



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

TITULO: ¿Actitudes de autonomía en el aprendizaje? Una propuesta de intervención desde la enseñanza estratégica

AUTOR: María Vianey Heredia Venegas

FECHA: 02/02/2020

PALABRAS CLAVE: Autonomía, Aprendizaje, Enseñanza estratégica, Preescolar, Educación

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2018



2020

**¿ACTITUDES DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE EN
PREESCOLAR? UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE LA
ENSEÑANZA ESTRATÉGICA.**

PORTAFOLIO TEMÁTICO

que presenta:

María Vianey Heredia Venegas

Para obtener el grado de Maestra en Educación Preescolar

Tutora: cDra. Carolina Limón Sánchez



**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 María Vianey Heredia Venegas
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

¿Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje? Una propuesta de intervención desde la Enseñanza
Estratégica

en la modalidad de: Portafolio temático para obtener el
Grado en Maestría en Educación Preescolar

en la generación 2018-2020 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 27 días del mes de enero de 2021.

ATENTAMENTE.

María Vianey Heredia Venegas

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

San Luis Potosí, S.L.P., noviembre 24 de 2020.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Conversaciones Públicas y Tutor(a) del Portafolio Temático, tienen a bien

DICTAMINAR

Que el(la) alumno(a): **MARÍA VIANEY HEREDIA VENEGAS**

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de portafolio temático titulado:


¿ACTITUDES DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE EN PREESCOLAR? UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA.


A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura del portafolio temático, así como su presentación en la conversación pública, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de **Maestra en Educación Preescolar**.

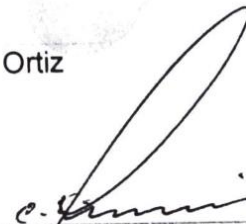
Atentamente

LA COMISIÓN




 Dr. Francisco Hernández Ortiz
 Director General


 Dra. Elida Godina Belmares
 Directora de Posgrado


 Mtra. Carolina Limón Sánchez
 Tutor(a) de Portafolio Temático

“2020, año de la cultura para la erradicación del trabajo infantil”.

INDICE

1. CARTA AL LECTOR.....	9
2. CONTEXTO ESCOLAR.....	14
2.1 Contexto externo.....	14
2.1.1 Tipos de habitantes.....	15
2.1.2 Servicios de la comunidad	16
2.1.3 Situación socioeconómica de la población	16
2.2 Contexto interno.....	17
2.2.1 Actores educativos.....	19
2.2.2 Cultura escolar.....	22
2.3 Contexto Áulico	25
3. HISTORIA PERSONAL E IDENTIDAD DOCENTE	29
3.1 Mi historia.....	29
3.1.1 La infancia	29
3.1.2 Inicio en la toma de decisiones: elección de una carrera.....	32
3.1.3 ¡Si pasé!.....	33
3.1.4 Ya entré, ¿y ahora?	34
3.1.5 Docente por fin.....	35
3.1.6 Moctezuma, mi casa	37
3.1.7 Autonomía en la docencia	38
3.1.8 Sí, soy docente	40
3.2 Mi identidad docente	41
3.2.1 Valoración social de la docencia: lo bueno, lo malo y los compañeros.....	42
3.2.2 La trascendencia y el impacto social del profesor ideal.....	43

3.2.3 Mi etapa, apreciación de los nuevos docentes y visualización de la profesión	44
4. CONTEXTO TEMÁTICO	47
4.1 Descripción de la problemática	47
4.2 La problemática desde el contexto.....	53
4.3 Problemática desde las formas de enseñanza	55
4.4 Implicación de la problemática en el aprendizaje de mis alumnos.....	57
4.5 Interés en el tema	58
4.6 Impacto del tema de investigación	60
4.7 Importancia del tema en el nivel preescolar.....	61
4.8 Referentes teóricos.....	62
5. FILOSOFÍA DOCENTE.....	67
5.1 ¿Qué es enseñanza?.....	68
5.2 ¿Qué es aprender y cómo se aprende de manera más eficaz?.....	69
5.3 Mi función como maestra de preescolar	71
5.4 El niño de preescolar	72
5.5 ¿Qué significa para mi evaluar?.....	73
5.6 Diversidad en el aula.....	74
6. RUTA METODOLÓGICA.....	75
6.1 Definición de la problemática	75
6.2 Tipo de investigación	76
6.3 El portafolio temático y sus fases de construcción.....	80
6.3.1 Papel del artefacto en el portafolio temático	81
6.4 Ciclo Reflexivo de Smyth: una metodología de análisis de la práctica docente	83
6.5 PANIC: Una propuesta para el análisis de los Incidentes Críticos	84

6.7 La profesionalización docente.....	85
7. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA	87
7.1 Yo puedo hacer una fiesta	87
7.1.1 ¿Qué puedo hacer?	88
7.1.2 Motivación.....	90
7.1.3 Planificación y organización.....	92
7.1.4 Colaboración.....	95
7.1.5 ¡La fiesta!	97
7.1.6 Conclusión	100
7.2. Sin pinturas	103
7.2.1 ¿Y las pinturas?	104
7.2.2 Yo traje materiales	108
7.2.3 Una pintura hecha en casa	113
7.2.4 Conclusiones	117
Análisis 7.3. ¿Por qué pican los zancudos?.....	120
7.3.1 ¿Cuál es el misterio?	121
7.3.2 ¿Por qué pican los zancudos.....	125
7.3.3 ¿Quiénes nos pueden ayudar a investigar?	130
7.3.4 Mamás nos ayudan a investigar	133
7.3.5 Lo que aprendí.....	136
7.3.6 El proceso de evaluación.....	137
7.3.7 Conclusiones	145
7.4 Nuestro restaurante	148
7.4.1 ¿De dónde surge?	149
7.4.2 Los primeros pasos.....	153

7.4.3 Medidas de higiene.....	159
7.4.4 Restaurante “Ratatouille”	162
7.4.5 Evaluación	167
7.4.6 Conclusiones	169
7.5 Autonomía desde y en casa.....	171
7.5.1 Organización de la educación a distancia.....	172
6.5.2 ¿Qué quiero aprender?.....	181
7.5.3 El desarrollo de las actividades	183
7.5.4 El proceso de evaluación.....	185
7.5.5 Participación de las familias.....	190
7.5.6 ¿El fin?.....	194
8. CONCLUSIONES	198
9. VISIÓN PROSPECTIVA	207
10. REFERENCIAS	210
11. ANEXOS	217
11.1 Entrevista inicial	217
11.2 Hoja de elección del tema a trabajar.....	218
11.3 Propuestas de actividades	219
11.4 Orientaciones para la autoevaluación	222
11.5 Rompecabezas para la autoevaluación	224
11.6 Heteroevaluación de padres de familia	225
11.7 Formato de seguimiento de actividades.....	227

INDICE DE TABLAS, ESQUEMAS, GRÁFICAS E IMÁGENES

Tabla 1. Transcripción del diario de trabajo del 24 de septiembre de 2019	48
Tabla 2. Transcripción de videograbación del 24 de septiembre de 2019	50
Tabla 3. Extracto del diario de trabajo del día 26 de septiembre de 2019.	51
Tabla 4. Indicadores de observación y evaluación para las A.A.A.....	64
Tabla 5. Indicadores de evaluación de la lista de cotejo de A.A.A.....	187
Tabla 6. Progresión de hallazgos a través de los cinco análisis respecto al segundo propósito de investigación centrado en el aprendizaje de los alumnos.....	201
Esquema 1. Fases de la metodología de la Investigación-Acción (Navarro, 2017)...	77
Esquema 2. Proceso de Investigación-Acción (Tello, 2016).	79
Esquema 3. Proceso de construcción del portafolio temático. Elaboración propia...	81
Gráfica 1. Concentrado de resultados de la lista de cotejo de evaluación de las A.A.A	187
Imagen 1. Ubicación satelital de la comunidad "Morados"	15

1. CARTA AL LECTOR

Estimado lector, en las siguientes páginas encontrarás mi proceso de profesionalización docente a través de la transformación de mi práctica, expresado en la construcción de este portafolio temático. Para realizar este proceso fue necesaria la reflexión crítica de mis intervenciones, mis concepciones y principios explicativos, de la teoría y de los comentarios de mi equipo de tutoría, lo que dio paso a la innovación y transformación de la práctica.

