, ya que un reto tiene sentido para el alumno cuando éste siente que con su esfuerzo y la ayuda necesaria puede abordarlo y superarlo. En ese momento su tarea le será gratificante.

Por otra parte, haber empleado un material que los alumnos pudieran manipular al momento de solucionar los problemas (como es el caso de los maíces) es algo que se realizó debido a que Bodrova y Leong (2004, p. 117) señalan que la meta al utilizar objetos manipulables no sólo es resolver el problema matemático sino proporcionar un trampolín para la interiorización del concepto número.

Aunado a lo anterior, contar con un material con el que se pueda maniobrar le permite a los alumnos realizar el conteo más fácilmente y por ende llevar a cabo la resolución de problemas. Es necesario tener en cuenta el conteo puesto que según González y Weinstein (2008, p. 49) este es un procedimiento que le permite al niño resolver problemas vinculados con las diferentes funciones del número. Por lo tanto, la construcción de este procedimiento es prioritaria dentro del nivel preescolar.

Otro aspecto fundamental es que, al plantear los diferentes problemas de conteo, tomé en cuenta que estos fueran pertinentes y que estuvieran formulados acorde al desarrollo cognitivo de los alumnos que hay en mi grupo, a quienes también apoyé en todo momento a través del uso de varios materiales. Todo esto se debe a que Campos (2014, p. 137) plantea que en la resolución de problemas es indispensable que las situaciones que se plantean a los niños estén estructuradas de manera adecuada y que respondan a los niveles cognitivos que tienen los alumnos con quienes se está trabajando, por lo que es imprescindible que los docentes acompañen a sus alumnos en este proceso y les ofrezcan los materiales para contar y modelar las situaciones si ellos así lo requieren.

Adicionalmente, otro aspecto esencial fue la utilidad de las pausas activas que llevé a cabo con los alumnos al terminar cada situación didáctica, es decir, antes de iniciar con la siguiente actividad. Según la SEP (2019, p.54) las pausas activas consisten en realizar pequeños descansos con actividades en movimiento durante la jornada escolar que sirven para recuperar energía, mejorar el desempeño y eficiencia en el aula a través de actividades físicas de 3 a 5 minutos de duración por cada hora de clase dirigido por el maestro frente a grupo, acompañadas de recomendaciones sobre alimentación e hidratación saludables.

Sin embargo, considero pertinente resaltar que la primera actividad que se realizó al día siguiente consistió en entregarles a los alumnos una hoja de trabajo, pero en esta ocasión decidí cambiar su formato de tal manera que en ésta los dibujos ya estaban hechos, así que los alumnos tenían que observarlos y relacionarlos con algún aprendizaje del día anterior. Se optó por hacer esto para que los alumnos tuvieran la oportunidad de centrarse un poco más en lo que aprendieron con la secuencia didáctica que se realizó y no únicamente en lo que les pareció divertido.

Cabe destacar que en esa hoja de trabajo, los alumnos tenían que colorear solamente aquellas imágenes que para ellos estuvieran correctas pero hubo

algunos que decidieron poner una palomita a las acciones que estaban bien y una tacha en las acciones que estaban mal, lo cual también estuvo bien para mí puesto que esta fue una evidencia que me permitió darme cuenta de qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron en la secuencia didáctica planteada y, en esta ocasión, fueron más los alumnos que si recordaron lo que se llevó a cabo y que me explicaron detalladamente qué fue lo que hicieron y para qué, pero también hubo pocos alumnos en quienes eso no se logró. (ANEXO 9.6)

Otro aspecto interesante es que al aplicar esta secuencia didáctica solamente cuatro alumnos me preguntaron sobre el por qué yo no les daba “estrellitas” o “paletas” (es decir, un premio) cuando terminábamos de trabajar.

Además, volví a utilizar las distintas escalas estimativas que me permitieron evaluar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron los alumnos en la secuencia didáctica realizada y pude percatarme de que, en este caso, fueron más los alumnos (más de la mitad de la cantidad total de alumnos) en los que sí hubo un avance puesto que, del total de 21 alumnos que asistieron ese día, en 17 de ellos si se favorecieron los diferentes aprendizajes esperados, lo cual se demostró al obtener el siguiente nivel de desempeño y, en esta ocasión, resultaron ser los mismos alumnos que se identificaron tanto en la primera como en la segunda secuencia didáctica.

Por ejemplo, en el aprendizaje esperado de Argumenta (...), cinco alumnos pasaron de un dominio satisfactorio a un dominio sobresaliente, ocho alumnos que antes se encontraban en un dominio básico lograron conseguir un dominio satisfactorio y cuatro alumnos alcanzaron un dominio básico cuando inicialmente estaban en un dominio insuficiente. (ANEXO 9.1)

Respecto al aprendizaje esperado de Resuelve (...), cinco alumnos pasaron de un dominio satisfactorio a un dominio sobresaliente, siete alumnos alcanzaron

un dominio satisfactorio cuando inicialmente estaban en un dominio básico y cinco alumnos que antes se encontraban en un dominio insuficiente lograron conseguir un dominio básico (ANEXO 9.2). Y, en cuanto al aprendizaje esperado de Identifica (...), seis alumnos pasaron de un dominio satisfactorio a un dominio sobresaliente, siete alumnos que antes se encontraban en un dominio básico lograron conseguir un dominio satisfactorio y cuatro alumnos alcanzaron un dominio básico cuando inicialmente estaban en un dominio insuficiente. (ANEXO 9.3)

Sin embargo, no se logró propiciar los diferentes aprendizajes esperados en los cuatro alumnos restantes (quienes en esta ocasión resultaron ser los mismos que se han identificado tanto en la primera como en la segunda secuencia didáctica) puesto que en ellos no hubo un avance en cuanto al nivel de desempeño, siendo esta la razón por la cual considero pertinente orientar hacia ellos varios cambios en mi intervención docente que deben estar enfocados en vincular su conocimiento previo con la información nueva que se les presenta (lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo) y en favorecer su motivación intrínseca, ya que estos aspectos fueron las principales dificultades que se presentaron en ellos.

Cabe destacar que, a través de la guía de observación (ANEXO 9.4), pude evaluar e identificar que del total de 21 alumnos que asistieron ese día si se favoreció una motivación intrínseca en 17 de ellos (quienes resultaron ser aquellos en los que también se propiciaron los distintos aprendizajes esperados) mediante mi intervención docente en las diferentes situaciones didácticas aplicadas, mientras que en los cuatro alumnos restantes sigue prevaleciendo una motivación extrínseca.

Debido a lo que se ha expuesto previamente, tuve que enfrentarme a tres perspectivas principales; la primera es que si se logró favorecer la motivación intrínseca a través de la estrategia de apoyo que decidí emplear durante mi

intervención docente puesto que esta vez fueron todavía más los alumnos que si se mostraron motivados al momento de resolver los distintos retos que se les presentaron en las actividades (a tal punto que en ningún momento fue necesario recurrir a los premios y a los castigos para incentivarlos) y por lo tanto fueron todavía más los alumnos en los que se lograron aprendizajes significativos.

La segunda es que, a partir de los resultados obtenidos, ya son menos los alumnos en lo que predomina una motivación extrínseca, lo cual se debe a que aún esperan obtener algo a cambio por haber realizado las actividades y por esto no le dan mucha relevancia a lo que están aprendiendo.

Y la tercera es que hubo un momento en el que consideré que tal vez la hoja de trabajo les había dado todas las respuestas a los alumnos a través de las imágenes y por eso ellos me decían lo que yo quería escuchar en torno a los aprendizajes esperados, siendo esto lo que me llevó a considerar que estos si habían sido significativos cuando en realidad no fue así.

No obstante, una vez que reflexioné durante un buen tiempo, pude descartar todo lo anterior puesto que también hubo otros alumnos que me comentaron varios aspectos que no se relacionaban con las actividades que ellos mismos habían realizado en la secuencia didáctica del día anterior aun cuando tenían la misma hoja (con las mismas imágenes) que el resto de sus compañeros. En otras palabras, la hoja de trabajo permitió enriquecer y demostrar aquello que los alumnos habían aprendido pero para aquellos en los que no hubo un aprendizaje sólo se trataba de una hoja más que no tenía significado alguno, lo cual coincidió con los alumnos en los que predomina una motivación extrínseca.

Ahora bien, considero que hay varios aspectos que tengo que cambiar en mi intervención docente a partir de lo que he reflexionado en torno a las tres situaciones didácticas aplicadas. Por ejemplo, en el aspecto de favorecer la motivación intrínseca puede resultar nuevamente útil cambiar de estrategia de

apoyo, ya que al hacerlo es probable que se alcancen todavía mejores resultados que los que se obtuvieron en esta ocasión con los alumnos, especialmente con aquellos en los que prevalece una motivación extrínseca.

De la misma manera, considero adecuado seguir utilizando el juego simbólico debido a los beneficios que este ha brindado en los alumnos, como es el caso de propiciar el desarrollo de sus habilidades cognitivas, así como suscitar tanto su interés como su participación en lo que se está llevando a cabo.

Asimismo, para que se presente una mayor vinculación entre el conocimiento previo y la información nueva que se presenta a los alumnos (lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo) es importante que también le brinde la oportunidad a los alumnos de que interactúen entre ellos, es decir, sería pertinente cambiar la organización del grupo, de tal manera que los alumnos también trabajen en equipo y no solo individualmente.

Además, voy a optar por no utilizar hojas de trabajo en la siguiente secuencia didáctica y en lugar de eso basarme en lo que los alumnos realicen durante las actividades (así como también en la retroalimentación que se realicé sobre las mismas al día siguiente) para identificar qué tan significativos han sido los aprendizajes esperados en ellos.

Por otra parte, también considero fundamental abordar aquellos aprendizajes esperados que faltan de aplicar puesto que la siguiente secuencia didáctica es el cierre del plan de acción. Con respecto a esto último, debo aclarar que los aprendizajes esperados que se han aplicado tanto en esta tercera secuencia como en las anteriores eran aquellos en los que había una mayor cantidad de alumnos en dominio insuficiente según los resultados obtenidos en el diagnóstico que se ha descrito previamente en el presente documento.

Secuencia didáctica IV. “¡Aprendiendo con mis caricaturas y películas favoritas!”

Esta cuarta secuencia didáctica (conformada por tres situaciones didácticas) se aplicó el día martes 26 de noviembre del 2019 y se contó con una asistencia de 20 alumnos. Ese día, antes de que los alumnos llegaran a la escuela, adapté el espacio dentro del salón de clases, es decir, acomodé y agrupé las sillas y las mesas de tal manera que los alumnos pudieran estar distribuidos en cuatro equipos de seis integrantes cada uno.

Aunado a lo anterior, hice un dibujo en el pizarrón sobre unos “fabricantes de juguetes” (un hombre una mujer) y en el espacio restante coloqué diferentes imágenes relacionadas con los personajes de las diferentes caricaturas y películas favoritas de los alumnos así como un árbol de navidad que elaboré con fieltro. No obstante, considero necesario aclarar que días antes de aplicar esta secuencia didáctica le pregunté al maestro titular si había algún problema en utilizar este tipo de material navideño con los alumnos, a lo que él me respondió que no e incluso me comentó que era una buena idea puesto que, al acercarse el mes de diciembre, los alumnos tienden a mostrar mucha emoción e interés por la navidad.

Ese día, cuando los alumnos entraron al salón, pude comprobar lo que me comentó el maestro titular en aquella ocasión, ya que todos los alumnos se mostraron muy interesados y emocionados cuando observaron el árbol de navidad de fieltro e inclusive la mayoría de ellos me preguntaron si ese era el arbolito que íbamos a tener adentro del salón y si lo íbamos a adornar.

También hubo algunos alumnos que, al ver lo que dibujé en el pizarrón, me preguntaron si íbamos a armar carritos y muñecas pero, en cambio, todos ellos observaron e inmediatamente reconocieron a los personajes de sus caricaturas y películas favoritas y al hacerlo no dudaron en acercarse conmigo y platicarme varias de sus características, siendo esto último (y también lo que se ha expuesto

en el párrafo anterior) lo que me permitió percatarme de que existía un conocimiento previo en los alumnos en cuanto a lo que se iba a realizar.

Ahora bien, en cuanto llegó la hora de empezar la jornada escolar, les solicité a los alumnos que se sentaran en su silla y después realizamos nuestras actividades de rutina, tales como: el saludo, escribir la fecha en el pizarrón (los alumnos me dicen cuál es y también la señalamos en el calendario) y el pase de lista. Sin embargo, para este último fui llamando a cada alumno y a cada uno le entregaba su respectiva tarjeta pero ahora con la imagen de un fabricante de juguetes y él/ella la colocaba en la bolsita que tuviese su respectivo nombre.

Terminé de realizar el pase de lista y lo primero que hice fue cuestionar a los alumnos sobre la tarjeta que les entregué, es decir, les pregunté si ya habían visto antes a una persona vestida así y sobre lo que dicha persona estaba haciendo con sus manos, a lo que inicialmente los alumnos me respondieron que se trataba de un constructor y que su trabajo era armar cosas pero, después de brindarles varias pistas, ellos me comentaron que era una persona que hacía juguetes y yo les mencioné que por eso recibía el nombre de fabricante de juguetes.

Posteriormente indiqué a los alumnos que durante todo el día iban a jugar a ser “fabricantes de juguetes” y que por lo tanto armar varios juguetes. En ese momento escuché algunos gritos de emoción por parte de los alumnos, así como los siguientes comentarios:

A1. ¡Yo quiero armar un carrito!

A2. ¡Yo quiero armar al señor cara de papa! (personaje de la película de Toy Story)

A3. ¡Yo voy a hacer una muñeca!

Fue entonces cuando empecé con la primera situación didáctica “¿En dónde he visto ese juguete?” (ANEXO 10), en la que inicié comentándole lo siguiente a los alumnos: “Ya me di cuenta de que todos ustedes ya saben que este es un árbol de navidad y que le hacen falta los adornos. También sé que ustedes conocen a varios de estos personajes que salen en caricaturas y películas. Así que por eso su primera actividad como fabricantes de juguetes es armar diferentes juguetes que se relacionan con objetos que se han usado o se han visto en estas caricaturas y películas que tanto les gustan y, cuando terminen de armarlos, estos van a servir para decorar el árbol.”

Después de decir eso, realicé un ejemplo (de un tamaño más grande) junto con los alumnos para que ellos observaran y entendieran cómo se debían armar los juguetes y cómo estos (ya terminados) tenían que colocarse en el árbol de navidad para que este fuera quedando decorado. Cabe destacar que, en este ejemplo, se armó una casa de juguete que se parece bastante a la que tiene un personaje llamado Peppa Pig (caricatura infantil) y hubo varios alumnos que inmediatamente identificaron esto y también me lo hicieron saber.

Asimismo, considero pertinente resaltar que tanto el árbol de navidad como los juguetes estaban conformados por distintas figuras geométricas (tales como: círculos, triángulos, rectángulos y cuadrados) y por eso al momento de armar la casa de Peppa Pig con los alumnos les solicité que me mencionaran los nombres de éstas y también que me fueran indicando en dónde las debía ir colocando según el modelo original (el cual estaba plasmado en un dibujo en una hoja de máquina).

Cuando terminamos de hacer el ejemplo les solicité a los alumnos que, así como ya estaban sentados, se juntaran solamente con un compañero(a) que se encontrara en su mismo equipo (es decir, en la misma mesa) y cuando terminaron de hacer eso, le entregué a cada bina su respectivo material para que cada una armara un juguete diferente (ANEXO 10.4) y después lo colocara en el árbol.

Sin embargo, fue tanta la emoción al momento de estar armando los juguetes que varios alumnos me preguntaron si podían armar otro, a lo que yo les respondí que sí, pero para eso tenían que desarmar el juguete que ya habían hecho e ir a intercambiarlo con otra pareja de alumnos.

De una manera general, esta primera situación didáctica transcurrió sin problemas (a excepción de dos o tres conflictos por no compartir el material) y durante la misma iba cuestionando a los alumnos sobre las figuras geométricas que estaban utilizando y sobre cómo las estaban colocando para armar el juguete, pero también les preguntaba si ya habían visto antes el objeto que estaban armando e inmediatamente los alumnos lo relacionaban con alguna de las imágenes de las caricaturas y películas que estaban en el pizarrón, por ejemplo un castillo lo relacionaron con la película de “Frozen” y a un oso lo vincularon con el personaje de “Lotso” (el cual sale en la película de “Toy Story”).

En cuanto los alumnos terminaron de adornar el árbol de navidad (ANEXO 10.4) los felicité por su gran trabajo, les solicité que me entregaran las hojas de máquina (en las que estaba dibujado el modelo original de cada uno de los juguetes) e hicimos un pequeño repaso sobre los nombres y las características de las diferentes figuras geométricas que observaron y usaron al momento de armar los juguetes.

Posteriormente realizamos una pausa activa y al terminarla, apliqué la segunda situación didáctica “¿Por qué es mi personaje favorito?” (ANEXO 10), en la que inicié comentándole lo siguiente a los alumnos: “Es necesario que un fabricante de juguetes conozca más sobre el juguete que está haciendo porque así es más fácil que entienda cómo debe de armarlo. Así que ahora vamos a conocer más sobre algunos de los personajes que aparecen en las caricaturas y en las películas que están en el pizarrón porque más adelante vamos a armar otros juguetes que se van a parecer mucho a estos personajes.”

En ese momento solicité la participación de los alumnos para que fueran pasando al pizarrón de dos en dos (con su misma pareja de la actividad anterior) y cada uno debía señalar solamente una imagen sobre aquella caricatura o película que más le gustara y, en cuanto la seleccionaban, les entregaba exactamente la misma imagen.

Una vez que todos los alumnos tenían la imagen de su caricatura o película favorita, les indiqué que tenían que platicar con el resto de sus compañeros de equipo acerca de los personajes que aparecen en ésta, así como también de sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. No obstante, antes de que ellos comenzaran, les puse un ejemplo en el cual yo les hablé sobre mi película animada favorita.

Esta segunda situación didáctica fue muy provechosa puesto que en varias ocasiones me acerqué con los alumnos para escuchar acerca de lo que estaban platicando y pude observar que la gran mayoría de ellos estaban bastante emocionados al narrar todas las historias que conocían sobre los personajes de sus caricaturas o películas favoritas (ANEXO 10.4) pero también al darse cuenta que había otros compañeros a los que les gustaba lo mismo que a ellos, tal como se presenta a continuación:

- A1. Está chistosa la historia cuando *Olaf lanza unas bolas de nieve ¿verdad que sí? (*Personaje de la película de “Frozen”)
- A2. Mira, este de aquí se llama *Tiseraptor, tiene unos dientes grandes, es bien rápido y muy fuerte. (*Un tipo de dinosaurio que aparece en la película de “Jurassic World”)
- A3. *Peppa está bien bonita. Me gusta mucho su nariz y su vestido. (*Personaje de la caricatura infantil: “Peppa Pig”)
- A4. Me gusta mucho *Bob Esponja porque hace unas hamburguesas bien ricas y porque es bueno atrapando medusas. (*Personaje de la caricatura infantil: “Bob Esponja”)

A5. ¡Sí! Está bien chido ese parque de diversiones y ahí *Woody ve a *Betty. (*Personajes de la película de “Toy Story”)

A6. ¿A ti también te gusta *Elsa? ¡A mi igual! Quiero tener poderes como ella y también me gusta mucho cuando canta la de: “¡Libre soy, libre soy!”
¿Te la sabes? (*Personaje de la película de “Frozen”)

Otro detalle interesante fue que la mayoría de los alumnos tuvieron la iniciativa de intercambiarse las imágenes entre ellos para conocer más sobre las historias y los personajes de las otras caricaturas y películas. Además, otro aspecto que llamó mucho mi atención fue que un equipo de alumnas tuvo la idea de inventar un juego en el que unas seleccionaban una imagen y narraban historias o platicaban sobre los personajes de la misma mientras que las demás tenían que descubrir de cuál caricatura o película estaban hablando, pero para que ellas no pudieran ver y no “hicieran trampa”, decidieron colocar una botella de agua para que ésta fuera la separación entre las que hablaban y las que trataban de adivinar. (ANEXO 10.5)

Cabe resaltar que, para dar un cierre a esta situación, cuestioné a los alumnos sobre lo que habíamos hecho y para qué, así como también sobre cómo se sintieron y si fue fácil o difícil para ellos narrar historias y/o hablar sobre los personajes, sus características y de las acciones y los lugares en donde se desarrollan. En general, obtuve buenas respuestas por parte de los alumnos quienes me respondieron que ahora ya sabían cómo eran los personajes y por eso ya podían armar los juguetes, también me comentaron que se divirtieron y que les gustó mucho platicar sobre sus caricaturas y películas favoritas y otros me aclararon que fue fácil hacer esto porque ya las habían visto antes en la televisión.

Después tuvimos que ir a la clase de música, razón por la cual no fue necesario realizar una pausa activa con los alumnos al terminar esta segunda situación didáctica. Luego fue la hora de receso y, en cuanto los alumnos regresaron al salón y terminaron de tomar agua, apliqué la última situación

didáctica “¡Armando a mi personaje favorito!” (ANEXO 10), en la que inicié comentándole lo siguiente a los alumnos: “Ahora que ya conocen más sobre los personajes de las caricaturas y las películas que están en el pizarrón, ha llegado el momento de armar otros juguetes que se van a parecer mucho a estos personajes.”

En cuanto terminé de decir eso, realicé un ejemplo (de un tamaño más grande) junto con los alumnos para que ellos observaran y entendieran cómo se debían armar estos juguetes y, en esta ocasión, se armó al “Señor Cara de Papa” (personaje de la película de “Toy Story”) al que inmediatamente casi todos los alumnos reconocieron y se mostraron muy contentos y emocionados al momento de armarlo. Sin embargo, para hacer esto nuevamente les solicité que me mencionaran los nombres de las figuras geométricas que conformaban al “Señor Cara de Papa” y también que me fueran indicando en dónde las debía ir colocando según el modelo original (el cual estaba en una hoja de máquina).

Cuando terminamos de hacer el ejemplo les indiqué a los alumnos que, así como ya estaban sentados, les iba a entregar un solo juguete que debían armar (según su modelo original) entre todos, es decir, en equipo y, al igual que en la primera situación, mientras los alumnos armaban el juguete los iba cuestionando sobre las figuras geométricas que estaban utilizando y sobre cómo las estaban colocando, pero también les preguntaba si ya habían visto antes ese personaje e inmediatamente los alumnos lo relacionaban con alguna de las imágenes de las caricaturas y películas que estaban en el pizarrón.

Al momento de estar aplicando esta tercera situación didáctica pude darme cuenta de que fue todavía más fructífera que la primera, ya que la gran mayoría de los alumnos reprodujeron el modelo del “juguete” utilizando correctamente las distintas figuras geométricas, pero también se mostraron muy interesados, divertidos y emocionados al momento de armar a los diferentes personajes. Incluso hubo varios alumnos que, a manera de juego, se colocaban los ojos, la

nariz, las cejas o la boca del personaje en su propia cara, lo cual provocaba risas en sus demás compañeros y ya después seguían armando el juguete. (ANEXO 10.4)

Otro aspecto relevante fue que la gran mayoría de los alumnos se acoplaron muy bien al momento de trabajar en equipo puesto que entre ellos se dividían las diferentes partes del juguete al momento de armarlo, por ejemplo, unos colocaban las figuras geométricas que iban en la cara mientras que otros acomodaban aquellas que formaban el cuerpo del personaje. No obstante, si hubo uno o dos equipos en los que los alumnos si presentaron algunos conflictos al momento de compartir el material, pero estos se solucionaron adecuadamente y por lo tanto no impidieron que ellos continuaran con la actividad.

Por otro lado, hubo otros equipos que, al terminar de armar el juguete original, lo desarmaban y hacían otro, pero ahora con sus propias ideas, es decir, como si estuvieran creando su propio juguete, lo cual me permitió darme cuenta de que también se incitó la creatividad en los alumnos. (ANEXO 10.5)

Finalmente, cuando los alumnos acabaron de armar varios juguetes, los felicité nuevamente por su gran trabajo, les solicité que me entregaran el material e hicimos una retroalimentación sobre los nombres y las características de las diferentes figuras geométricas que observaron y usaron al momento de armar los juguetes relacionados con los diferentes personajes de sus caricaturas y películas favoritas.

Ahora bien, es importante aclarar que las tres situaciones didácticas anteriores me sirvieron para darle un cierre a mi plan de acción mediante el cual trabajé con la problemática favorecer la motivación intrínseca a través del juego para un aprendizaje significativo. Asimismo, considero pertinente resaltar que en esta última secuencia didáctica decidí emplear otra estrategia de apoyo para propiciar la motivación intrínseca, la cual según Díaz y Hernández (1997, p. 88)

consiste en relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, conocimientos previos y valores.

Con respecto a lo anterior, en cada una de las tres situaciones didácticas aplicadas relacioné lo que se iba a realizar en la actividad con las experiencias y conocimientos previos de los alumnos y para esto utilicé ejemplos familiares para ellos tales como sus caricaturas y películas favoritas, las cuales suelen ser transmitidas actualmente en la televisión.

Según Bransford, Brown y Cocking (2007, p.36) la televisión ha tenido un papel cada vez más importante en el desarrollo de los niños durante los últimos 50 años a tal punto que hasta los programas de entretenimiento pueden educarlos de manera positiva, siempre y cuando la información ya adquirida sea ampliada a través de la guía de los adultos y de sus comentarios. Debido a esto último, decidí utilizar las caricaturas y las películas que se transmiten por este medio y orientar los contenidos de las mismas hacia un fin educativo o en este caso, hacia un aprendizaje esperado.

Otro aspecto fundamental fue brindarles a los alumnos la oportunidad de que manipularan los distintos materiales relacionados con las diferentes figuras geométricas al momento de armar los juguetes, ya que según Campos (2014, p.132) al interactuar con los objetos, los niños constantemente experimentan con las formas y figuras y abstraen las propiedades que los objetos poseen, utilizándolas en función de sus propósitos.

Asimismo, haber posibilitado que los alumnos trabajaran tanto en parejas como en equipos permitió enriquecer su proceso tanto de aprendizaje como de socialización, siendo esto una acción que llevé a cabo debido a que Delval (2001, p.88) señala que la escuela es un lugar que hace posible que los niños se encuentren con otros e interaccionen con ellos, lo cual resulta muy importante para el desarrollo infantil, pues promueve la cooperación, la posibilidad de ponerse

en el punto de vista de otro, la reciprocidad y además los niños aprenden de sus compañeros muchas cosas importantes para la vida.

Por otra parte, haber contado con la misma rutina al iniciar con la jornada escolar tanto en ésta como en las anteriores secuencias didácticas se debe precisamente a que Zabalza (1996, p.3) establece que las rutinas son como los organizadores estructurales de las experiencias cotidianas puesto que clarifican el marco permitiendo adueñarse del proceso a seguir y sustituyen la incertidumbre del futuro (sobre todo en niños en dificultad para construir un esquema temporal a medio plazo) por un esquema fácil de asumir. Lo cotidiano pasa ser así algo previsible, lo cual tiene importantes efectos sobre la seguridad y la autonomía.

Cabe destacar que también es esencial que haya llevado a cabo las retroalimentaciones con los alumnos puesto que Bransford, Brown y Cocking (2007, pp. 21-22) plantean que los estudios sobre la especialización socialmente adaptada, el aprendizaje, la transferencia y el desarrollo temprano muestran que la retroalimentación es extremadamente importante debido a que el pensamiento y la comprensión de los estudiantes se hace visible.

Ahora bien, considero pertinente resaltar que en esta ocasión no utilicé alguna hoja de trabajo para identificar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados en los alumno pero en lugar de eso realicé una retroalimentación con ellos al día siguiente en la cual los cuestioné para identificar qué tanto habían aprendido y, para mi sorpresa, en esta ocasión casi todos los alumnos si recordaron lo que se llevó a cabo y me explicaron detalladamente qué fue lo que hicieron y para qué. Incluso hubo varios alumnos que me preguntaron si otro día podían volver a jugar con el mismo material y otros me comentaron que sería bueno utilizar más figuras geométricas y hacer más juguetes.

Otro aspecto interesante es que al aplicar esta secuencia didáctica solamente un alumno me preguntó si ya mero les iba a dar una “estrellita” (es decir, un premio) por hacer todos los trabajos.

Además, nuevamente utilicé las distintas escalas estimativas que me permitieron evaluar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron los alumnos en la secuencia didáctica realizada y pude percatarme de que en esta ocasión fueron casi todos los alumnos (a excepción de uno) en los que sí hubo un avance puesto que, del total de 20 alumnos que asistieron ese día, en 19 de ellos si se favorecieron los diferentes aprendizajes esperados, lo cual se demostró al obtener el siguiente nivel de desempeño y, en esta ocasión, la gran mayoría resultaron ser los mismos alumnos que se identificaron en las tres secuencias didácticas anteriores, pero también hubo otros alumnos diferentes.