El proceso que seguí fue en un primer momento la identificación de la problemática dentro de mi contexto escolar, donde a través de diversos recursos, como actividades diagnósticas, entrevistas y observación, pude reconocer la falta de autonomía en los procesos de aprendizaje de mis alumnos. A partir de esto teorice la problemática identificada en el tema de la Autonomía en el Aprendizaje. Sin embargo, fue necesario hacer una delimitación de este, pues es un tema que implica una intervención a largo plazo, por lo que lo acoté al desarrollo de Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje.

Así, teniendo la problemática y el tema de investigación fue como pude definir la estrategia de intervención, y después del análisis de la teoría y de intervenciones realizadas con este tema, fue como decidí que la Enseñanza Estratégica es una opción viable de intervención, pues los autores resaltan que parte del desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje de los alumnos se deriva del cómo los docentes gestionan sus clases e intervenciones (Bardales, 2015; Chica, 2010; Monereo, 2006; Quesada, 2001 y Tainta, 2003).

Teniendo estos tres aspectos fue cuando pude definir la pregunta de investigación:
¿Cómo gestionar Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje a través de la Enseñanza

Estratégica en un grupo de 1º y 2º de preescolar?, y a partir de ella los dos propósitos de investigación, el primero centrado en mi intervención docente, el cual es: Diseñar estrategias pensadas desde la Enseñanza Estratégica que gestionen Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje, y el segundo centrado en los procesos de aprendizaje de mis alumnos: Promover el desarrollo Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje en mis alumnos a través de la Enseñanza Estratégica.

En este punto de la investigación fue cuando definí mi filosofía docente compuesta por principios explicativos, para así pasar al diseño de mis propuestas de intervención. Pero nunca deje de nutrir mi filosofía, pues cuando analizaba mi práctica salían a flote teorías implícitas, las cuales después de reflexionarlas y ponerlas en tela de juicio frente a mi equipo de tutoría logré transformarlas como principios explicativos.

La investigación formativa, hacia la que está dirigido este portafolio, pone a la intervención como la parte medular pues en ella es donde todo converge, la teoría, la reflexión, el análisis, la reformulación y transformación. Así es como se gestionó este proceso, a la par de la intervención fui reformulando mis diseños y mi actuar, confrontándolos con la teoría, conmigo misma y con mi equipo de tutoría.

Pero como en todo proceso, focalicé fortalezas y dificultades para la construcción y mejora del portafolio. Entre las fortalezas identifiqué el uso y adaptación de la teoría a las particularidades de mi contexto, el diseño de situaciones que promueven el desarrollo de las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje (A.A.A.) y la confrontación de mi práctica conmigo misma.

Pero con el análisis de la teoría también encontré dificultades, entre ellas, el que el tema de investigación sea poco explorado dentro del nivel de preescolar, lo que no me permitió tener referentes cercanos a mi contexto. Otra se asocia a que desde el inicio no involucré a las familias como sujetos de apoyo para el desarrollo de las A.A.A. Sin embargo, a pesar de estas dificultades logré llevar a cabo y concluir esta etapa de investigación.

Dentro de los siguientes apartados encontrarás el proceso de construcción de esta investigación pero, además, éstos también representan mi paso por la maestría, pues

transitar por las 12 unidades académicas me permitió adquirir herramientas diversas para el diseño de situaciones de aprendizaje y todos los recursos que ellas implican, diseño de intervenciones inclusivas, identificación de aspectos sociales y culturales dentro del contexto escolar, uso de teoría para argumentar, entre otras. Estas herramientas me permitieron construir los siguientes apartados.

En el primero, *Contexto Escolar*, describo el contexto donde se sitúa la investigación delimitándolo en tres niveles: contexto externo, situado en la comunidad, lo que en ella hay, costumbres, ritos, etc.; contexto interno, situado dentro de la institución escolar donde resalto las formas de trabajo, la participación de las familias, la organización docente, entre otros; y finalmente el contexto áulico, donde rescato aspectos relevantes de la conformación de mi grupo.

En el segundo apartado, *Historia personal e identidad docente*, relato experiencias relevantes de mi vida personal y profesional que dan cuenta de la docente que soy, también el cómo mi vida se relaciona con el tema de investigación y cómo mi experiencia abona a la elección de este, para después terminar con algunas de mis percepciones sobre lo que es ser docente desde mi etapa docente actual y cómo impacta en la sociedad.

En el tercer apartado, *Contexto Temático*, es donde planteo, a partir de lo que encontré en los apartados anteriores, el problema de investigación, lo sitúo en la descripción de la problemática desde el contexto, las formas de enseñanza y el impacto en el aprendizaje de mis alumnos, aquí se incluye la pregunta y propósitos de investigación. Después expongo el tema de investigación, su impacto e importancia y la delimitación de los referentes teóricos, así como mi postura frente a ellos.

En el cuarto apartado, *Filosofía Docente*, rescato mis principios explicativos que fundamentan mi práctica docente los cuales se encaminan hacia el cómo concibo la enseñanza, el aprendizaje, mi función como docente, sobre mis alumnos, los procesos de evaluación y la diversidad. La construcción y revisión de éste es fundamental para entender el porqué de mis intervenciones.

En el quinto apartado, *Ruta Metodológica*, es el que brinda la veracidad de la investigación pues en este expongo el proceso que seguí para la construcción del documento al partir de cómo definí la problemática, el tipo de investigación que sustenta la elaboración de este, las etapas de construcción del portafolio, cómo se llevó a cabo el análisis y reflexión de la práctica, y finalmente cómo identifiqué la profesionalización docente.

El sexto apartado, *Análisis de la práctica*, es el apartado medular donde todos los apartados anteriores tienen convergencia. En este, relato las intervenciones, o análisis, que dan respuesta a la pregunta de investigación, los cuales están centrados en el relato de ésta y en la confrontación conmigo misma, con la teoría y con el equipo de tutoría. En este apartado encontrarás cinco análisis, los cuales son:

Primer análisis, *Yo puedo hacer una fiesta*, en el cual encontrarán la primera experiencia de intervención centrada en la Enseñanza Estratégica para desarrollar algunas A.A.A.

En el segundo análisis, *Sin pinturas*, los alumnos tuvieron la oportunidad de empezar a tomar decisiones sobre las actividades, y donde, a partir de una experiencia de evaluación con las familias, aparece la oportunidad y necesidad de empezar a delimitar los indicadores de evaluación de las A.A.A.

El tercer análisis, *¿Por qué pican los zancudos?*, refleja la participación más presente de los tres actores educativos: alumnos, docente y padres de familia. Además, en él, el proceso de evaluación se ve más presente.

El cuarto análisis, *Nuestro restaurante*, es una muestra del cambio en mi práctica a través de la Enseñanza Estratégica, pues se refleja en el avance respecto a las A.A.A de mis alumnos.