Por ejemplo, en el aprendizaje esperado de Reproduce (...), siete alumnos pasaron de un dominio satisfactorio a un dominio sobresaliente, ocho alumnos que antes se encontraban en un dominio básico lograron conseguir un dominio satisfactorio y cuatro alumnos alcanzaron un dominio básico cuando inicialmente estaban en un dominio insuficiente. (ANEXO 10.1)

Y, en cuanto al aprendizaje esperado de Narra (...), ocho alumnos pasaron de un dominio satisfactorio a un dominio sobresaliente, nueve alumnos alcanzaron un dominio satisfactorio cuando inicialmente estaban en un dominio básico y dos alumnos que antes se encontraban en un dominio insuficiente lograron conseguir un dominio básico (ANEXO 10.2)

Sin embargo, no se logró propiciar los diferentes aprendizajes esperados solamente en un alumno (quien en esta ocasión resultó ser alguien diferente en comparación con las tres secuencias didácticas anteriores) puesto que no hubo un avance en cuanto a su nivel de desempeño, siendo esta la razón por la cual considero pertinente orientar hacia él varios cambios en mi intervención docente

que deben estar enfocados en vincular su conocimiento previo con la información nueva que se les presenta (lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo) y en favorecer su motivación intrínseca, ya que estos aspectos fueron las principales dificultades que se presentaron en él.

Cabe destacar que, a través de la guía de observación (ANEXO 10.3), pude evaluar e identificar que del total de 20 alumnos que asistieron ese día si se favoreció una motivación intrínseca en 19 de ellos (quienes resultaron ser aquellos en los que también se propiciaron los distintos aprendizajes esperados) mediante mi intervención docente en las diferentes situaciones didácticas aplicadas, mientras que solamente en un alumno sigue prevaleciendo una motivación extrínseca.

Debido a lo que se ha expuesto previamente, tuve que enfrentarme a dos perspectivas principales; la primera es que si se logró favorecer la motivación intrínseca a través de la estrategia de apoyo que decidí emplear durante mi intervención docente puesto que esta vez casi todos los alumnos si se mostraron motivados al momento de llevar a cabo las diferentes actividades y relacionarlas con lo que ya sabían sobre los personajes de sus caricaturas y películas favoritas (a tal punto que en ningún momento fue necesario recurrir a los premios y a los castigos para incentivarlos) y por lo tanto fueron casi todos los alumnos en los que se lograron aprendizajes significativos.

La segunda es que, a partir de los resultados obtenidos, ya cada vez son menos los alumnos en lo que predomina una motivación extrínseca, lo cual se debe a que todavía esperan obtener algo a cambio por haber realizado las actividades y por esto no siguen sin darle mucha importancia a lo que están aprendiendo.

Ahora bien, considero que hay varios aspectos que tengo que cambiar en mi intervención docente a partir de lo que he reflexionado en torno a las tres

situaciones didácticas aplicadas. Por ejemplo, en el aspecto de favorecer la motivación intrínseca puede seguir resultando útil cambiar la estrategia de apoyo, ya que al hacerlo es probable que se alcancen todavía mejores resultados que los que se obtuvieron en esta ocasión con los alumnos, especialmente con los pocos alumnos en los que sigue prevaleciendo una motivación extrínseca.

De la misma manera, considero adecuado seguir utilizando el juego simbólico (debido a los beneficios que este ha brindado en los alumnos) pero no olvidar ni descartar los otros tipos de juegos que se pueden emplear en el nivel preescolar.

Asimismo, para que se presente una mayor vinculación entre el conocimiento previo y la información nueva que se presenta a los alumnos (lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo) es importante que también procure adecuar y utilizar otro tipo de espacios y no limitarme únicamente al salón de clases así como también asegurarme qué tanto están comprendiendo los alumnos en relación a los nuevos conceptos que les estoy dando a conocer, lo cual puede llevarse a cabo al momento de solicitarles que me expongan algunos ejemplos sobre lo que estoy comentando y así no restringirme solamente a la formulación de preguntas.

Por otra parte, después de analizar y reflexionar los resultados obtenidos, pude percatarme de que si se obtuvo un avance en los diferentes aprendizajes esperados de los alumnos a través de las distintas secuencias didácticas que apliqué desde el momento en que inicié con el plan de acción y hasta ahora que le he dado un cierre.

Por ejemplo, en cuanto al aprendizaje esperado de Argumenta (...), inicialmente había cinco alumnos en un dominio insuficiente, doce alumnos en un dominio básico y siete alumnos en un dominio satisfactorio. No obstante, al término de la aplicación del plan de acción, solamente hay un alumno en un

dominio insuficiente, ocho alumnos en un dominio básico, diez alumnos en un dominio satisfactorio e incluso hay cinco alumnos en un dominio sobresaliente.

En el aprendizaje esperado de Narra (...), antes había tres alumnos en un dominio insuficiente, doce alumnos en un dominio básico y nueve alumnos en un dominio satisfactorio. Después de llevar a cabo el plan de acción, solamente hay un alumno en un dominio insuficiente, cinco alumnos están en un dominio básico, diez alumnos se encuentran en un dominio satisfactorio y ya hay ocho alumnos en un dominio sobresaliente.

Respecto al aprendizaje esperado de Interpreta (...), se comenzó con cuatro alumnos en un dominio insuficiente, once alumnos en un dominio básico y nueve alumnos en un dominio satisfactorio y, debido a la realización del plan de acción, se concluyó con ocho alumnos en un dominio básico, dieciséis alumnos en un nivel satisfactorio y ningún alumno en un dominio insuficiente o sobresaliente.

En relación al aprendizaje esperado de Resuelve (...), al empezar había cinco alumnos en dominio insuficiente, doce alumnos en dominio básico y siete alumnos en dominio satisfactorio. Al terminar con el plan de acción, no hay alumnos en dominio insuficiente, diez alumnos se encuentran en un dominio básico, otros nueve alumnos están en un dominio satisfactorio y cinco alumnos alcanzaron un dominio sobresaliente.

Acerca del aprendizaje esperado de Reproduce (...), anteriormente había cuatro alumnos en un dominio insuficiente, once alumnos en un dominio básico y nueve alumnos en un dominio satisfactorio. Posteriormente al plan de acción se obtuvo que ningún alumno está en un dominio insuficiente, siete alumnos están en un dominio básico, diez alumnos se encuentran en un dominio satisfactorio y siete alumnos están en un dominio sobresaliente.

Por último, en el aprendizaje esperado de Identifica (...) inicialmente había cuatro alumnos en un dominio insuficiente, once alumnos en un dominio básico y nueve alumnos en un dominio satisfactorio. Sin embargo, al finalizar el plan de acción, ya no hay alumnos que se encuentren en un dominio insuficiente, hay siete alumnos en un dominio básico, once alumnos están en un dominio satisfactorio y seis alumnos se encuentran en un dominio sobresaliente.

Aunando a lo anterior, también identifiqué que todos esos aprendizajes esperados fueron significativos para los alumnos debido a que, si se logró esa relación entre sus conocimientos previos y la nueva información que se estaba presentando, lo cual era evidenciado por ellos durante y después de la aplicación de las diferentes secuencias didácticas. No obstante, todo esto fue posible debido a que, si se favoreció la motivación intrínseca en los alumnos a través del juego, en el cual también se emplearon distintos materiales didácticos.

Del mismo modo, considero conveniente destacar que si hubo una coincidencia entre la motivación intrínseca de los alumnos y el aprendizaje significativo que estaban obteniendo en las distintas secuencias didácticas, puesto que a través de los instrumentos de evaluación (escalas estimativas y guías de observación) pude identificar y reflexionar que, aquellos alumnos que si estaban motivados intrínsecamente, eran los mismos alumnos que demostraban un avance en los aprendizajes esperados y estos también eran significativos para ellos, siendo todo esto lo contrario con aquellos alumnos en los que predominaba una motivación extrínseca.

Por su parte, una vez que analicé todo lo que realicé en las secuencias didácticas, podría decir que el juego fue el puente que me permitió unir la motivación intrínseca con el aprendizaje significativo en los alumnos, de ahí la importancia y la necesidad de utilizarlo en el nivel preescolar.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de revisar los resultados obtenidos, he llegado a la conclusión de que, si se cumplió con el objetivo general del presente documento puesto que, a través mi intervención docente, si se logró favorecer la motivación intrínseca a través del juego como estrategia didáctica en un grupo de tercer año de preescolar del Jardín de Niños “Juana de Asbaje” para obtener un aprendizaje significativo en los alumnos en el ciclo escolar 2019 – 2020.

Sin embargo, lograr el objetivo anterior no fue fácil debido a que para poder cumplirlo fue necesario realizar un diagnóstico que me permitió elaborar posteriormente un plan de acción en el que plasmé distintas secuencias didácticas en las que se favorecía la motivación intrínseca a través del juego para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, siendo indispensable evaluar todo lo que se llevó a cabo para identificar qué fue lo que se consiguió (o no) en el alumnado.

Ahora bien, en lo que respecta a las diferentes secuencias didácticas que se aplicaron en el plan de acción, considero oportuno señalar que éstas me permitieron motivar intrínsecamente a los alumnos debido a la estrategia de apoyo que utilicé en cada una, pero desde mi punto de vista, no podría definir cuál de estas estrategias fue la mejor o cuál es la más adecuada para favorecer la motivación intrínseca en los alumnos puesto que cada una tuvo sus ventajas al momento de llevarla a cabo.

Por ejemplo, en las dos secuencias didácticas en las que suscitó diferentes problemas, los alumnos se mostraban motivados intrínsecamente al momento de intentar resolverlos y debido a esto fue que logré entender más el por qué varios(as) autores(as) mencionan que plantear problemáticas a los alumnos es una buena opción para propiciar en ellos esa disposición hacia al aprendizaje.

Por su parte, en la secuencia didáctica en la que mostré las metas en torno a lo que se iba a realizar, los alumnos se motivaron intrínsecamente desde el momento en el que ellos podían identificar la importancia de lo que estaban haciendo, lo que cual me lleva a analizar sobre lo que algunos autores mencionan acerca de que el alumno tiene que saber el para qué está llevando a cabo cierta acción puesto que eso será la clave para poder tener una actitud dispuesta a aprender.

Además, el hecho de utilizar las caricaturas y las películas favoritas de los alumnos para relacionarlas con sus conocimientos previos y con lo que se iba realizar en cada actividad, fue lo que me permitió motivarlos intrínsecamente en otra secuencia didáctica y ésta fue aún más enriquecedora desde el momento en que la mayoría de ellos coincidieron en sus gustos, siendo todo esto una de las razones por las cuales considero que hay diferentes autores(as) cuya postura radica en conocer los intereses de los alumnos para facilitar una actitud más propensa al aprendizaje.

No obstante, el hecho de emplear una estrategia de apoyo diferente en cada secuencia didáctica, me permitió identificar que no todos los alumnos se motivaban intrínsecamente de la misma manera, por ejemplo hubo alumnos en los que sí se favoreció la motivación intrínseca al plantear problemas pero hubo otros en los que esto se logró hasta que se utilizaron sus caricaturas y películas favoritas, siendo esto lo que evidencia la complejidad al propiciar este tipo de motivación pero que a su vez también da pautas para otra investigación.

Asimismo, cabe destacar que todas las estrategias de apoyo que apliqué en el plan de acción surgieron a partir de un propósito establecido en un principio para la organización motivacional de la enseñanza. En este caso, si cumplí con dicho propósito debido a que a través de estas estrategias si fomenté el atractivo intrínseco de las tareas de aprendizaje y si logré que éste fuera significativo para los alumnos.

Por otra parte, la razón principal por la cual considero que los aprendizajes esperados fueron significativos para los alumnos se debe a que, al favorecer su motivación intrínseca, se propició un cambio en su actitud y por lo tanto cada vez mostraban más atención, interés, iniciativa y autonomía al momento de participar e involucrarse en las diferentes secuencias didácticas a tal punto que se esforzaban constantemente en lo que estaban realizando para poder alcanzar algún fin y ya no se centraban únicamente en las recompensas externas que podían recibir o en los éxitos o fracasos que podían obtener, aclarando que todo esto si se logró en la mayoría de los alumnos pero no en todos.

Aunado a lo anterior, al propiciar una motivación intrínseca también se logró un avance en los diferentes aprendizajes esperados de los alumnos, aunque personalmente considero que la inasistencia de algunos de ellos fue un gran obstáculo que no me permitió brindarle un seguimiento apropiado a lo que estaban aprendiendo durante la aplicación del plan de acción y por ende no obtuvieron un desarrollo como tal.

Además, hubo otras dificultades que se presentaron a lo largo de mi práctica profesional, tales como: la falta de control en el grupo debido a que no contemplé previamente la importancia y la necesidad de realizar las pausas activas, la presencia de diferentes factores externos en los alumnos que solían afectar tanto su estado de ánimo como su atención y debido a ello me resultaba un poco complicado comenzar a motivarlos intrínsecamente, así como también la aparición de varios momentos en los que por poco recurría al condicionamiento con el alumnado en las diferentes secuencias didácticas aplicadas, pero al reflexionar sobre esto lograba evitarlo.

En todo caso, fue muy gratificante saber que los distintos aprendizajes esperados fueron significativos desde el momento en que los alumnos recordaban y explicaban lo que habían realizado en las diferentes secuencias didácticas, siendo esto último lo que me permitió darme cuenta de que si asimilaban y

amoldaban la nueva información presentada en su esquema de conocimientos previos.

Dentro de este orden de ideas, es importante tener en cuenta que el juego fue lo que me permitió vincular la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo. En otras palabras, el juego fue el medio por el cual apliqué las distintas estrategias de apoyo que me sirvieron para favorecer la motivación intrínseca y por lo tanto obtener aprendizajes significativos en los alumnos. En el presente documento me centré más en emplear el juego simbólico en las diferentes secuencias didácticas aplicadas debido a los beneficios que este tiene en el desarrollo cognitivo del individuo, pero es bien sabido que cualquier otro tipo de juego también puede resultar muy provechoso para los alumnos de nivel preescolar debido a la relación que este tiene con el aprendizaje.

Sin embargo, he leído a varios autores que mencionan que para los niños de nivel inicial suele ser difícil distinguir entre juego y aprendizaje pero eso es justamente lo que, según mi experiencia, convierte al juego en una herramienta didáctica maravillosa puesto muchas veces los alumnos de nivel preescolar aprenden a través de este aunque no siempre sean plenamente conscientes de ello, siendo todo esto lo que también sucedió al momento de llevar a cabo mi plan de acción con mi grupo de alumnos. Todo lo que he mencionado previamente, me sirvió para darme cuenta de que si cumplí con el propósito del plan de acción puesto que a través de su realización y aplicación si logré desarrollar tanto una competencia profesional como una competencia genérica.