El quinto análisis, *Aprendemos desde y en casa*, es el espacio donde deconstruyo totalmente mi práctica docente y me permite caer en reflexiones importantes respecto a la enseñanza y aprendizajes de mis alumnos.

El séptimo apartado, *Conclusiones*, es el cierre de síntesis del trabajo, pues en él rescato las conclusiones más relevantes de los propósitos planteados en la ruta metodológica y a su vez doy respuesta a la pregunta de investigación. También menciono los hallazgos más importantes, los aportes al campo de la Autonomía en el Aprendizaje y la Enseñanza Estratégica, hablo de las limitaciones y vacíos dentro de la misma, para terminar con la reflexión de mi proceso de transformación a partir de la investigación formativa.

Finalmente, el apartado de *Visión Prospectiva* es un espacio que me permite rescatar los retos generados a partir de la conclusión, para así vislumbrarme a futuro como docente en constante transformación y plantear mis metas a corto y mediano plazo. Sin más preámbulos te invito a acompañarme en este recorrido de descubrimiento y transformación de mi práctica.

2. CONTEXTO ESCOLAR

El contexto no puede ser considerado sólo un marco, porque entra en juego en el proceso de un modo determinante y directo.

Francesco Tonucci

En este apartado presento el contexto en el que está inmerso el Jardín de Niños en el que actualmente laboro con la finalidad de ampliar el panorama de la problemática y así tener mayores referentes para el análisis.

Para hablar de contexto escolar también tendría que hablar de cultura escolar, la cual me va a permitir capturar ciertos rasgos específicos que ayuden a comprender el funcionamiento de las instituciones escolares (Elías, 2015), comprender el funcionamiento de las escuelas es adentrarse en el mundo de las problemáticas que están presentes dentro de ellas, pues la cultura escolar permite centrarse en lo que realmente pasa dentro de los centros escolares, lo cual permitirá la comprensión, reflexión y toma de decisiones para la mejora. Esto se realizará a través de la identificación de elementos culturales como las ideas, creencias, ritos, mitos.

2.1 Contexto externo

Laboro en el Jardín de Niños “Sor Juana Inés de la Cruz” ubicado en la comunidad “Morados” en el municipio de Moctezuma, San Luis Potosí. La comunidad está ubicada a 4 km de pie de carretera y a 10 minutos de la cabecera municipal, cuentan con un camino pavimentado por lo que es de fácil acceso. Se encuentra en

las coordenadas: Altitud- 1819 msnmm, Latitud 22° 42' 58" Norte, Longitud 101° 07' 04" oeste, clave geográfica 240220031.



Fuente: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/mapas/>

Imagen 1. Ubicación satelital de la comunidad "Morados".

2.1.1 Tipos de habitantes

Según INEGI (2010) hay 754 habitantes y un total de 187 viviendas. La escolaridad promedio es de secundaria (6.1 años promedio), pocos son los que continúan en el bachillerato, y una minoría los que cursan la educación superior. Esto es un referente de que incide en la problemática, pues no aspirar a niveles educativos altos repercute en la falta de un pensamiento crítico y en la búsqueda de nuevas herramientas, lo que puede estar relacionado con la poca promoción de Actitudes Autónomas en el Aprendizaje desde casa.

2.1.2 Servicios de la comunidad

Las instituciones educativas que hay en la comunidad son un preescolar, una primaria y una telesecundaria, también una iglesia de religión católica, el desayunoador que se encuentra dentro del jardín de niños y el salón ejidal, los cuales se convierten en puntos de reunión de la comunidad, a estos se suman un campo de beisbol y una cancha de basquetbol. Aparte de estas instituciones no hay otras que apoyen a los habitantes de la comunidad a seguir aprendiendo, como museos, bibliotecas, ciber, entre otras. No hay una forma de conocer hacia afuera, más de lo que sus habilidades y el uso de los recursos con los que cuentan les permiten.

Dentro de estas instituciones rescato algunas figuras representantes de la comunidad, como son el juez ejidal y su comité, las encargadas del desayunoador escolar y las encargadas de la iglesia. Estas representan figuras de autonomía en la comunidad, pues a través de ellas se gestionan aspectos relevantes para su organización, por ejemplo, el juez ejidal, junto con la comunidad, dirige la repartición de tierras y otros asuntos importantes. Entre las encargadas de la iglesia organizan las fiestas patronales, los grupos de catequesis, lectura de la biblia, etc. Estos son referentes de la vida cotidiana para los alumnos sobre cómo ser autónomos, pues entre los miembros de la comunidad demuestran tener Actitudes Autónomas, sin embargo, les hace falta una orientación sobre cómo direccionar esas actitudes para poder favorecerlas en lo demás miembros de la comunidad, sobre todo entre los niños y niñas.

2.1.3 Situación socioeconómica de la población

En su mayoría los proveedores de la familia son los varones, los cuales generalmente migran a los Estados Unidos, por lo que es una migración externa, allá la principal actividad laboral se centra en la construcción. El tiempo que se van del país depende la situación legal de las personas, los que cuentan con documentos y migran de manera legal regresan a la comunidad una o dos veces al año, por el contrario, los

que se van ilegalmente duran algunos años en el extranjero mientras arreglan su situación legal para permanecer más tiempo, algunos otros deciden regresar y quedarse en la comunidad. Las familias restantes de la comunidad se dedican a trabajar en invernaderos locales y algunos pocos en comercios propios.

Al ser la migración la principal fuente de ingreso económico más común entre las familias, se convierte en un referente de los alumnos hacia lo que aspiran ser y hacer cuando crezcan o lleguen a la adolescencia, lo que rescato de los comentarios que hacen en el aula sobre su intención y emoción de saber que les están tramitando sus papeles para poder viajar a los Estados Unidos, al preguntarles sobre lo que realizarán allá contestan que irán a trabajar en el campo como sus papás. Los niños no alcanzan a construir una vida diferente a la que conocen por medio de sus familias, esto quizá por la poca cultura de Actitudes de Autonomía, lo que se observa en lo poco que se cuestionan sobre las posibilidades que tienen de construir una vida diferente.

Respecto a la situación económica de las familias, una parte del ingreso son las remesas recibidas por los familiares que laboran en U.S.A., y la otra parte derivada del trabajo en las fábricas, invernaderos o becas entregadas por el gobierno.

Ciertas familias también cuentan con sembradíos de maíz o frijol, además de algunos animales de campo como cerdos, borregos, chivos, vacas, toros y caballos para consumo y uso propio; en ocasiones, como una costumbre de la comunidad para solventar algunos gastos se vende un borrego o parte de su siembra.

2.2 Contexto interno

El Jardín de Niños está ubicado al norte, a las orillas de la comunidad. De pie de carretera hasta la institución son aproximadamente 3 kilómetros, el camino está pavimentado, por lo que es de fácil acceso ya sea en automóvil, motocicleta o a pie. Se encuentra justo detrás de la iglesia, a un costado derecho está el salón ejidal y a los alrededores un par de casas. El espacio del preescolar es amplio, el suelo es

bastante rocoso pues está a los pies de un cerro; hace poco más de un año fue reforestado con plantas florales, entre ellas malvas, y durante el ciclo escolar se plantaron diferentes tipos de árboles y pinos, además de que hay bastantes jacarandas.

En la institución hay dos aulas de concreto con techo de placa, un aula para el grupo de 3º y otra para el de 1º y 2º. Una tercera aula que funciona como biblioteca, un pequeño espacio de lámina que se adaptó como bodega, donde antes eran los baños de letrina; un par de sanitarios para los alumnos, cancha techada de lámina y unos bebederos, los cuales por falta de mantenimiento no están en funcionamiento.