De una manera más específica, la competencia profesional la llevé a cabo en las diferentes secuencias didácticas aplicadas cuando a través de éstas generé ambientes de aprendizaje (ambientes formativos) que permitieran favorecer la motivación intrínseca en los alumnos y por lo tanto propiciar su autonomía, todo esto con el fin de lograr aprendizajes significativos en ellos, lo cual se relaciona con promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación

básica. Por otra parte, es importante resaltar que no hubiese podido conseguir esa competencia profesional sino hubiese usado un pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, siendo esto precisamente la competencia genérica que llevé a cabo.

En resumidas cuentas, favorecer la motivación intrínseca a través del juego si me sirvió para lograr aprendizajes significativos en los alumnos, lo cual se ve reflejado en los resultados que se obtuvieron en el presente documento y, con respecto a esto, me gustaría enfatizar en la utilidad de las estrategias de apoyo, las cuales me permitieron comprender qué es lo que podía hacer desde mi papel como docente para favorecer la motivación intrínseca en los alumnos, aclarando que el juego (en este caso el juego simbólico) fue lo que me permitió llevarlo a cabo en ellos y así poder propiciar más fácilmente la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes esperados y que esto fueran significativos para ellos.

Adicionalmente, en lo que respecta al aprendizaje significativo considero pertinente resaltar que hay otros factores que también deben estar presentes para que este ocurra en el alumno, pero ya que la motivación es uno de estos no debe pasar desapercibida y por lo tanto se vuelve necesario e importante que el docente conozca cómo debe propiciarla en el alumnado. En efecto, es probable que para algunos docentes premiar y castigar sean acciones suficientes para motivar a sus alumnos y hasta cierto punto están en el cierto, pero respecto a eso sería relevante analizar si realmente se está logrando un aprendizaje o si solamente se está condicionando una conducta en los estudiantes con respecto al aprendizaje.

En todo caso, haber realizado este documento me permitió darme cuenta de que propiciar una motivación intrínseca involucra adentrarse todavía más al proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que implica darle a los alumnos un mayor sentido y utilidad a todo lo que están haciendo pero también conocerlos, entenderlos y sobre todo crear oportunidades para que todos ellos desarrollen sus

conocimientos, habilidades y actitudes ya sea a través del juego o mediante alguna otra estrategia de aprendizaje. Aunque todo esto sea difícil e incluso un poco complejo, puedo asegurar que los aprendizajes significativos que se obtienen a través de la motivación intrínseca son muy satisfactorios para los alumnos e incluso para el propio docente.

No obstante, algunas de las recomendaciones que haría para favorecer este tipo de motivación (intrínseca) es que el docente cambie constantemente las estrategias de apoyo que va a emplear en cada situación didáctica ya que, en mi caso, si fue eficaz hacerlo puesto que cada vez iba obteniendo mejores resultados en los alumnos.

Además es importante que, al favorecer la motivación intrínseca, el docente se enfoque en aquel principio para la organización motivacional de la enseñanza que considere más conveniente para sus estudiantes, ya que en cada uno de estos principios se proponen diferentes estrategias de apoyo que le pueden ser de utilidad no solamente para lograr el aprendizaje de los alumnos sino también para fomentar sus habilidades sociales y colaborativas, para potenciar su autoestima positiva y su desempeño escolar, entre otros.

También es esencial que no se utilice solamente un tipo de juego al momento de emplear las diferentes estrategias de apoyo que permiten favorecer la motivación intrínseca. En mi caso, me incliné más hacia el juego simbólico debido a los beneficios que obtuve de este, pero en el nivel preescolar (y en general en la educación básica) hay una gran variedad de juegos que se pueden emplear y por lo tanto sería conveniente no limitarse e intentar cada vez con un tipo de juego distinto.

Por último, considero necesario resaltar que, cuando un docente se decide por la motivación intrínseca, es fundamental que elimine cualquier otro tipo de motivación extrínseca ya sea dentro o fuera del aula, es decir, los premios y los

castigos no se deben presentar en ningún momento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en su lugar estos deben ser sustituidos por una relación afectiva y respetuosa entre ambas partes (docente y alumnos).

Antes de concluir me gustaría presentar la siguiente cita de María Montessori (2006, p.195), quien fue una médica y educadora italiana cuyas aportaciones a la pedagogía fueron una de mis inspiraciones para la realización del presente documento: “Nadie que haya hecho algo realmente grande o exitoso lo ha hecho simplemente porque se sentía atraído por lo que llamamos una recompensa o premio, o por el miedo a lo que llamamos castigo. Toda victoria y todo avance en el progreso humano viene de una compulsión interna.”

Para finalizar y reflexionar: ¿Tú como docente te encuentras realmente motivado(a) a la hora de enseñar?

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teorías y Estrategias. Madrid: Edebé. p. 10. Consultado en:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf
- Alonso Tapia, J. (2005) Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. Publicado en: Ministerio de Educación y Ciencia. La orientación escolar en centros educativos. Madrid: MEC. p. 3. Consultado en:
http://www.orientacioncadiz.com/files/EOEs/EOE%20ARCOS/2005_motivacion_para_el_aprendizaje_Perspectiva_alumnos.pdf
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje. Madrid: Morata. p. 6. Consultado en:
http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/motivar_escuela.pdf
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós, p. 106. Consultado en:
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Ander Egg, E. y Aguilar, M.J. (2005). Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 18ª edición. p. 15. Consultado en:
<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Como-elaborar-un-proyecto-2005-Ed.18-Ander-Egg-Ezequiel-y-Aguilar-Id%C3%A1%C3%B1ez-MJ.pdf.pdf>
- Angoloti C. (1990). Comics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias. Ediciones de la Torre; Madrid, España. p. 136. Consultado en:
<https://books.google.com.mx/books?id=Obu4480c3icC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=carlos+angoloti+comics&source=bl&ots=mElBi54x6J&sig=ACfU3U3q6CEffauh1Sen5r2IR9Rf9PcQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiLrbrbk5PpAhUBTKwKHf3fA64Q6AEwDXoECBAQAQ#v=onepage&q=carlos%20angoloti%20comics&f=false>

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona. pp. 25, 35. Consultado en:
[https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel - adquisicion y retencion d](https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d)
- Bodrova, E. y Leong D. J. (2004) Herramientas de la mente. México: SEP, Biblioteca de actualización del maestro. pp. 57, 117. Consultado en:
<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d2/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (eds.) (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. México: SEP (Cuadernos de la reforma).pp. 36, 21-22. Consultado en:
[http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/2/d2/p4/3.%20BRANSFORD,%20J.%20La%20creacion de ambientesaprendizaje.pdf](http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/2/d2/p4/3.%20BRANSFORD,%20J.%20La%20creacion%20de%20ambientes%20de%20aprendizaje.pdf)
- Campos (2014). Parte V. Orientación para el trabajo en la Licenciatura en Educación Preescolar. México. pp. 137, 132. Consultado en:
<https://es.slideshare.net/campos9823/19-aritmetica-119147prees>
- Carretero, Mario. (2009). Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Editorial Paidós. p. 4. Consultado en:
<https://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/viewFile/1560/227>
- Dávila, M. (2013). La educación física. Intervención en el preescolar. México: Trillas. p. 13.
- Delval, J. (1994).Las teorías sobre el desarrollo. En: El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI. p. 53. Consultado en:
<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/DELVAL%20Juan%20El%20desarrollo%20Humano.pdf>
- Delval, J. (2001). Aprender en la vida y en la escuela (2a ed.). Madrid: Morata, p.88. Consultado en:
<https://politecnico metro.edu.co/biblioteca/primerainfancia/Aprender%20en%20la%20vida%20y%20en%20la%20escuela.pdf>

- Díaz Barriga, Frida. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. La evaluación autentica centrada en el desempeño. México: McGraw Hill. p. 67. Consultado en:
<https://es.slideshare.net/Bienve84/la-evaluacion-autentica-centrada-en-el-desempeo-21458589>
- Díaz F. y Hernández G. (1997). Capítulo 3. La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. pp. 63-91. Capítulo 5. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. p. 141. Capítulo 2. Constructivismo y aprendizaje significativo.p.41. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill. Consultado en:
<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20e-strategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- DOF. (2018) ACUERDO número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. México, SEP. p. 8. Consultado en:
https://sep.gob.mx/es/sep1/Acuerdos_publicados_en_el_DOF_2018
- DOF. (2019) ACUERDO número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. México, SEP. Consultado en:
https://sep.gob.mx/es/sep1/Acuerdos_publicados_en_el_DOF_2019
- DOF. (2019) DECRETO número 15/05/2019 por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. México, SEP. p.1. Consultado en:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2016). Cuadernos Monográficos del ICE. Núm. 10. Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Madrid. Universidad de Deusto. pp. 28-30.

- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, N°29. p.5. Consultado en:
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Evertson, C., y Green, J. (1989). Capítulo V. La observación como indagación y como método. En: Merlín C. Wittrock, La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación. Tomo III. Barcelona: Paidós. p.6. Consultado en:
<https://docplayer.es/22045682-Unidad-10-la-observacion-como-indagacion-y-metodo.html>
- Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (1999). Transformando la práctica docente. México: Paidós, pp. 28-36. Consultado en:
<https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/posgrados/acom/Primaria/EEpri2/documentos/Transformando.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata. p. 47. Consultado en:
<https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/2-comprender-y-transformar-la-enseñanza-sacrista1n.pdf>
- Giné, N. y Parcerisa, A. (coords.) (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. Barcelona: Graó. pp. 16-17. Consultado en:
https://issuu.com/gabrielamartinez856/docs/planificacion_20y_20 analisis_20 de_2
- Gómez, R. y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. Perfiles Educativos, 30 (119), p. 37. Consultado en:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n119/v30n119a3.pdf>
- González, A. y Weinstein E. (2008). Capítulo 2. El número y la serie numérica, en ¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número Medida-Espacio, Buenos Aires: Colihue (Nuevos caminos en educación inicial), p. 49. Consultado en:
https://books.google.com.mx/books?id=eSqui6s0kylC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill. pp. 470, 496. Consultado en:
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Huertas, J.A. (1997). Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique. p. 33. Consultado en:
https://www.academia.edu/37772830/CAPITULO_2._QU%C3%89_ES_ESA_COSA_LLAMADA_MOTIVACI%C3%93N
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte [en línea]. N° 8 diciembre. p. 115. Consultado en:
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewfile/1687/1096>
- Luchetti, E. y Omar, B. (1998). El diagnóstico en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. p. 17. Consultado en:
<http://files.ramirez-susan.webnode.mx/2000000285dbce5fb01/Qu%C3%A9%20es%20el%20diagn%C3%B3stico%20-%20Luchetti.pdf>
- Marí Mollá, Ricard (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación p. 615. Consultado en:
<file:///C:/Users/Athlon/Downloads/DialnetPropuestaDeUnModeloDeDiagnosticoEnEducacion-2582783.pdf>
- Meece, J. (2000). El estudio del desarrollo del niño. En: Desarrollo del niño y el adolescente, compendio para educadores. México: SEP/McGraw Hill, Biblioteca para la Actualización del Magisterio. p. 22. Consultado en:
<http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/4.%20JUDITH%20MEECE.%20Desarrollo%20del%20nino.pdf>

- Monereo Font, Carles (2009). Conferencia “La evaluación auténtica de competencias”, Universidad de Barcelona, IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Consultado en:
<https://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>
- Montessori, María (2006). El niño, el secreto de la infancia. México: Diana. p.195.
- Oriza, J. V. (2014). Relaciones Humanas. Valores personales, inteligencia emocional y social. México: Trillas. p. 71.
- Papalia D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2004). El mundo del niño: cómo lo descubrimos. En: Psicología del desarrollo. México: McGraw Hill. pp.36, 33. Consultado en:
<http://salud.mendoza.gov.ar/wpcontent/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>
- Pitluk, L. (2006). La planificación didáctica en el jardín de infantes. Rosario: Editorial Homo Sapiens. p. 35. Consultado en:
https://www.academia.edu/30959185/PITLUK_Laura_LA_PLANIFICACION_DIDACTICA_EN_EL_JARDIN_DE_INFANTES
- Pozo, J.I. (1997). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata. pp. 23, 32. Consultado en:
<http://maestrosdelsaber.com/material/libros/Psicologia/z%20Psicologia%20Terapias,%20Sociodrama,%20Psicodrama/Es%20Psico%20Pozo,%20J%20I%20-%20Teorias%20Cognitivas%20del%20Aprendizaje.pdf>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista de Pedagogía, 29 (84). pp. 126, 125. Consultado en:
<http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v29n84/art05.pdf>
- Ross, J. (1999) Escuelas, complicidad y fuentes de violencia, en la Violencia en el Sistema Educativo, Editorial Muralla; Madrid, España. p.330. Consultado en:
https://www.academia.edu/9391439/ESCUELAS_COMPLICIDAD_Y_FUENTES_DE_LA_VIOLENCIA_316_LA_VIOLENCIA_EN_EL_SISTEMA_EDUCATIVO

- Sandín Esteban, M^a Paz (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España. p. 38. Consultado en:
<http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Schmill Herrera, Vidal. (2003). Disciplina Inteligente. México: Producciones Educación Aplicada. pp. 234, 222.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. pp. 33-236. Consultado en:
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- SEP (2019). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación. Educación Básica. Ciclo Escolar 2019-2020. p. 54. Consultado en:
<https://www.unionguajuato.mx/articulo/2019/08/06/educacion/taller-de-capacitacion-hacia-una-nueva-escuela-mexicana-pdf>
- SEP (2019). Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua. p.9. Consultado en:
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/publications/pub/1003/Gu%C3%ADas+Ciclo+Escolar+2019-2020>
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Graó. pp. 94, 99. Consultado en:<https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- Zabalza, M. A. (1996). Capítulo 3. Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad, en Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea. p. 3. Consultado en:
<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/mcasherw/files/2014/04/UNED-Ed-Inf.pdf>

ANEXOS.

ANEXO 1. Contexto.



Ubicación geográfica del Jardín de Niños “Juana de Asbaje.”
(Recuperado de: “Google Maps.”)



Fachada del Jardín de Niños “Juana de Asbaje.”

ANEXO 2. Croquis del Jardín de Niños “Juana de Asbaje.”



ANEXO 3. Diagnóstico.

Campo de Formación Académica: Lenguaje y Comunicación.

Aprendizaje esperado.	Nivel de desempeño/No. de alumnos.			
	Dominio insuficiente	Dominio básico	Dominio satisfactorio	Dominio sobresaliente
Solicita la palabra para participar y escucha las ideas de sus compañeros.	1 alumno.	11 alumnos.	12 alumnos	
Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas.	2 alumnos.	10 alumnos.	12 alumnos.	
Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.	2 alumnos.	10 alumnos.	12 alumnos.	
Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.		11 alumnos.	13 alumnos.	
Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan.	1 alumno.	11 alumnos.	12 alumnos.	
Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.	5 alumnos.	12 alumnos.	7 alumnos.	
Da instrucciones para organizar y realizar diversas actividades en juegos y para armar objetos.		10 alumnos.	14 alumnos	
Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos	1 alumno.	11 alumnos.	12 alumnos.	
Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.	1 alumno.	7 alumnos.	16 alumnos.	
Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, apoyándose en materiales consultados	2 alumnos.	10 alumnos.	12 alumnos.	
Expresa ideas para construir textos informativos.	2 alumnos.	12 alumnos.	10 alumnos.	
Comenta e identifica algunas características de textos informativos.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.	3 alumnos.	12 alumnos.	9 alumnos.	
Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencias propias o algo que no conocía.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.		8 alumnos.	16 alumnos.	
Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros.	2 alumnos.	10 alumnos.	12 alumnos.	
Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Aprende poemas y los dice frente a otras personas.	2 alumnos.	14 alumnos.	8 alumnos	
Identifica la rima en poemas leídos en voz alta.	1 alumno.	10 alumnos.	11 alumnos.	
Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Construye colectivamente rimas sencillas.	1 alumno.	12 alumnos.	11 alumnos	
Dice relatos de la tradición oral que le son familiares.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros.		16 alumnos.	8 alumnos.	
Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos.		8 alumnos.	16 alumnos.	
Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios.	1 alumno.	7 alumnos.	16 alumnos.	
Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.	4 alumnos.	11 alumnos.	9 alumnos.	
Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos utilizando recursos propios.		14 alumnos.	10 alumnos.	
Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.		12 alumnos.	12 alumnos.	

Campo de Formación Académica: Pensamiento Matemático.

Aprendizaje esperado.	Nivel de desempeño/No. de alumnos.			
	Dominio insuficiente	Dominio básico	Dominio satisfactorio	Dominio sobresaliente
Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.	5 alumnos.	12 alumnos.	7 alumnos.	
Cuenta colecciones no mayores a 20 elementos.		13 alumnos.	11 alumnos.	
Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional.	2 alumnos.	10 alumnos.	12 alumnos.	
Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos.		13 alumnos.	11 alumnos.	
Relaciona el número de elementos de una colección con la sucesión numérica escrita, del 1 al 30.	2 alumnos.	10 alumnos.	12 alumnos.	
Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones reales o ficticias de compra y venta.	3 alumnos.	11 alumnos.	10 alumnos.	
Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos.	4 alumnos.	11 alumnos.	9 alumnos.	
Construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Identifica la longitud de varios objetos a través de la comparación directa o mediante el uso de un intermediario.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Compara distancias mediante el uso de un intermediario.	2 alumnos.	12 alumnos.	10 alumnos.	
Mide objetos o distancias mediante el uso de unidades no convencionales.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Identifica varios eventos de su vida cotidiana y dice el orden en que ocurren.		8 alumnos.	16 alumnos.	
Usa expresiones temporales y representaciones gráficas para explicar la sucesión de eventos.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Usa unidades no convencionales para medir la capacidad con distintos propósitos.	3 alumnos.	11 alumnos.	10 alumnos.	
Contesta preguntas en las que necesite recabar datos; los organiza a través de tablas y pictogramas que interpreta para contestar las preguntas planteadas.		10 alumnos.	14 alumnos.	

Campo de Formación Académica: Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social.

Aprendizaje esperado.	Nivel de desempeño/No. de alumnos.			
	Dominio insuficiente	Dominio básico	Dominio satisfactorio	Dominio sobresaliente
Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.	2 alumnos.	12 alumnos.	10 alumnos.	
Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos.	2 alumnos.	12 alumnos.	10 alumnos.	
Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza.			24 alumnos.	
Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.		13 alumnos.	11 alumnos.	
Practica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Conoce medidas para evitar enfermedades.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud.		11 alumnos.	13 alumnos.	
Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro al jugar y realizar actividades en la escuela.		8 alumnos.	16 alumnos.	
Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en la escuela, la calle y el hogar.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Indaga acciones que favorecen el cuidado del medioambiente.	3 alumnos.	10 alumnos.	11 alumnos.	
Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.	4 alumnos.	11 alumnos.	9 alumnos.	
Participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, aire y suelo.		12 alumnos.	12 alumnos.	
Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece.		10 alumnos.	14 alumnos.	
Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad.		8 alumnos.	16 alumnos.	
Explica los beneficios de los servicios con que se cuenta en su localidad.		13 alumnos.	11 alumnos.	
Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales.		11 alumnos.	13 alumnos.	
Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información.	2 alumnos.	12 alumnos.	10 alumnos.	
Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, a partir de imágenes y testimonios.	3 alumnos.	10 alumnos.	11 alumnos.	

ANEXO 4. Escalas estimativas de diagnóstico.

ANEXO 4.1. Aprendizaje esperado: Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.

FECHA DE APLICACIÓN:	Escucha atentamente las ideas o afirmaciones de otras personas.				Sus argumentos expresan el por qué está de acuerdo o no. No se limitan a respuestas cortas.				Cuando argumenta, demuestra su postura personal respecto al tema y trata de persuadir al otro.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.				■				■				■		Desinterés.
2.			■				■				■			Poca Participación.
3.			■				■				■			Poca Participación.
4.				■				■				■		Desinterés.
5.		■				■				■				Participación Activa.
6.			■				■				■			Poca Participación.
7.		■				■				■				Participación Activa.
8.				■				■				■		Desinterés.
9.			■				■				■			Poca Participación.
10.			■				■				■			Poca Participación.
11.				■				■				■		Desinterés.
12.		■				■				■				Participación Activa.
13.			■				■				■			Poca Participación.
14.			■				■				■			Poca Participación.
15.			■				■				■			Poca Participación.
16.		■				■				■				Participación Activa.
17.		■				■				■				Participación Activa.
18.			■				■				■			Poca Participación.
19.		■				■				■				Participación Activa.
20.		■				■				■				Participación Activa.
21.			■				■				■			Poca Participación.
22.				■				■				■		Desinterés.
23.			■				■				■			Poca Participación.
24.			■				■				■			Poca Participación.

ANEXO 4.2. Aprendizaje esperado: Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.

FECHA DE APLICACIÓN:	Narra historias que le son familiares siguiendo la secuencia de sucesos (Semántica).				Al narrar, habla acerca de los personajes, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. No se limita a un relato corto y poco descriptivo.				Cuando narra emplea una construcción gramatical correcta, es decir, respeta el orden en los elementos de la oración. (Sintaxis).				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.			■				■				■			Poca Participación.
2.			■				■				■			Poca Participación.
3.				■			■					■		Desinterés.
4.		■				■				■				Participación Activa.
5.			■				■				■			Poca Participación.
6.				■			■					■		Desinterés.
7.			■				■				■			Poca Participación.
8.			■				■				■			Poca Participación.
9.		■				■				■				Participación Activa.
10.		■				■				■				Participación Activa.
11.			■				■				■			Poca Participación.
12.		■				■				■				Participación Activa.
13.				■			■					■		Desinterés.
14.			■				■				■			Poca Participación.
15.			■				■				■			Poca Participación.
16.		■				■				■				Participación Activa.
17.		■				■				■				Participación Activa.
18.			■				■				■			Poca Participación.
19.		■				■				■				Participación Activa.
20.			■				■				■			Poca Participación.
21.		■				■				■				Participación Activa.
22.			■				■				■			Poca Participación.
23.			■				■				■			Poca Participación.
24.		■				■				■				Participación Activa.

ANEXO 4.3. Aprendizaje esperado: Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.

FECHA DE APLICACIÓN:	Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos				A partir de lo que interpreta, identifica algunas características de los instructivos, cartas, recados y señalamientos.				A partir de lo que interpreta, identifica la utilidad de los instructivos, cartas, recados y señalamientos.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.				■				■				■		Desinterés.
2.	■				■				■					Participación Activa.
3.		■				■				■				Poca Participación.
4.				■				■				■		Desinterés.
5.	■				■				■					Participación Activa.
6.		■				■				■				Poca Participación.
7.	■				■				■					Participación Activa.
8.				■				■				■		Desinterés.
9.	■				■				■					Participación Activa.
10.		■				■				■				Poca Participación.
11.				■				■				■		Desinterés.
12.		■				■				■				Poca Participación.
13.		■				■				■				Poca Participación.
14.		■				■				■				Poca Participación.
15.		■				■				■				Poca Participación.
16.		■				■				■				Poca Participación.
17.	■				■				■					Participación Activa.
18.		■				■				■				Poca Participación.
19.	■				■				■					Participación Activa.
20.	■				■				■					Participación Activa.
21.	■				■				■					Participación Activa.
22.		■				■				■				Poca Participación.
23.		■				■				■				Poca Participación.
24.	■				■				■					Participación Activa.

ANEXO 4.4. Aprendizaje esperado: Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.

FECHA DE APLICACIÓN:	Interpreta y posteriormente comprende el problema que se le plantea.				Resuelve el problema a través del conteo y con acciones sobre las colecciones (tales como: agregar, quitar, comparar e igualar).				Asocia el último numeral del conteo con la cantidad total de elementos (cardinalidad) y al hacerlo, brinda una respuesta al problema.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Poca Participación.
2.														Participación Activa.
3.														Participación Activa.
4.														Desinterés.
5.														Participación Activa.
6.														Poca Participación.
7.														Poca Participación.
8.														Desinterés.
9.														Participación Activa.
10.														Poca Participación.
11.														Desinterés.
12.														Poca Participación.
13.														Poca Participación.
14.														Poca Participación.
15.														Desinterés.
16.														Poca Participación.
17.														Participación Activa.
18.														Desinterés.
19.														Participación Activa.
20.														Poca Participación.
21.														Poca Participación.
22.														Poca Participación.
23.														Participación Activa.
24.														Poca Participación.

ANEXO 4.5. Aprendizaje esperado: Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos.

FECHA DE APLICACIÓN:	Identifica y conoce el nombre de las formas, figuras y cuerpos geométricos (circulo, triangulo, rectángulo y cuadrado).				Identifica algunas características de las formas, figuras y cuerpos geométricos (circulo, triangulo, rectángulo y cuadrado).				Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos y, una vez que los termina, son muy similares al modelo original.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.				■				■						Desinterés.
2.		■				■				■				Participación Activa.
3.			■				■				■			Poca Participación.
4.				■				■					■	Desinterés.
5.		■				■				■				Participación Activa.
6.		■				■				■				Participación Activa.
7.			■				■				■			Poca Participación.
8.			■				■				■			Poca Participación.
9.			■				■				■			Poca Participación.
10.			■				■				■			Poca Participación.
11.				■				■					■	Desinterés.
12.		■				■				■				Participación Activa.
13.			■				■				■			Poca Participación.
14.		■				■				■				Participación Activa.
15.			■				■				■			Poca Participación.
16.			■				■				■			Poca Participación.
17.		■				■				■				Participación Activa.
18.			■				■				■			Poca Participación.
19.		■				■				■				Participación Activa.
20.		■				■				■				Participación Activa.
21.		■				■				■				Participación Activa.
22.				■				■					■	Desinterés.
23.			■				■				■			Poca Participación.
24.			■				■				■			Poca Participación.

ANEXO 4.6. Aprendizaje esperado: Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.

FECHA DE APLICACIÓN:	Identifica algunos efectos favorables y/o desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.				Explica algunos efectos favorables y/o desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.				Al momento de explicar, expresa el por qué es así y no se limita a brindar respuestas cortas (por ejemplo: porque sí/no).				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.				■				■				■		Desinterés.
2.			■				■				■			Poca Participación.
3.		■				■				■				Participación Activa.
4.				■				■				■		Desinterés.
5.		■				■				■				Participación Activa.
6.			■				■				■			Poca Participación.
7.		■				■				■				Participación Activa.
8.				■				■				■		Desinterés.
9.			■				■				■			Poca Participación.
10.		■				■				■				Participación Activa.
11.			■				■				■			Poca Participación.
12.		■				■				■				Participación Activa.
13.			■				■				■			Poca Participación.
14.		■				■				■				Participación Activa.
15.				■				■				■		Desinterés.
16.			■				■				■			Poca Participación.
17.		■				■				■				Participación Activa.
18.			■				■				■			Poca Participación.
19.			■				■				■			Poca Participación.
20.			■				■				■			Poca Participación.
21.		■				■				■				Participación Activa.
22.			■				■				■			Poca Participación.
23.			■				■				■			Poca Participación.
24.		■				■				■				Participación Activa.

	identificar si realmente hicieron una acción buena o mala.	
<p>Campo o área: Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social.</p> <p>Organizador curricular 1: Mundo Natural.</p> <p>Organizador curricular 2: Cuidado del medio ambiente.</p> <p>Aprendizaje esperado: Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medio ambiente.</p>	<p>ACTIVIDAD 2. ¿Qué hago con toda esa basura?</p> <p>INICIO: Una vez que se decida recoger la basura de la actividad anterior, solicito a los alumnos que observen toda la basura que hay y después les muestro dos botes. Cada bote tiene un letrero, en uno se lee “basura orgánica” (junto con varios ejemplos dibujados) y en el otro se lee “basura inorgánica” (junto con varios ejemplos dibujados). Posteriormente cuestiono a los alumnos sobre cuál de los dos botes van a utilizar para depositar toda la basura y deberán explicarme el por qué (problema a resolver).</p> <p>DESARROLLO: Solicito a cada alumno que escoja algún artículo de la basura y lo deposite en su respectivo bote (efecto favorable). Una vez que se recoja toda la basura y se revise (es decir, que se clasificó correctamente en orgánico e inorgánico), entonces cuestiono a los alumnos para que identifiquen si lo que acaban de realizar es una acción buena o mala y deberán explicar el por qué.</p> <p>CIERRE: Muestro diferentes imágenes relacionadas con los beneficios de clasificar la basura en orgánica e inorgánica a los alumnos, para que así sean ellos mismos quienes puedan enriquecer más sus explicaciones e identificar si realmente hicieron una acción buena o mala.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: Basura, botes para clasificar y reciclar la basura (con sus respectivos letreros) e imágenes relacionadas con los beneficios de clasificar la basura en orgánica e inorgánica.</p> <p>Organización: Individual.</p>
<p>Campo o área: Pensamiento matemático.</p> <p>Organizador curricular 1: Número, algebra y variación.</p> <p>Organizador curricular 2: Número.</p> <p>Aprendizaje esperado: Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.</p>	<p>ACTIVIDAD 3. ¡Vamos a pescar!</p> <p>INICIO: Indico a los alumnos que ha llegado el momento de pescar y les explico cómo se usan las redes de pesca (la red es un palo de madera con un listón del que cuelga un imán que sirve para atraer el clip que tiene la imagen del pescado). Posteriormente le entrego a cada uno la suya (su red de pesca) junto con su respectivo plato desechable y les indico que ahí van a ir colocando sus pescados.</p> <p>DESARROLLO: Cuando los alumnos terminen de pescar, les solicito que clasifiquen sus pescados (todos los que son iguales deben quedar en un mismo grupo). Después planteo diferentes problemas de conteo para que los alumnos los resuelvan utilizando sus respectivos pescados (problema a resolver). Dichos problemas también se van a ir realizando en el pizarrón.</p> <p>CIERRE: Cuestiono a los alumnos sobre los problemas que se resolvieron, por ejemplo: ¿Los problemas fueron fáciles o difíciles? ¿Por qué fueron fáciles o difíciles? ¿Por qué creen que es importante saber cuántos pescados pescamos? Posteriormente solicito a los alumnos que acomoden sus pescados en su respectivo plato y les indico que guarden sus redes de pesca.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: Imágenes de pescados con clip, 24 redes de pesca, 24 platos desechables, pizarrón y plumones.</p> <p>Organización: Individual.</p>
<p>Campo o área: Lenguaje y Comunicación.</p> <p>Organizador curricular 1: Oralidad.</p>	<p>ACTIVIDAD 4. ¡Se roban los pescados!</p> <p>INICIO: Cuando los alumnos terminen de acomodar sus pescados (y de guardar sus redes de pesca), finjo que me llaman a mi celular y comento a los alumnos que la llamada que recibí fue de un chef de un restaurante que necesita pescados para cocinarlos y dárselos a sus clientes. Indico a los alumnos que los</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: 24 tarjetas con paloma verde, 24 tarjetas con</p>