También cuenta con un arenero de concreto, un “mundo” (esfera de metal giratoria), tres columpios y una resbaladilla. Además, dentro de la institución se encuentra el desayunador escolar “Semillas” del DIF, cuenta con un salón amplio en donde una vez al mes se entregan desayunos a las familias, y dos baños los cuales prestan al preescolar para uso de los niños. Los baños del jardín de niños son utilizados por los alumnos de 1º y 2º, y los del desayunador son utilizados por los de 3º, ya que estos últimos son un poco más grandes.

La institución cuenta con una variedad de materiales didácticos, sin embargo, en cantidades pequeñas, los cuales están distribuidos entre los dos salones y algunos en la biblioteca. También hay un kit de motricidad gruesa y algunos otros materiales para educación física como cuerdas, pelotas, etc. Respecto a equipos tecnológicos se cuenta con una bocina grande, un micrófono, una extensión y una impresora. A pesar de que se cuenta con estos recursos materiales y tecnológicos, no son utilizados, no se tienen a disposición de los alumnos, se resguardan para que no se maltraten o no se pierdan, subestimando a los niños, lo que sugiere que los niños son percibidos como seres incapaces de asumir responsabilidades, como es la responsabilidad de cuidar y mantener el buen funcionamiento del material, lo que es un factor que incide en la problemática, pues no se puede trabajar la autonomía si desde la organización física de la escuela no se les brinda la posibilidad de la responsabilidad y la toma de decisiones.

2.2.1 Actores educativos

La institución pertenece a la zona escolar 021, la cual se conforma por 16 jardines de niños, de los cuales solo uno, el de la cabecera municipal, es de organización completa y cuenta con directora técnica, los demás son de organización bidocente o unitarios por lo cual la supervisora los acompaña frecuentemente para orientarlos en diversas actividades administrativas.

El Consejo Técnico Escolar se realiza entre las escuelas unitarias y bidocentes de la zona, por lo que las problemáticas y soluciones expuestas se ven de forma general. Entre las necesidades prioritarias a trabajar en las escuelas, que como colectivo se identificaron, son el área de Lenguaje y Pensamiento Matemático, por lo que las acciones diseñadas y orientaciones por parte de supervisión se guían hacia esos Campos Formativos.

Aunque algunas veces se ha hablado de la importancia de fomentar en los alumnos la creatividad, exploración, formulación de preguntas, búsqueda de soluciones (más allá del campo de Pensamiento Matemático o Lenguaje), a la Autonomía, entre otros, no se le da el mismo peso que a los dos Campos Formativos “prioritarios”. En el último año se empezó a reconocer la importancia de la Educación Socioemocional de los alumnos, pero son pocos los docentes que comparten experiencias relacionadas a esta área.

Esto es importante de rescatar, ya muestra cómo desde la organización de zona escolar no se le da la suficiente atención al desarrollo de Actitudes Autónomas en los alumnos, por lo que no se tienen referentes o experiencias de otros compañeros con los cuales se puedan compartir o rescatar conocimientos para generar nuevos, situación que invita a reflexionar sobre la poca importancia que tiene la problemática para otros actores educativos de la zona.

En años anteriores la mayor parte de los docentes eran grandes, con más de 15 años de antigüedad, pocos eran los docentes jóvenes. Los cambios de docentes dentro de la zona no eran muy frecuentes, en el jardín de niños hubo profesoras que

duraron de 8 a 13 años en la institución, y algunas de ellas siguen en la zona escolar. Por diversas situaciones presentadas en colectivo dentro de los consejos técnicos escolares y las prácticas cotidianas observadas en los compañeros docentes, he logrado identificar en los colegas opiniones y conductas directivas o tradicionales que permean su práctica docente además de cierta resistencia al cambio, elementos que considero inciden en la problemática y que son factores importantes a modificar para trabajar la Autonomía en los alumnos, pues esta implica cambiar y soltar la batuta de un maestro autoritario o directivo.

La escuela es de organización bidocente, lo que quiere decir que solo somos dos maestras a cargo de los tres grados, estos se dividen en un grupo para 1º y 2º año, y otro para 3º año. La dirección está a cargo de mi compañera la cual atiende el grupo de 3º. Este es mi primer ciclo en la institución, pero para mi compañera ya es el tercero.

Ya que la dirección está a cargo de mi compañera, ella se encarga de lo administrativo como las reuniones con los padres de familia, dar las orientaciones a los comités de participación, subir documentos a la plataforma escolar, entre otros. Pero al ser un amplio trabajo administrativo, tratamos de dividir la carga entre las dos, sin embargo, mi falta de experiencia con este tipo de trámites solo me permite apoyarla en tareas sencillas, y ella se encarga del resto pues, por sus seis años de servicio, tiene mayor experiencia como docente encargada de dirección.

Hay un buen ambiente de trabajo entre mi compañera y yo pues tratamos de poner las necesidades de los alumnos y de la escuela antes que otras cosas, aunque la diferencia de edad genera puntos de vista diferentes los tomamos para enriquecer nuestro trabajo. Este ambiente genera buenas relaciones con los alumnos y con los padres de familia, las cuales se caracterizan por el respeto y la escucha.

Como en todas las instituciones educativas, con los padres de familia se conforman los Consejos Escolares de Participación Social, los cuales se encargan de gestionar diversas funciones que inciden en la escuela como la salud, alimentación,

medio ambiente, protección civil, entre otros. El objetivo de estos comités es que haya una corresponsabilidad entre docentes, alumnos y demás padres de familia para impulsar la colaboración en la institución donde la Autonomía de los consejos debe prevalecer. Pero este es el primer ciclo en el que realmente puedo ver la Autonomía con la que trabajan, ya que las madres de familia que forman parte de los comités se hacen cargo de las actividades que deben realizar, solo buscan algo de orientación con las docentes, pero en general ellas se encargan del proceso y organización.

Durante el ciclo escolar brindaron a los alumnos y padres de familia pláticas sobre la no violencia, alimentación saludable, mañanas de activación física, reforestación en la escuela, entre otras. La existencia y funcionamiento de estos comités dan cuenta de que tienen experiencias en donde se fomenta la participación, expresión de opiniones, búsqueda de estrategias, actividades que se pueden recuperar para promover la Autonomía. Ante ello me pregunto ¿Por qué si existen experiencias exitosas de Autonomía en las madres de familia de los alumnos, los niños se muestran poco Autónomos, si son las madres las encargadas de su educación en casa? ¿Cómo es la educación que las madres brindan en casa? ¿La cultura que rodea a los niños fomentará la poca Autonomía en ellos? ¿Se podrá fomentar la Autonomía desde la escuela?

Actualmente la institución cuenta con un total de 42 alumnos, 8 de 1º año, 16 de 2º y 18 de 3º año; pero a inicio de ciclo escolar quedaron algunos niños en lista espera para ingresar a 1º por la falta de capacidad de las aulas. Martínez-Otero (2003) habla de que la cultura es dinámica, pues menciona que ésta se encuentra en constante debate entre la estabilidad y el cambio. La estabilidad se refleja en las costumbres o creencias de algunas familias en creer que los niños aún son pequeños y que no duraran o no se acostumbraran al jardín de niños, lo cual expresan a inicios del ciclo escolar, donde aún están indecisas entre dejarlo o no en la escuela “porque aún es pequeño”.