<p>Organizador curricular 2: Explicación.</p> <p>Aprendizaje esperado: Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.</p>	<p>pescados que serán llevados al restaurante son aquellos que ya están en acomodados en los platos desechables. Cada alumno tiene un plato con peces e indico que vamos a ir caminado al restaurante pero en ese momento utilizo una marioneta de un ladrón que empieza a robar todos los platos con peces de todos los alumnos (problema a resolver).</p> <p>DESARROLLO: Cuando “el ladrón” haya robado y escapado con todos los platos de los alumnos, entrego una tarjeta con una paloma (la que se utiliza para calificar) de color verde y otra tarjeta con una tacha de color rojo a cada alumno y planteo varias afirmaciones sobre lo que hizo el ladrón y ellos deben argumentarme por qué si están de acuerdo (levantando la tarjeta con la paloma verde y les cedo la palabra) o no (levantando la tarjeta con la tacha roja y les cedo la palabra) con lo que estoy diciendo.</p> <p>CIERRE: Utilizo la marioneta de un policía con la cual solicito la ayuda de todos los alumnos para encontrar al ladrón, el cual es atrapado y así cada alumno recupera su plato con pescados. Finalmente doy la indicación para ir al restaurante (se utiliza una imagen del mismo), dejamos los platos con pescados ahí (debajo de la imagen) y comento a los alumnos que ésta es nuestra última actividad como pescadores. Cabe destacar que al día siguiente se entregara una hoja de trabajo a los alumnos en la cual ellos tendrán que realizar un dibujo sobre lo que aprendieron en relación a las cuatro actividades aplicadas, siendo esto último una evidencia que me permitirá darme cuenta de qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron en esta primera secuencia didáctica.</p>	<p>tacha roja, 1 títere de un ladrón, 2 títeres de policías (hombre y mujer) y 1 imagen de un restaurante.</p> <p>Organización: Grupal.</p>
--	---	--

ANEXO 7.1. Escala estimativa de las situaciones didácticas: “¡Voy a salvar a los peces!” y “¿Qué hago con toda esa basura?”

Aprendizaje esperado: Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.

FECHA DE APLICACIÓN: 15 de Octubre del 2019.	Identifica algunos efectos favorables y/o desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.				Explica algunos efectos favorables y/o desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.				Al momento de explicar, expresa el por qué es así y no se limita a brindar respuestas cortas (por ejemplo: porque sí/no).				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.				■				■				■		Desinterés.
2.		■				■				■				Participación Activa.
3.														
4.				■				■				■		Desinterés.
5.		■				■				■				Participación Activa.
6.			■			■	■				■			Poca Participación.
7.		■				■				■				Participación Activa.
8.				■				■				■		Desinterés.
9.			■				■				■			Poca Participación.
10.	■				■				■					Participación Activa.
11.			■			■	■				■			Poca Participación.
12.														
13.			■			■					■			Poca Participación.
14.														
15.				■				■				■		Desinterés.
16.														
17.	■				■				■					Participación Activa.
18.		■				■				■				Participación Activa.
19.		■				■				■				Participación Activa.
20.			■				■				■			Poca Participación.
21.		■				■				■				Participación Activa.
22.														
23.		■				■				■				Participación Activa.
24.		■				■				■				Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 7.2. Escala estimativa de la situación didáctica: “¡Vamos a pescar!”

Aprendizaje esperado: Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.

FECHA DE APLICACIÓN: 15 de Octubre del 2019.	Interpreta y posteriormente comprende el problema que se le plantea.				Resuelve el problema a través del conteo y con acciones sobre las colecciones (tales como: agregar, quitar, comparar e igualar).				Asocia el último numeral del conteo con la cantidad total de elementos (cardinalidad) y al hacerlo, brinda una respuesta al problema.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Poca Participación.
2.														Participación Activa.
3.														
4.														Desinterés.
5.														Participación Activa.
6.														Poca Participación.
7.														Poca Participación.
8.														Desinterés.
9.														Participación Activa.
10.														Participación Activa.
11.														Desinterés.
12.														
13.														Poca Participación.
14.														
15.														Desinterés.
16.														
17.														Participación Activa.
18.														Poca Participación.
19.														Participación Activa.
20.														Poca Participación.
21.														Poca Participación.
22.														
23.														Participación Activa.
24.														Poca Participación.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 7.3. Escala estimativa de la situación didáctica: “¡Se roban los pescados!”

Aprendizaje esperado: Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.

FECHA DE APLICACIÓN: 15 de Octubre del 2019.	Escucha atentamente las ideas o afirmaciones de otras personas.				Sus argumentos expresan el por qué está de acuerdo o no. No se limitan a respuestas cortas.				Cuando argumenta, demuestra su postura personal respecto al tema y trata de persuadir al otro.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.				■				■				■		Desinterés.
2.		■				■				■				Participación Activa.
3.														
4.				■				■				■		Desinterés.
5.		■				■				■				Participación Activa.
6.			■				■				■			Poca Participación.
7.		■				■				■				Participación Activa.
8.				■				■				■		Desinterés.
9.			■				■				■			Poca Participación.
10.		■				■				■				Participación Activa.
11.				■				■				■		Desinterés.
12.														
13.			■				■				■			Poca Participación.
14.														
15.			■				■				■			Poca Participación.
16.														
17.	■				■				■					Participación Activa.
18.		■				■				■				Participación Activa.
19.	■				■				■					Participación Activa.
20.		■				■				■				Participación Activa.
21.			■				■				■			Poca Participación.
22.														
23.		■				■				■				Participación Activa.
24.			■				■				■			Poca Participación.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 7.4. Guía de observación de la secuencia didáctica: “¡Es momento de ser un(a) pescador(a)!”

Indicador	Las actividades aplicadas despiertan su interés y dirigen su atención.		Las actividades aplicadas estimulan su deseo de aprender y conducen a su esfuerzo y constancia.		Las actividades aplicadas dirigen sus intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.		Las actividades aplicadas facilitan su autonomía al posibilitar una mayor autodeterminación en su realización.		Centra más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas (premios y castigos), puesto que las actividades le resultan recompensantes en sí mismas.		Con respecto a las actividades aplicadas, da más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
21.												
22.												
23.												
24.												

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí se favoreció una motivación intrínseca y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 7.5. Evidencias fotográficas de las hojas de trabajo que me sirvieron para identificar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados de la secuencia didáctica: “¡Es momento de ser un(a) pescador(a)!”



Si hay aprendizajes significativos ya que a través del dibujo si hubo una explicación sobre lo que se realizó y para qué, (por ejemplo: recoger la basura, contar los peces, entre otros).

No hay aprendizajes significativos ya que a través del dibujo solo se comentó lo divertido que fue jugar a “pescar.”



No hay aprendizajes significativos ya que se realizó un dibujo que no tenía ninguna relación con lo que se había hecho en la secuencia didáctica planteada.

ANEXO 8. Planeación de la secuencia didáctica: “¡Es mi turno de cocinar!”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en educación Preescolar
 Jardín de niños: Juana de Asbaje. Grupo: 3ºA.
 Docente en formación: Sofía Silva Martínez.



Planeación diaria

Fecha: 23 de Octubre del 2019.

CAMPO O ÁREA/OC1/OC2/AE	ACTIVIDADES	RECURSOS
<p>Campo o área: Pensamiento matemático.</p> <p>Organizador curricular 1: Número, álgebra y variación.</p> <p>Organizador curricular 2: Número.</p> <p>Aprendizaje esperado: Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.</p>	<p>ACTIVIDAD 1. ¿Cuántas hamburguesas voy a hacer?</p> <p>INICIO. Acomodo las sillas y las mesas en herradura y dibujo una tabla de recolección de datos (con cinco columnas y once filas) en el pizarrón. Después entrego la imagen de un chef (que tenga algunas herramientas de su trabajo) a cada alumno y realizo varios cuestionamientos a los alumnos para que, a través de la imagen, sean ellos quienes identifiquen a qué se dedica la persona que está en la imagen y que a su vez se le llama chef. Después comento que el día de hoy todos vamos a jugar a ser chefs y que para eso es necesario que cada uno (como el día anterior) coloque dicha imagen en la bolsita que contenga su respectivo nombre (pase de lista) para así dirigirme a ellos como: “Chef (nombre del alumno).” Posteriormente muestro la imagen del restaurante donde los chefs (alumnos) van a “trabajar” (cocinar) así como también los títeres de las diferentes personas (clientes) que han llegado al restaurante a ordenar una hamburguesa</p> <p>DESARROLLO. Planteo a los alumnos la importancia de conocer primero la cantidad de hamburguesas que solicitan los clientes antes de empezar a cocinar. Después entrego a los alumnos una hoja de trabajo en la cual hay una tabla que ellos tienen que utilizar para registrar cuántas hamburguesas solicita cada cliente pero, para saber esto último, es necesario que los alumnos resuelvan diferentes problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones, los cuales son planteados por mí (meta a cumplir).</p> <p>CIERRE. Cuestiono a los alumnos sobre los problemas que se resolvieron, por ejemplo: ¿Los problemas fueron fáciles o difíciles? ¿Por qué fueron fáciles o difíciles? ¿Por qué creen que es importante saber cuántos pescados pescamos? Posteriormente solicito a los alumnos que me entreguen su respectiva hoja de trabajo.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: 24 imágenes de chef, 24 bolsitas con los nombres de los alumnos/as, imagen del restaurante donde los chefs (alumnos) van a “trabajar” (cocinar), títeres de diferentes personas (clientes) y 24 hojas de trabajo.</p> <p>Organización: Individual.</p>

<p>Campo o área: Lenguaje y Comunicación.</p> <p>Organizador curricular 1: Oralidad.</p> <p>Organizador curricular 2: Explicación.</p> <p>Aprendizaje esperado: Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.</p>	<p>ACTIVIDAD 2. ¿Qué tengo que hacer antes de cocinar?</p> <p>INICIO: Comento a los alumnos que, al saber la cantidad de platillos que pidieron las personas, ha llegado el momento de cocinar. Después cuestiono lo siguiente a los alumnos: ¿Están seguros/as que ya están listos/as para cocinar? ¿Hay que hacer algo antes de agarrar los alimentos? ¿Qué es lo que hay que hacer? Las preguntas anteriores pueden resultar útiles para orientar a los alumnos hacia la otra meta o bien, se pueden realizar previamente algunos dibujos en el pizarrón sobre la meta a realizar en cada actividad y utilizarlos para ir guiando a los alumnos sobre lo que están realizando y para qué (en este caso sería un dibujo sobre el lavado de manos).</p> <p>DESARROLLO: Me coloco un gorro de chef y actúo como si fuera la jefa de los chefs y les indico a los alumnos que, antes de cocinar la hamburguesa, es importante que me expliquen más sobre la importancia del lavado de manos (meta a cumplir). Después entrego una tarjeta con una paloma (la que se utiliza para calificar) de color verde y otra tarjeta con una tacha de color rojo a cada alumno y planteo varias afirmaciones (apoyándome con algunas imágenes) sobre la relevancia de lavarse las manos al momento de cocinar y ellos deben argumentarme por qué si están de acuerdo (levantando la tarjeta con la paloma verde y les cedo la palabra) o no (levantando la tarjeta con la tacha roja y les cedo la palabra) con lo que estoy diciendo.</p> <p>CIERRE: Una vez que se haya argumentado sobre la importancia de lavarse las manos antes de cocinar, presento una infografía sobre los pasos a seguir para lavarse correctamente las manos y al mismo tiempo tanto los alumnos como yo los vamos llevando a cabo a través del uso de gel antibacterial.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: 24 Tarjetas con paloma verde, 24 tarjetas con tacha roja, gel antibacterial, 1 gorro de chef, imágenes relacionadas con la importancia de lavarse las manos y una infografía relacionada con los pasos a realizar para el correcto lavado de manos.</p> <p>Organización: Grupal.</p>
<p>Campo o área: Lenguaje y Comunicación.</p> <p>Organizador curricular 1: Participación social.</p> <p>Organizador curricular 2: Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos.</p> <p>Aprendizaje esperado: Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.</p>	<p>ACTIVIDAD 3. ¡Ha llegado la hora de cocinar!</p> <p>INICIO: Cuestiono a los alumnos sobre el concepto y la utilidad de los instructivos. Después indico a los alumnos que, como los chefs que son, es importante que sigan un instructivo (receta) para que conozcan los pasos que deben realizar para poder cocinar las hamburguesas y posteriormente muestro las diferentes imágenes de dicho instructivo.</p> <p>DESARROLLO: Solicito a los alumnos que observen las diferentes imágenes del instructivo (receta) de las hamburguesas y después cuestiono lo siguiente: ¿Pueden explicarme qué es lo que tienen que hacer ahora para poder preparar esta hamburguesa? Lo anterior lo realizo en cada paso de la receta para que los alumnos interpreten el instructivo mostrado. No obstante, también se puede recurrir a una pequeña descripción (escrita previamente por mí) para leerla en ese momento, de tal manera que los alumnos interpreten más el instructivo y por lo tanto identifiquen qué es lo siguiente que tienen que realizar para seguir cocinando la hamburguesa (meta a cumplir). Asimismo, le entrego su material a cada alumno para que cada uno vaya realizando su respectiva hamburguesa conforme se va interpretando el instructivo (receta).</p> <p>CIERRE: Realizo una pequeña retroalimentación sobre qué es el instructivo, para qué nos sirve y cómo lo llevamos a cabo al momento de cocinar. Después solicito la participación de los alumnos para que, de una manera ordenada, vayan y le entreguen su hamburguesa a cada uno de los integrantes de la familia (títeres) tomando como referencia la tabla que se realizó en el pizarrón durante la primera actividad. Finalmente comento a los alumnos que ésta es nuestra última actividad como chefs. No obstante, al día siguiente se entregara una hoja de trabajo a los alumnos en la cual ellos tendrán que realizar un dibujo sobre lo que aprendieron en relación a las tres actividades aplicadas, siendo esto último una evidencia que me permitirá darme cuenta de qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron en esta segunda secuencia didáctica.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: Imágenes sobre los diversos ingredientes e instrumentos que se necesitan para preparar una hamburguesa, 24 sombreros de chefs e imágenes sobre los diferentes pasos a realizar (instructivo: receta) para hacer una hamburguesa.</p> <p>Organización: Individual.</p>

ANEXO 8.1. Escala estimativa de la situación didáctica: "¿Cuántas hamburguesas voy a hacer?"