Por otra parte, se ve en las familias que consideran a sus hijos capaces de afrontar sus miedos y permanecer en la institución. Esto es un proceso que empezó a

generarse desde hace un par de ciclos, la comunidad ha ido cambiando la percepción del preescolar a tal grado que ya no hay necesidad de estar insistiendo a las familias en que inscriban a sus hijos al preescolar, situación que es foco de atención en otras comunidades de la zona escolar donde perciben al niño “pequeño” para ingresar a la escuela.

A lo largo del ciclo escolar he logrado observar que las familias están cambiando sus paradigmas, cada vez se ven más convencidas de que la educación a temprana edad es beneficiosa para sus hijos y buscan verse implicados en la misma, lo que se convierte en un factor que beneficia el logro de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, aún hay aspectos contradictorios, pues hay ciertas acciones de las familias que obstaculizan el desarrollo de la autonomía de los educandos, esto se describe a mayor profundidad en el apartado de contexto temático.

2.2.2 Cultura escolar

Dentro de la institución se ven reflejados algunos ritos, los cuales según la clasificación de McLaren (1995 en Elías, 2015) son cuatro: *rituales de instrucción, de revitalización, de intensificación y de resistencia*. De estos solo rescato dos que se relacionan con la problemática. El primero, los de revitalización, los cuales son acontecimientos que renuevan el compromiso con las motivaciones y los valores de las personas, entre ellos identifiqué festivales, kermeses y demás eventos tradicionales dentro de la comunidad educativa donde los padres de familia se involucran para llevarlos a cabo, a través de ellos se refuerzan los valores de la cooperación, compromiso, colaboración y respeto. Esto es un factor positivo, pues en este tipo de rituales resalta la autonomía con la que se desenvuelven las madres de familia para organizar los eventos, lo que es un referente para desarrollar actitudes autónomas en los alumnos.

El otro tipo de rituales que rescato son los de resistencia, los cuales se caracterizan por cuestionar las prácticas culturales preestablecidas por algún docente

o autoridad escolar. En este punto identifiqué la resistencia por algunas madres de familia quienes aún defienden las ideas o concepciones de cómo se trabaja en preescolar que aprendieron de anteriores docentes. Esto pues hay madres de familia que me han comentado que les deje más tarea a los niños, que hagan más producciones escritas en aula o planas de repetición porque “así lo hacía la otra maestra” y funcionaba. Este tipo de concepciones, aunque no las comparten todas las familias, pueden ser un obstáculo para desarrollar la Autonomía en el Aprendizaje en los alumnos, pues ser Autónomo supone buscar nuevas formas de aprender significativamente, y no solo repetir las ya conocidas.

La escuela no cuenta con una misión o visión. Sin embargo, rescatando las ideas, concepciones y expectativas en entrevistas y diálogos de los padres de familia sobre lo que esperan que sus hijos logren, esperan que sus hijos mejoren y avancen en la adquisición de ciertas competencias, sobre todo las relacionadas a la lectura, escritura y pensamiento matemático. Ven al jardín de niños como el primer momento de la educación en el que los niños se inician en los conocimientos necesarios para el paso a la educación primaria, pero son pocos los que ven al jardín de niños como un espacio para el desarrollo de otras habilidades y competencias para la vida. Estas concepciones de las familias se relacionan a la idea de que solo la escuela puede y debe formar, dejando fuera la idea de que los alumnos sean autónomos para aprender.

Un aspecto importante de las escuelas es la propia cultura. Martínez Otero (2003) la define como “el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura escolar puede juntar diversos aspectos de diferentes naturalezas, forma un entramado de conocimientos, creencias, sentimientos, actitudes, valores, gustos, relaciones, costumbres, rituales, etc.” (pp.1-2). De esta definición rescaté algunos aspectos que he observado como parte de la cultura de la institución.

El primer aspecto de cultura que he identificado es en relación con sus creencias. La comunidad escolar en su totalidad es católica y asisten a las actividades propias de ella, como celebraciones eucarísticas, rosarios, fiestas patronales, *Lectio*

Divina, entre otras. Sin embargo, es importante resaltar que la asistencia a estas actividades no afecta a las escolares, pues las familias reconocen la importancia de la asistencia al jardín de niños, así que procuran que las actividades religiosas sean fuera del horario escolar, o si es el caso de que haya alguna durante horario escolar, entonces solo los adultos asisten a la celebración y los niños a las escuelas. Esto refleja el compromiso de las familias con la formación académica de los alumnos, lo que es importante pues se involucran en el aprendizaje de sus hijos.

Respecto a las normas y valores sobre la educación, son cambiantes de acuerdo con cada familia, y dentro del aula es donde se ven estas diferencias, esta diversidad. Algunas familias están comprometidas con la educación de sus hijos, sus valores se centran en la responsabilidad y la ayuda a los demás, y sus normas que delimitan desde casa apoyan al desarrollo de los mismos valores.

Por el contrario, algunas otras familias no tienen bien definidos sus valores, su discurso y su actuar no están en sintonía pues, aunque llegan a mencionar que están interesados o comprometidos con la educación de sus hijos, al momento de pedir su apoyo desde casa no se ve una respuesta positiva.

Un elemento que retomo es el aspecto relacional de la cultura, el cual entra en tensión con esta diferencia cultural sobre la educación preescolar y la participación de las familias en ella. Se han generado ciertos roces dentro de la institución, sobre todo en las relaciones entre las madres de familia, pues al tener concepciones diferentes sobre cuáles son las normas y valores fundamentales todas piden que se respeten sus creencias, pero que además los demás las sigan. En este aspecto es donde las propias normas y valores de la institución han tenido que sobresalir para generar igualdad y equidad, y poder así evitar problemas. Por ejemplo, cuando hay algún problema entre dos alumnos y las madres de familia piden sanciones o soluciones diferentes para resolver el problema, como docentes mi compañera y yo ponemos el interés del niño primero, su seguridad y estabilidad, a través de las normas y valores de la escuela para llegar a una solución del conflicto de forma equitativa.

Sin embargo, estas diferencias existentes entre todos los actores escolares son lo que conforman la cultura escolar, y como refiere Martínez-Otero (2003) “La cultura escolar proporciona una identidad a los miembros” (pág. 6), identidad propia del nivel educativo, pero que podría trascender a otras esferas sociales o niveles de educación.

2.3 Contexto Áulico

Actualmente atiendo al grupo de 1º y 2º año con un total de 24 niños, de los cuales ocho son de 1º y 16 de 2º. El salón cuenta con 12 mesas para los alumnos, 24 sillas, un escritorio y silla para docente, una cómoda de metal en la que se guardan los materiales de higiene como papel de baño, jabones, etc., 2 tablas largas que sirven como estantes al fondo del salón en las cuales se acomodan los diversos materiales didácticos, papeles de colores, pinturas, acuarelas, y todo lo necesario para los alumnos. Detrás de la puerta hay un estante de metal en el cual hay más materiales didácticos y de la SEP, así como los insumos de limpieza para el salón. También hay un mueble con 24 divisiones en el que los alumnos tienen un espacio individual para colocar sus pertenencias.

En las adaptaciones que como docente realicé, dispuse en una esquina del salón una mesa para colocar el garrafón de agua y los vasos de los niños, el cual es accesible para que ellos puedan servirse agua cuando lo requieran. En otra esquina del salón coloqué una mesa y unos libreros para colocar los libros “Mi álbum” de los alumnos, sus pizarrones individuales y algunos cuentos de la biblioteca escolar los cuales, a partir de sugerencias de los alumnos, los cambio cada semana o cada dos semanas.