Aprendizaje esperado: Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.

FECHA DE APLICACIÓN: 23 de Octubre del 2019.	Interpreta y posteriormente comprende el problema que se le plantea.				Resuelve el problema a través del conteo y con acciones sobre las colecciones (tales como: agregar, quitar, comparar e igualar).				Asocia el último numeral del conteo con la cantidad total de elementos (cardinalidad) y al hacerlo, brinda una respuesta al problema.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Participación Activa.
2.														Participación Activa.
3.														Participación Activa.
4.														Poca Participación.
5.														Participación Activa.
6.														Participación Activa.
7.														Participación Activa.
8.														Poca Participación.
9.														
10.														Participación Activa.
11.														Poca Participación.
12.														Poca Participación.
13.														
14.														Poca Participación.
15.														Poca Participación.
16.														Poca Participación.
17.														Participación Activa.
18.														Poca Participación.
19.														Participación Activa.
20.														Participación Activa.
21.														Participación Activa.
22.														
23.														Participación Activa.
24.														Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 8.2. Escala estimativa de la situación didáctica: “¿Qué tengo que hacer antes de cocinar?”

Aprendizaje esperado: Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.

FECHA DE APLICACIÓN: 23 de Octubre del 2019.	Escucha atentamente las ideas o afirmaciones de otras personas.				Sus argumentos expresan el por qué está de acuerdo o no. No se limitan a respuestas cortas.				Cuando argumenta, demuestra su postura personal respecto al tema y trata de persuadir al otro.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Poca Participación.
2.														Participación Activa.
3.														Poca Participación.
4.														Poca Participación.
5.														Participación Activa.
6.														Participación Activa.
7.														Participación Activa.
8.														Poca Participación.
9.														
10.														Participación Activa.
11.														Poca Participación.
12.														Participación Activa.
13.														
14.														Poca Participación.
15.														Participación Activa.
16.														Participación Activa.
17.														Participación Activa.
18.														Participación Activa.
19.														Participación Activa.
20.														Participación Activa.
21.														Participación Activa.
22.														
23.														Participación Activa.
24.														Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 8.3. Escala estimativa de la situación didáctica: “¡Ha llegado la hora de cocinar!”

Aprendizaje esperado: Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.

FECHA DE APLICACIÓN: 23 de Octubre del 2019.	Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos				A partir de lo que interpreta, identifica algunas características de los instructivos, cartas, recados y señalamientos.				A partir de lo que interpreta, identifica la utilidad de los instructivos, cartas, recados y señalamientos.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Poca Participación.
2.														Participación Activa.
3.														Participación Activa.
4.														Poca Participación.
5.														Participación Activa.
6.														Participación Activa.
7.														Participación Activa.
8.														Poca Participación.
9.														
10.														Poca Participación.
11.														Poca Participación.
12.														Participación Activa.
13.														
14.														Poca Participación.
15.														Participación Activa.
16.														Participación Activa.
17.														Participación Activa.
18.														Participación Activa.
19.														Participación Activa.
20.														Participación Activa.
21.														Participación Activa.
22.														
23.														Participación Activa.
24.														Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 8.4. Guía de observación de la secuencia didáctica: “¡Es mi turno de cocinar!”

Indicador	Las actividades aplicadas despiertan su interés y dirigen su atención.		Las actividades aplicadas estimulan su deseo de aprender y conducen a su esfuerzo y constancia.		Las actividades aplicadas dirigen sus intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.		Las actividades aplicadas facilitan su autonomía al posibilitar una mayor autodeterminación en su realización.		Centra más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas (premios y castigos), puesto que las actividades le resultan recompensantes en sí mismas.		Con respecto a las actividades aplicadas, da más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
21.												
22.												
23.												
24.												

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí se favoreció una motivación intrínseca y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 8.5. Evidencias fotográficas de la secuencia didáctica: “¡Es mi turno de cocinar!”



Tabla que realicé en el pizarrón para poder llevar a cabo la actividad junto con un ejemplo de una hoja de trabajo de un alumno. Ambas fueron empleadas durante la situación didáctica: “¿Cuántas hamburguesas voy a hacer?”

Los alumnos realizan los diferentes pasos del instructivo, a través del cual cada uno cocina su respectiva hamburguesa utilizando distintos ingredientes y utensilios.

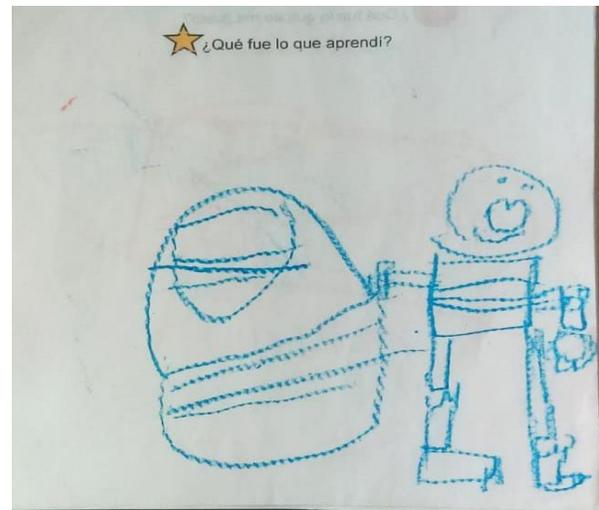


ANEXO 8.6. Evidencias fotográficas de las hojas de trabajo que me sirvieron para identificar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados de la secuencia didáctica: “¡Es mi turno de cocinar!”



Si hay aprendizajes significativos ya que a través del dibujo si hubo una explicación sobre lo que se realizó y para qué, (por ejemplo: seguir paso por paso un instructivo para cocinar una hamburguesa).

No hay aprendizajes significativos ya que a través del dibujo solo se comentó lo divertido que fue jugar a “cocinar.”



No hay aprendizajes significativos ya que se realizó un dibujo que no tenía ninguna relación con lo que se había hecho en la secuencia didáctica planteada.



ANEXO 9. Planeación de la secuencia didáctica: “¡Jugando a ser un(a) granjero(a)!”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Licenciatura en educación Preescolar
 Jardín de niños: Juana de Asbaje. Grupo: 3ºA.
 Docente en formación: Sofía Silva Martínez.



Planeación diaria

Fecha: 20 de Noviembre del 2019.

CAMPO O ÁREA/OC1/OC2/AE	ACTIVIDADES	RECURSOS
<p>Campo o área: Lenguaje y Comunicación. Organizador curricular 1: Oralidad. Organizador curricular 2: Explicación. Aprendizaje esperado: Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.</p>	<p>ACTIVIDAD 1. ¡Voy a ser un(a) granjero(a)! INICIO: Acomodo las sillas y las mesas en herradura y en el centro del salón coloco una mesa y arriba de ésta acomodo una caja de huevos en la que había varios pollitos adentro. Después entrego la imagen de un granjero (que tenga algunas herramientas de su trabajo) a cada alumno e indicó que deben observarla bien. Posteriormente realizo varios cuestionamientos a los alumnos para que, a través de la imagen, sean ellos quienes identifiquen a qué se dedica la persona que está en la imagen y que a su vez se le llama granjero. Después comento que el día de hoy todos vamos a jugar a ser granjeros y que para eso es necesario que cada uno coloque dicha imagen en la bolsita que contenga su respectivo nombre (pase de lista) para así dirigirme a ellos como: “Granjero (nombre del alumno). DESARROLLO: Entrego una tarjeta con una paloma (la que se utiliza para calificar) de color verde y otra tarjeta con una tacha de color rojo a cada alumno. Después yo voy a actuar a como una granjera ignorante que no sabe cómo cuidar a los pollitos y por lo tanto los alumnos tienen que ayudarme con eso (problema a resolver). Debido a mi ignorancia como granjera (actuación), planteo a los alumnos varias afirmaciones (algunas verdaderas y otras erróneas) sobre el nacimiento, crecimiento y cuidado de los pollitos y ellos (como los granjeros que son) deben argumentarme por qué si están de acuerdo (levantando la tarjeta con la paloma verde y les cedo la palabra) o no (levantando la tarjeta con la tacha roja y les cedo la palabra) con lo que estoy diciendo. CIERRE: Cuestiono a los alumnos sobre el por qué es importante que, siendo granjeros, conozcan cómo nace y crece un pollito. Después le entrego su pollito a cada alumno y les indico que ha llegado el momento de darle de comer puesto que eso forma parte de los cuidados que se le deben brindar.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos. Material: 24 Imágenes de granjero/a, 24 bolsitas con los nombres de los alumnos/as, 24 tarjetas con paloma verde, 24 tarjetas con tacha roja y 24 pollitos de pompón. Organización: Grupal.</p>
<p>Campo o área: Pensamiento matemático. Organizador curricular 1: Número, álgebra y variación. Organizador curricular 2: Número. Aprendizaje esperado: Resuelve problemas a</p>	<p>ACTIVIDAD 2. ¡Voy a alimentar a mi pollito! INICIO: Entrego a cada alumno su respectivo material. Después dibujo un círculo en el pizarrón y arriba de este escribo la palabra “agregar” y también dibujo un cuadrado pero arriba de este escribo la palabra “quitar”. Asimismo, solicito a los alumnos que coloquen los maíces que les entregue en su respectiva tapa de plástico (para evitar que se pierdan) y les indico que es necesario que resuelvan algunos problemas para saber cuántos maíces le van a dar de comer a su pollito (problema a resolver). DESARROLLO: Indicar a los alumnos que está prohibido que se coman esos maíces porque son para alimentar a su pollito (lo cual es parte de su responsabilidad como granjeros). Posteriormente planteo diferentes problemas de conteo para que los alumnos los resuelvan utilizando las hojas de trabajo así como el resto del material que se les ha entregado</p>	<p>Tiempo: 20 minutos. Material: 24 Pollitos de pompón, 1 kilo de Maíz, lápices, 24 tapas de plástico y 24 hojas de trabajo. Organización: Individual.</p>

<p>través del conteo y con acciones sobre las colecciones.</p>	<p>previamente. Dichos problemas están enfocados en las acciones de “agregar” y “quitar” y estos también se van a ir realizando al mismo tiempo en el pizarrón.</p> <p>CIERRE: Solicito a los alumnos que cuenten y escriban adentro del círculo de la hoja de trabajo el total de maíces que se agregaron puesto que estos son los que el pollito va a comer. Después les explico cómo se alimenta al pollito con los maíces (acercándolos a su piquito) y ellos tienen que realizar lo mismo con el suyo. Posteriormente solicito a los alumnos que escriban su nombre en su hoja de trabajo y que me la entreguen así como también el resto del material. Sin embargo, comento a los alumnos que únicamente deben quedarse con su pollito (puesto que todavía lo van a utilizar).</p>	
<p>Campo o área: Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social.</p> <p>Organizador curricular 1: Mundo Natural.</p> <p>Organizador curricular 2: Cuidado del medio ambiente.</p> <p>Aprendizaje esperado: Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medio ambiente.</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 3. La granja que yo quiero.</p> <p>INICIO: Presento dos imágenes a los alumnos: una granja llena de basura y una granja sin basura. Después les planteo el problema de decidir en cuál de las dos granjas (que se presentaron anteriormente) van a dejar a su pollito y también tendrán que explicarme el porqué de su elección (problema a resolver).</p> <p>DESARROLLO: Solicito a los alumnos que coloquen su pollito debajo de la imagen de la granja donde les gustaría que este viviera. Una vez que lo hagan, cuestiono sobre el por qué decidieron poner el pollito ahí (ya sea debajo de la imagen de la granja llena de basura o debajo de la granja sin basura). Posteriormente planteo otro problema a los alumnos en el que yo decido colocar mi propio pollito en aquella granja que está llena de basura y, al hacerlo, los cuestiono acerca de mi elección para que ellos me ayuden a saber si fue lo correcto o no (problema a resolver). Además, cuestiono a los alumnos sobre el por qué ellos consideran que hay basura en una granja y en la otra no. Cabe destacar que todo lo anterior sirve para que los alumnos identifiquen y expliquen algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medio ambiente.</p> <p>CIERRE: Realizar una retroalimentación con los alumnos sobre las consecuencias de tirar basura en la granja así como también sobre los beneficios de no hacerlo y relacionarlo con la importancia de cuidar el medio ambiente. Finalmente comento a los alumnos que ésta es nuestra última actividad como granjeros. Cabe destacar que al día siguiente se entregara una hoja de trabajo a los alumnos en la cual ellos tendrán que observar varios dibujos, colorear únicamente aquellos que consideren correctos y a su vez relacionarlos con algún aprendizaje, siendo esto último una evidencia que me permitirá darme cuenta de qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron en esta tercera secuencia didáctica.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: 24 Pollitos de pompón, 1 imagen de una granja llena de basura y 1 imagen de una granja sin basura</p> <p>Organización: Individual.</p>

ANEXO 9.1. Escala estimativa de la situación didáctica: “¡Voy a ser un(a) granjero(a)!”

Aprendizaje esperado: Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.

FECHA DE APLICACIÓN: 20 de Noviembre del 2019.	Escucha atentamente las ideas o afirmaciones de otras personas.				Sus argumentos expresan el por qué está de acuerdo o no. No se limitan a respuestas cortas.				Cuando argumenta, demuestra su postura personal respecto al tema y trata de persuadir al otro.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Poca Participación.
2.														Participación Activa.
3.														
4.														Poca Participación.
5.														Participación Activa.
6.														Participación Activa.
7.														Participación Activa.
8.														Poca Participación.
9.														Poca Participación.
10.														Participación Activa.
11.														Poca Participación.
12.														Participación Activa.
13.														Poca Participación.
14.														Poca Participación.
15.														Participación Activa.
16.														
17.														Participación Activa.
18.														Participación Activa.
19.														Participación Activa.
20.														Participación Activa.
21.														Participación Activa.
22.														Desinterés.
23.														Participación Activa.
24.														Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 9.2. Escala estimativa de la situación didáctica: “¡Voy a alimentar a mi pollito!”