El acomodo del aula varía dependiendo de las actividades, en ocasiones las mesas se encuentran al centro, pero también pueden estar a las orillas o incluso no estar dentro del aula. Los alumnos conocen los materiales con los que contamos y dónde se encuentran, y aunque no todos son accesibles para que los tomen, saben que tienen la libertad de solicitarlos cuando sea necesario. Esto para crear un ambiente

de confianza entre ellos y yo como docente, lo que a su vez favorece la autonomía de los educandos al propiciar la toma de decisiones respecto a los materiales que pueden utilizar.

Respecto a las características de los alumnos rescato que para 16 es su primer ciclo en preescolar, los 8 restantes cursaron el 1º año de preescolar. De estos últimos puedo identificar que son alumnos que al inicio del ciclo escolar ya demostraban algunas Actitudes de Autonomía como la toma de decisiones o la colaboración con otros. Sin embargo, es cierto que algunos de los demás presentaban en menor medida algunas Actitudes Autónomas, pero en su mayoría aún eran niños con características dependientes de una figura guía, pues el paso de la casa a la escuela es un proceso difícil de adaptación ya que en casa eran de cierta forma dependientes de su familia y en la escuela se presentan retos en los que demandan autonomía y socialización (Albornoz, 2017), esto lo describo a mayor profundidad en el apartado de contexto temático.

Respecto a las relaciones que hay entre los alumnos, esta es cercana, se conocen desde pequeños y entablan una buena relación de amistad ya que la mayoría son familiares, ya sean primos hermanos o primos segundos. A eso se suma que al ser una comunidad pequeña es fácil que entre ellos convivan fuera de la escuela; esto es un factor positivo pues las relaciones entre ellos es base para trabajar Actitudes Autónomas como la colaboración, además de que la Autonomía no es algo que se dé con una sola persona, se necesitan de varias personas para el establecimiento de relaciones entre los actores educativos.

Respecto a las familias, 22 son nucleares pues se conforman por mamá, papá e hijos, las otras dos familias son monoparentales, en las cuales son madres solteras y el hijo único. En estos dos casos las abuelas maternas apoyan en el cuidado y crianza, lo que les proporciona a los alumnos dos figuras de apego significativas.

La Autonomía se desarrolla a lo largo de toda la vida, pero sin duda lo que aprendemos desde niños es crucial y sienta las bases para el inicio de la adquisición

de Actitudes Autónomas, pero el niño no lo logra solo, necesita de un adulto que lo enseñe o promueva, en este sentido ¿Quiénes son los adultos que rodean a los alumnos y cómo son sus relaciones?

Entre los datos rescatados de la entrevista inicial a las familias, los alumnos se encuentran rodeados por diversos adultos: papá, mamá, tíos o abuelos; y es que a pesar de que no todos los alumnos cuentan con ambas figuras paternas constantemente, pues trabajan fuera del país o tienen jornadas de trabajo largas, el hecho de pertenecer a familias compuestas les brinda a los alumnos la posibilidad de tener diversas figuras de apego.

Rescato estas características de las familias porque son referentes importantes para la problemática, pues que los alumnos tengan una figura de confianza y apego puede mostrar una mayor predisposición a la adquisición de Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje (AAA). También se ha observado que tener varias figuras de apego, como papás, abuelos, tíos y primos, podría generar resultados negativos, pues las expectativas de cada figura respecto al niño son diferentes, así como las concepciones que tienen de él y lo que debe o puede hacer, lo que pone en una encrucijada lo que la familia espera que el alumno logre, generando desconcierto en el niño, factores negativos para el desarrollo de la autonomía de los niños.

Como docente también formo parte del grupo y de la institución, así como de su cultura, y tengo un rol dentro de ella. Considero que mi rol central es el de tomar todas estas diferencias y tratar de unificarlas, pero no para mí, sino hacer conscientes a los demás de cómo la diferencia puede ser un *plus* para el crecimiento personal y colectivo. Y es que esta idea concuerda con lo que postula Martínez-Otero (2003) sobre la “cultura del compromiso”, la cual no es más que hacer conscientes a los demás de su propia cultura, para que se sientan parte de algo y se responsabilicen sobre lo que se hace, lo cual promuevo desde el aula a través de los diálogos de concientización con los padres de familia y la propuesta de actividades con los alumnos. Y esto ¿qué relación tiene con el problema o tema de estudio?

La cultura escolar es un concepto amplio, que implica muchos aspectos tanto de una comunidad como de las propias personas que en ellas se sitúan. Tratar de describir el contexto interno y externo de una institución es dar el primer paso hacia el reconocimiento de lo que hay, de lo que se es. Es hacer un análisis de lo que se tiene y reflexionar hacia dónde se pretende ir. En palabras de Martínez-Otero (2003) sería “En un océano peligroso, una genuina cultura de compromiso es la única capaz de conducir a los centros educativos hacia un horizonte despejado” (p.15).

3. HISTORIA PERSONAL E IDENTIDAD DOCENTE

La función del docente se desdobra en tres grandes ámbitos: lo que somos como personas, lo que somos como profesionales y lo que somos como trabajadores.

Silvia López

3.1 Mi historia

3.1.1 La infancia

Hablar de mi identidad docente es hablar de mi vida. En este capítulo expondré cómo mi vida ha influido en mi identidad como docente, y para eso rescato las palabras de López (2014), pues concuerdo que como docentes tenemos tres facetas: personal, profesional y laboral, las cuales concurren en formar una sola persona.

Soy María Vianey Heredia Venegas, actualmente tengo 23 años, soltera, nací en San Luis Potosí, San Luis Potosí. Soy la primera de cinco hermanos, me sigue mi hermana Marcela y tres hermanos, Moisés, Juan Pablo y Josué; hijos del matrimonio entre María Teresa y José Manuel, quienes se conocieron en el Instituto Potosino de las Bellas Artes durante una clase de falseo, mi madre estudiando piano y mi padre guitarra; evento que influiría indirectamente en la elección de mi carrera, pero más adelante lo describiré. Mi madre es ama de casa y mi padre trabaja como jardinero en el Instituto Rafael Nieto del DIF.

Respecto a mi familia materna y paterna, son numerosas, con ocho tíos por parte de la familia materna y seis de la paterna, en ambas habiendo más de 30 nietos aproximadamente. Dentro de la familia materna soy de las nietas más grandes, por lo cual me ha tocado conocer a la mayoría de mis primos desde su nacimiento y, por

consiguiente, ser su cuidadora en varias ocasiones, al igual que de mis hermanos varones. Junto a mi hermana menor, a quien le llevo solo dos años, cuidábamos de ellos. Esto, desde mi experiencia, me permitió ir desarrollando ciertas Actitudes de Autonomía desde pequeña, pues empecé a ser más responsable sobre otros y a tomar decisiones.

Toda mi educación básica la he cursado en colegios, esto influido por mi familia materna, pues está impregnada por la religión católica teniendo dos tías religiosas. El 2° y 3° de preescolar lo cursé en el colegio “Manuel M. Lazcano”, sin cursar 1°. Tengo algunos recuerdos de esa etapa, pero todo se basa en la timidez, siempre fui una niña muy tímida, no solía hablar con los demás, recuerdo solo tener uno o dos amigos, sin embargo, a pesar de ello tengo recuerdos gratos de esa etapa y esto gracias a mis maestras, especialmente mi maestra de 3°, la maestra Gladis.