Aprendizaje esperado: Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones.

FECHA DE APLICACIÓN: 20 de Noviembre del 2019.	Interpreta y posteriormente comprende el problema que se le plantea.				Resuelve el problema a través del conteo y con acciones sobre las colecciones (tales como: agregar, quitar, comparar e igualar).				Asocia el último numeral del conteo con la cantidad total de elementos (cardinalidad) y al hacerlo, brinda una respuesta al problema.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Participación Activa.
2.														Participación Activa.
3.														
4.														Poca Participación.
5.														Participación Activa.
6.														Participación Activa.
7.														Participación Activa.
8.														Poca Participación.
9.														Participación Activa.
10.														Participación Activa.
11.														Poca Participación.
12.														Poca Participación.
13.														
14.														Poca Participación.
15.														Poca Participación.
16.														
17.														Participación Activa.
18.														Poca Participación.
19.														Participación Activa.
20.														Participación Activa.
21.														Participación Activa.
22.														Poca Participación.
23.														Participación Activa.
24.														Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 9.3. Escala estimativa de la situación didáctica: “La granja que yo quiero”

Aprendizaje esperado: Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.

FECHA DE APLICACIÓN: 20 de Noviembre del 2019.	Identifica algunos efectos favorables y/o desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.				Explica algunos efectos favorables y/o desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.				Al momento de explicar, expresa el por qué es así y no se limita a brindar respuestas cortas (por ejemplo: porque sí/no).				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Poca Participación.
2.														Participación Activa.
3.														
4.														Poca Participación.
5.														Participación Activa.
6.														Participación Activa.
7.														Participación Activa.
8.														Poca Participación.
9.														Participación Activa.
10.														Participación Activa.
11.														Participación Activa.
12.														Participación Activa.
13.														
14.														Participación Activa.
15.														Poca Participación.
16.														
17.														Participación Activa.
18.														Participación Activa.
19.														Participación Activa.
20.														Participación Activa.
21.														Participación Activa.
22.														Poca Participación.
23.														Participación Activa.
24.														Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 9.4. Guía de observación de la secuencia didáctica: “¡Jugando a ser un(a) granjero(a)!”

Indicador	Las actividades aplicadas despiertan su interés y dirigen su atención.		Las actividades aplicadas estimulan su deseo de aprender y conducen a su esfuerzo y constancia.		Las actividades aplicadas dirigen sus intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.		Las actividades aplicadas facilitan su autonomía al posibilitar una mayor autodeterminación en su realización.		Centra más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas (premios y castigos), puesto que las actividades le resultan recompensantes en sí mismas.		Con respecto a las actividades aplicadas, da más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
21.												
22.												
23.												
24.												

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí se favoreció una motivación intrínseca y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

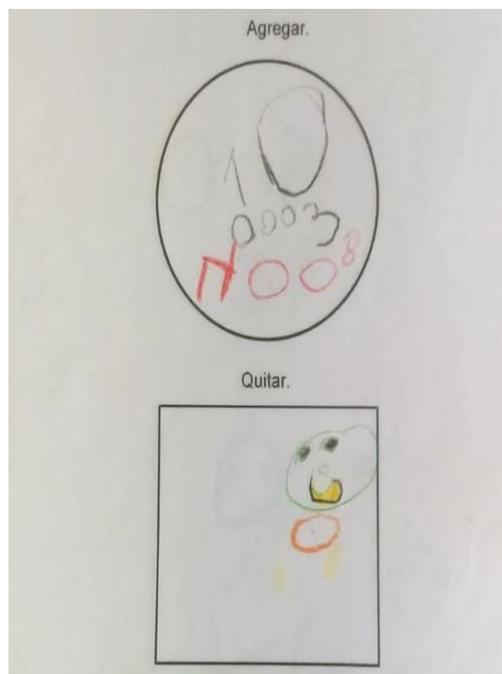
ANEXO 9.5. Evidencias fotográficas de la secuencia didáctica: “¡Jugando a ser un(a) granjero(a)!”



Pase de lista realizado con los alumnos. A la izquierda están las tarjetas blancas con los nombres de cada alumno y a la derecha están las tarjetas de los(as) granjeros(as).

Hoja de trabajo que utilizaron los alumnos durante la situación didáctica:

“¡Voy a alimentar a mi pollito!”



ANEXO NO.9.6. Evidencias fotográficas de las hojas de trabajo que me sirvieron para identificar qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados de la secuencia didáctica: “¡Jugando a ser un(a) granjero(a)!”



Si hay aprendizajes significativos ya que, al identificar aquello que estaba bien o mal en las diferentes imágenes, si hubo una explicación sobre lo que se realizó y para qué.

No hay aprendizajes significativos ya que no se identificó aquello que estaba bien o mal en las diferentes imágenes y por lo tanto no hubo una explicación sobre cómo éstas se relacionaban con lo que se había hecho en la secuencia didáctica planteada.



<p>Campo o área: Lenguaje y Comunicación.</p> <p>Organizador curricular 1: Literatura.</p> <p>Organizador curricular 2: Producción, interpretación e intercambio de narraciones.</p> <p>Aprendizaje esperado: Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.</p>	<p align="center">ACTIVIDAD 2. ¿Por qué es mi personaje favorito?</p> <p>INICIO: Planteo a los alumnos que, para poder armar los siguientes juguetes, es necesario que conozcan más sobre cómo son los personajes de las diferentes caricaturas y películas que están expuestas en el pizarrón. Después solicito a los alumnos que pasen al frente y escojan aquella imagen del personaje (de caricatura/película infantil) que sea su favorito.</p> <p>DESARROLLO: Una vez que todos los alumnos tengan su respectiva imagen (de su personaje favorito), solicito que platicuen con el resto de sus compañeros de equipo sobre ese personaje, es decir, que entre ellos se narren historias que les sean familiares sobre ese personaje y que hablen acerca de sus características, de sus acciones y de los lugares en donde este se desarrolla (relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus conocimientos previos).</p> <p>CIERRE: Cuestiono lo siguiente a los alumnos: ¿Qué fue lo que hicimos? ¿Fue fácil o difícil hablar sobre los personajes, sus características y de las acciones y los lugares en donde se desarrollan? ¿Por qué fue fácil? ¿Por qué fue difícil? ¿Recuerdan para qué nos iba a servir conocer más sobre estos personajes? Después solicito a los alumnos que me entreguen el material que utilizaron.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: Imágenes sobre los diferentes personajes (de varias caricaturas/películas infantiles) que más les gustan a los alumnos.</p> <p>Organización: Equipos.</p>
<p>Campo o área: Pensamiento Matemático.</p> <p>Organizador curricular 1: Forma, espacio y medida.</p> <p>Organizador curricular 2: Figuras y cuerpos geométricos.</p> <p>Aprendizaje esperado: Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos.</p>	<p align="center">ACTIVIDAD 3. ¡Armando a mi personaje favorito!</p> <p>INICIO: Indico a los alumnos que ha llegado el momento de armar los siguientes juguetes, los cuales se van a parecer mucho a aquellos personajes sobre los que ya platicaron en la actividad anterior. Después indico a los alumnos que esta actividad será realizada en equipo (según la mesa y la silla en la que se encuentran sentados).</p> <p>DESARROLLO: Planteo a los alumnos que su siguiente trabajo como "fabricantes de juguetes" consiste en armar diferentes juguetes de los diversos personajes que aparecen en sus caricaturas y películas favoritas, lo cual implica que ellos nuevamente reproduzcan modelos con diferentes formas y figuras geométricas (relacionar el contenido de la tarea, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus conocimientos previos). Cabe destacar que nuevamente voy a realizar un ejemplo con los alumnos para que así exista un mayor entendimiento sobre cómo se tienen que armar los juguetes y, al momento de llevarlo a cabo (así como cuando los alumnos estén realizando la actividad), solicito su participación para que me describan cuáles son las características de cada una de las figuras geométricas que se están empleando (círculo, el cuadrado, el rectángulo y el triángulo).</p> <p>CIERRE: Realizo una retroalimentación con los alumnos sobre los nombres y las características de las diferentes figuras geométricas que observaron y usaron al momento de armar los juguetes relacionados con los diferentes personajes de sus caricaturas y películas favoritas. Finalmente comento a los alumnos que ésta es nuestra última actividad como granjeros. No obstante, al día siguiente realizaré otra retroalimentación con los alumnos sobre lo que aprendieron en relación a las tres actividades aplicadas, siendo esto último una evidencia que me permitirá darme cuenta de qué tan significativos fueron los aprendizajes esperados que obtuvieron en esta última secuencia didáctica.</p>	<p>Tiempo: 20 minutos.</p> <p>Material: Imágenes de las respectivas piezas (formas y figuras geométricas) de los diferentes personajes que aparecen en las películas y las caricaturas favoritas de los alumnos.</p> <p>Organización: Equipos.</p>

ANEXO 10.1. Escala estimativa de las situaciones didácticas: “¿En dónde he visto ese juguete?” y “¡Armando a mi personaje favorito!”

Aprendizaje esperado: Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos.

FECHA DE APLICACIÓN: 26 de Noviembre del 2019.	Identifica y conoce el nombre de las formas, figuras y cuerpos geométricos (circulo, triangulo, rectángulo y cuadrado).				Identifica algunas características de las formas, figuras y cuerpos geométricos (circulo, triangulo, rectángulo y cuadrado).				Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos y, una vez que los termina, son muy similares al modelo original.				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
Nombre del alumno/a														
1.														Poca Participación.
2.														Participación Activa.
3.														
4.														Poca Participación.
5.														
6.														Participación Activa.
7.														Participación Activa.
8.														Poca Participación.
9.														Participación Activa.
10.														Participación Activa.
11.														Poca Participación.
12.														Participación Activa.
13.														Participación Activa.
14.														Participación Activa.
15.														Participación Activa.
16.														
17.														Participación Activa.
18.														Participación Activa.
19.														Participación Activa.
20.														
21.														Participación Activa.
22.														Poca Participación.
23.														Participación Activa.
24.														Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 10.2. Escala estimativa de la situación didáctica: “¿Por qué es mi personaje favorito?”

Aprendizaje esperado: Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan.

FECHA DE APLICACIÓN: 26 de Noviembre del 2019.	Narra historias que le son familiares siguiendo la secuencia de sucesos (Semántica).				Al narrar, habla acerca de los personajes, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. No se limita a un relato corto y poco descriptivo.				Cuando narra emplea una construcción gramatical correcta, es decir, respeta el orden en los elementos de la oración. (Sintaxis).				No lo observé.	¿Cuál es la actitud que presenta cada alumno/a ante la actividad planteada? (Por ejemplo: participación activa, poca participación o desinterés).
	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.	Lo logra.	Lo logra con poca ayuda.	Lo logra con mucha ayuda.	No lo intenta.		
1.														Participación Activa.
2.														Participación Activa.
3.														
4.														Participación Activa.
5.														
6.														Poca Participación.
7.														Participación Activa.
8.														Poca Participación.
9.														Participación Activa.
10.														Participación Activa.
11.														Participación Activa.
12.														Participación Activa.
13.														Poca Participación.
14.														Participación Activa.
15.														Participación Activa.
16.														
17.														Participación Activa.
18.														Participación Activa.
19.														Participación Activa.
20.														
21.														Participación Activa.
22.														Participación Activa.
23.														Participación Activa.
24.														Participación Activa.

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí hubo un avance en el aprendizaje esperado y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 10.3. Guía de observación de la secuencia didáctica: “¡Aprendiendo con mis caricaturas y películas favoritas!”

Indicador	Las actividades aplicadas despiertan su interés y dirigen su atención.		Las actividades aplicadas estimulan su deseo de aprender y conducen a su esfuerzo y constancia.		Las actividades aplicadas dirigen sus intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.		Las actividades aplicadas facilitan su autonomía al posibilitar una mayor autodeterminación en su realización.		Centra más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas (premios y castigos), puesto que las actividades le resultan recompensantes en sí mismas.		Con respecto a las actividades aplicadas, da más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
21.												
22.												
23.												
24.												

Se marcó con color azul oscuro aquellos alumnos en los que sí se favoreció una motivación intrínseca y con color gris los alumnos que faltaron ese día.

ANEXO 10.4. Evidencias fotográficas de la secuencia didáctica: “¡Aprendiendo con mis caricaturas y películas favoritas!”



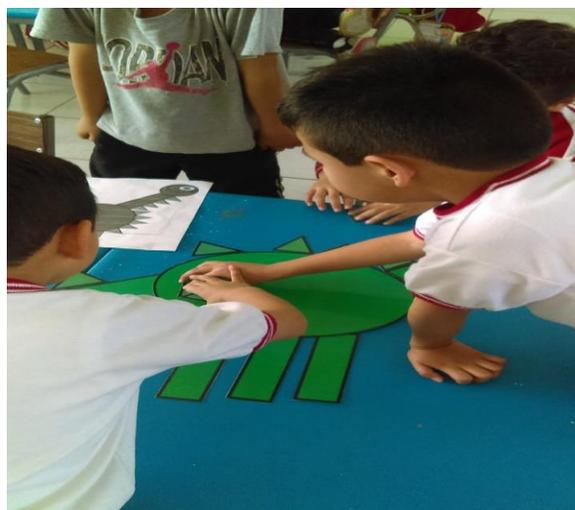
Alumnos armando un juguete conformado por diferentes figuras geométricas.

Árbol de navidad terminado y decorado con los diferentes juguetes que los alumnos armaron.



Alumnos narrando historias que conocen sobre los personajes de sus caricaturas o películas favoritas.

Alumnos armando el juguete de un dinosaurio cuello largo (aparece en la película de “Jurassic World”) conformado por distintas figuras geométricas.



Alumnos armando el juguete del Señor Cara de Papa (personaje de la película de "Toy Story") conformado por distintas figuras geométricas.



Alumnos armando el juguete de Peppa (personaje de la caricatura de "Peppa Pig") conformado por distintas figuras geométricas.

Alumnos armando el juguete de Olaf (personaje de la película de "Frozen") conformado por distintas figuras geométricas.



Alumnos armando el juguete de Bob Esponja (personaje de la caricatura de "Bob Esponja") conformado por distintas figuras geométricas.

Anexo 10.5. Evidencias fotográficas de la creatividad de los alumnos al momento de realizar la secuencia didáctica: “¡Aprendiendo con mis caricaturas y películas favoritas!”



Alumnas que inventaron un juego al momento de estar narrando las historias sobre los personajes de sus caricaturas o películas favoritas.

Los alumnos crearon su propio juguete conformado por distintas figuras geométricas.