Al pasar al nivel de primaria mi deseo era continuar en el mismo colegio, pero una de mis tías religiosas convenció a mis papás de inscribirme a otra escuela particular donde sería acreedora a una beca; esto convenció a mis papás, pues la familia seguía creciendo y el sueldo de jardinero (y otros oficios dentro del Instituto “Rafael Nieto”) de mi papá no podía alcanzar para todo. Recuerdo ese primer día que entré al Colegio “Martín Luther King” para hacer los trámites de inscripción, iba llorando en el taxi desconsolada de dejar atrás a mis compañeros y a las maestras con las que me había encariñado, entré sollozando a esa nueva institución. Ya adentro, mientras mis papás hacían los trámites, mi hermana hizo una amiga, la cual me invitó a sus juegos; fue la primera persona que me hizo sentir segura y con anhelos de ingresar a ese colegio, pero aún tenía que pasar la prueba de un examen, el cual pasé con un resultado satisfactorio.

Mi paso por la primaria lo podría dividir en dos etapas, la primera conformada por los tres primeros años y la segunda por los siguientes tres. De la primera etapa no tengo muchos recuerdos, quizá porque considero fui una alumna desapercibida, no me distinguía ni por encima ni por debajo de mis compañeros, por lo que no llamaba la atención de mis maestros ni de mis compañeros. Sin embargo, en la segunda etapa

empecé a sobresalir, me di cuenta de que era buena en la escuela, que era “inteligente”, obtenía resultados sobresalientes, lo cual me dio dos viajes a *six flags* como recompensa por esas calificaciones por parte del colegio. Logré desenvolverme académicamente, desarrollé Actitudes como la organización y planificación, lo cual logré gracias al acompañamiento de mis docentes, pues comentaban que veían en mí a una excelente alumna. Creo que esa segunda etapa en la primaria me dio cierta confianza que no tenía, pero seguía siendo una niña tímida.

El paso a la secundaria fue nuevamente traumático, nuevamente logré conseguir una beca en un colegio hermano del que estaba, el Colegio “Sembradores de Amistad”, pero las amistades que había formado iban a otras secundarias, traté de convencer a mis papás de inscribirme en alguna de esas escuelas, y por un momento creí haberlo logrado; pero empezamos a comparar el nivel educativo de las escuelas, la ubicación, etc., y finalmente me decidí por el colegio.

Hasta este punto ya había nacido mi último hermano, Josué. Mi mamá tuvo un embarazo difícil, por lo cual al nacer mi hermano, mi hermana, papá y yo tuvimos que apoyarla con los cuidados del bebé y de mis otros hermanos. Al pasar a la secundaria mi hermano ya tenía más de un año.

Durante el trámite para el ingreso a la secundaria me encontraba bastante emocionada, la escuela era muy bonita, los materiales me emocionaban, los uniformes, los libros, etc. Inicié una semana antes de la dictada por el calendario escolar a un curso de inducción, ahí conocí a mis primeras amistades. Ciertamente seguía siendo la niña tímida, pero tenía confianza en mis conocimientos. Sin embargo, con el paso del tiempo me di cuenta de que el nivel de la mayoría de mis compañeros era igual o superior al mío, lo que en un tiempo hizo que decayera mi ánimo, pero logré entender que en realidad las calificaciones no tenían nada que ver con lo que yo era como persona y lo que era capaz de hacer. El éxito iba a depender más de lo que realmente aprendiera y lograra hacer como persona, que de solamente mis calificaciones.

3.1.2 Inicio en la toma de decisiones: elección de una carrera

Pasé a la preparatoria en el mismo colegio, por primera vez no tuve que dejar atrás mis amistades. Al ser un bachillerato de dos años, la elección de nuestra carrera tenía que ser rápido, pues cuando menos nos diéramos cuenta debíamos estar haciendo los trámites para el ingreso a alguna universidad.

Durante el primer semestre traté de no pensar en el futuro, solo enfocarme en lo que estaba viviendo, pues ciertamente había una gran diferencia entre el nivel de secundaria y preparatoria a pesar de estar en la misma institución. Las reglas eran diferentes, el ambiente, los profesores. Estaba disfrutando bastante esta etapa.

Para el segundo semestre se presentó una situación que me ayudaría a definir mi camino. Al inicio de este relato comenté que mis papás se conocieron en Bellas Artes. Una de las razones por las que mi mamá entró a esta institución es porque desde siempre le gustó cantar, especialmente en la iglesia, ya que mi familia materna, como ya comenté, siempre ha sido muy católica. Toda mi infancia estuvo rodeada de religiosas y sacerdotes, así como experiencias cercanas al coro de la iglesia en el que estaba mi mamá. A pesar de esto, mi interés por la religión nunca fue más allá de lo que en mi familia me habían inculcado, no tenía el deseo por querer aprender o conocer más. Pero en este segundo semestre de la preparatoria me ofrecieron la oportunidad de asistir de misiones en Semana Santa en Tamaulipas, el viaje fue todo pagado, lo que resultó atractivo e interesante, así que acepté. Las misiones duraron una semana, y durante ella me di cuenta de que trabajar con niños me iba bien.

Regresé de ese viaje con otra mentalidad. El tiempo siguió pasando, entré a tercer semestre y la presión sobre la elección de una carrera era mayor. Me empezaba a decidir sobre la docencia, pues fue una idea que tenía desde niña, pero no estaba segura. No sabía realmente como era ese mundo, pues solo una tía es docente, pero religiosa, por lo que su mundo era muy diferente al de un docente no religioso. Para cuarto semestre tenía varias opciones de carrera, y por primera vez en mi vida, de una vocación. Mi decisión estaba entre alguna ingeniería, la docencia o la vida religiosa. Por una parte, estaba mi capacidad y conocimientos para poder entrar a una

ingeniería, por otra la carrera de la docencia, una idea que ya tenía desde hacía varios años; y finalmente mi nueva aptitud espiritual. Tres caminos muy diferentes.

Pasaban las semanas y la confusión era mayor. Por segunda ocasión, me fui de misiones de Semana Santa. Durante esa semana se acrecentó un poco la idea de elegir el camino de la docencia, pues me di cuenta de que me gustaba trabajar con niños, que era buena estando con ellos, lograba que me prestaran atención y me divertía haciéndolo. Sin embargo, regresando a clases las dudas seguían. Mi familia apoyaba mi idea de ser docente, pero mis compañeros y maestros la idea de ser ingeniera. La opción de ser religiosa nadie la apoyaba pues nadie la conocía, por lo tanto, decidí tener solo dos opciones.

La decisión fue difícil, pues ser docente era algo que sentía como parte de mí, pero tenía las habilidades para entrar a una ingeniería, la mayoría de mis amigos iban a elegir esa carrera, el reconocimiento social y la paga eran y siguen siendo mayores; los pros y contra se inclinaban más hacia un lado. La decisión debía ser única e irreversible, pues solo podía hacer trámites a una sola institución. Finalmente decidí la vocación y no el trabajo, la docencia.

3.1.3 ¡Si pasé!

Mis trámites los hice en una de las dos instituciones de formación docente que conocía, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, la otra era el Colegio Minerva, sin embargo, a este segundo no decidí hacer trámites pues es un colegio privado de paga, por lo que preferí la escuela pública por la condición económica de mi familia. Tuve miedo, nunca había hecho un trámite sola, sin embargo, la secretaria de mi preparatoria me ayudó con el papeleo, así que yo solo me presenté a los exámenes, algo que en su momento consideré bueno, pero después tuvo ciertas repercusiones. Y es que desde pequeña nunca había tenido la oportunidad de responsabilizarme de mis documentos o de trámites importantes; y aunque en mi seno familiar siempre se nos inculcó ser autónomos para realizar diversas cosas, en este ámbito no.

En el examen psicométrico no me sentí muy segura, y para el examen de conocimiento, los azares del destino no estaban de mi lado. Al momento de realizar el examen me di cuenta de que no estudié la guía correspondiente, pues al no haber hecho por mí misma los trámites, no tenía la información certera de todo lo referente al examen, ni siquiera tenía los materiales necesarios como calculadora, por un momento pensé en abandonar el lugar, pero por esta carrera había dejado todo lo demás. Seguí con el proceso y los resultados fueron más de lo que esperaba, fueron bastante satisfactorios. Entré a la Licenciatura en Educación Preescolar.

A partir de esta experiencia, en mi familia tomamos la decisión de que debía empezar a ser más autónoma, por lo que todo lo referente a trámites y documentos importantes pasaron a mis manos, empecé a tomar decisiones sobre mi propia vida.

3.1.4 Ya entré, ¿y ahora?

El inicio de la licenciatura aún seguía siendo algo confuso, por fin conocía un poco más sobre el mundo de la docencia, pero los comentarios negativos hacia mi elección por parte de mis compañeros de la preparatoria me abrumaban. Todo era un ir y venir. Ya adentro, me di cuenta realmente del poco reconocimiento de la sociedad hacia el magisterio, incluso entre las mismas conocidas o compañeras hacían referencia a que esta carrera podía ser solo pasajera. Esto me recuerda a lo que Freire (2008) relata en una de sus cartas, donde habla de cómo algunas personas eligen la profesión docente como algo pasajero, mientras se casan o consiguen algo mejor.

Sin embargo, me fui dando cuenta que ser docente no es solo eso, no es algo que se hace mientras ‘pasa la lluvia’, trabajamos con personas, con niños en desarrollo, nosotros “los ayudamos o perjudicamos en esta búsqueda” (Freire, 2008; p. 67), de nosotros depende en parte el desarrollo de muchos niños.

Seguí avanzando por la licenciatura, mis conocimientos y habilidades iban en aumento, cada vez más segura de realmente haber elegido el camino correcto, más segura de mi vocación. En este caminar conocí muchas personas, maestras jóvenes

y algunas otras con más años de experiencia, docentes de la misma licenciatura, compañeras y compañeros, y de todos aprendí un poco. Sin lugar a duda los estudios de licenciatura ha sido una de las etapas más bonitas que he vivido.

El fin llegó, presenté mi examen profesional y el examen de oposición para el Servicio Profesional Docente, ambos los pasé con excelentes resultados, y aunque no me sentía completamente preparada para lo que venía, ciertamente la emoción y excitación frente al futuro eran una constante. Ya no era la niña tímida de primaria, ahora había desarrollado múltiples habilidades y Actitudes Autónomas, no solo era 'buena' académicamente, también había aprendido a desenvolverme socialmente. Ahora me veía como un adulto joven con la capacidad de tomar decisiones que guiaran en rumbo de mi vida.

3.1.5 Docente por fin

El resultado de mi examen de oposición fue bastante satisfactorio, quedé en la décimo novena posición, por lo que logré ser de las primeras docentes de preescolar en elegir mi lugar de trabajo. Las opciones no eran muchas, la mayoría eran lejos de mi casa, la opción más viable fue Moctezuma. Quizá pude haber elegido un lugar un poco más cerca como Villa de Reyes o Villa de Zaragoza, pero Moctezuma es el municipio de donde proviene mi familia materna, lugar donde pasé las vacaciones de mi infancia, un lugar que conocía en su mayoría y me resultaba familiar. Pero de esto hablaré más adelante.

Durante ese primer ciclo laboré en el Jardín de Niños "Manuel José Othón", en la cabecera del municipio de Moctezuma, un preescolar de organización completa. Recuerdo el primer día que llegué al jardín de niños, un 10 de agosto del 2017, aún no iniciaban las clases ni el Consejo Técnico Escolar, pero la directora me dio la indicación de que nos reuniríamos antes. Ese día llegué temprano a la institución y solo estaba la señora Lupita, compañera intendente, la cual me confundió con una alumna de secundaria o preparatoria, ya que por mi complexión y estatura siempre he tenido el problema de aparentar ser más pequeña de lo que realmente soy. Pero gracias a esa

graciosa confusión logré entablar una buena amistad con la señora Lupita, quien se convirtió en una persona que me ayudó a entender aspectos de la docencia que yo misma desconocía, sobre todo los relacionados con trámites burocráticos.

Inició la fase intensiva del CTE, y para el último día era momento de elegir el grupo al que atenderíamos. Durante mi paso por la licenciatura me di cuenta de que en las escuelas hay una costumbre entorno a la elección de los grupos. A las maestras jóvenes o nuevas, “les dan” los grupos de primero o segundo año, en cambio, a los docentes más experimentados “les asignan” los grupos que ya están por egresar.

Me asignaron el grupo de 1º año, algo que causó un conflicto en mí, pues durante mi paso por la licenciatura nunca practiqué con los más pequeños. Por medio de comentario con las maestras que ya tenían un ciclo escolar más ahí, supe que para uno de los grupos de 3º pasaba un alumno sordo. La maestra a la que se le había asignado ese grupo estaba nerviosa, pues decían que trabajar con el alumno era algo difícil, ya que nadie conocía la Lengua de Señas Mexicana. Yo traté de tranquilizarla y le brindé mi apoyo, pues mientras cursaba la licenciatura tomé un par de cursos de Lengua de Señas, saber y habilidad que me brinda mucha emoción; algo de lo que siempre agradecí a mis padres, pues ellos siempre me impulsaron a que yo era capaz de aprender y conocer más, de tomar las riendas de mi aprendizaje y encausarlo a lo que yo consideraba necesario y satisfactorio, lo que se vio reflejado en mi decisión de aprender LSM, conocimiento que nunca fue obligatorio o necesario para mi licenciatura.

Sin más, mis compañeras al conocer esta situación trataron de convencer a la directora de que permitiera que se intercambiaran los grupos, pero ella se negó inicialmente, quizá por la costumbre de asignar a las “nuevas” los grupos de primer año; sin embargo, finalmente accedió y se me asignó el grupo de 3º “C”. Hasta este momento, el inicio del ejercicio docente se apreciaba emocionante, por fin estaba haciendo lo que me gustaba y, además, iba a poder hacer uso de mis conocimientos construidos durante mi formación, se convirtió de cierta forma en la consolidación de

mis conocimientos, o en lo que desde la teoría se llama como transferencia de aprendizaje.

Inició el ciclo escolar y con el paso de las semanas me di cuenta de que lo que aprendí en la normal no era suficiente, no sabía nada al respecto de la carga administrativa, hay un mundo de diferencia entre ser practicante y ser la titular del grupo, por ejemplo, el trato con los papás era muy diferente. Todo esto empezaba a generar en mí ciertos temores, miedo sobre lo que hacía.

De hecho, el *miedo* es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Asumir el *miedo* es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo (Freire, 2008; p. 88).

Sin embargo, como menciona Freire, el miedo no es ajeno a los docentes, al contrario, forma parte de nuestra cotidianeidad, aquí lo esencial es buscar los medios para superar ese miedo, usarlo como un andamiaje para el aprendizaje. En este caso, trate de buscar estrategias que me ayudaran a organizar mi tiempos y materiales, busque consejos con mis compañeros para tratar con los papás, ayuda con mi directora para organizar y comprender la carga administrativa, todo ello para salir adelante.

Terminé mi primer ciclo escolar con mucha satisfacción de haber observado el avance en mis alumnos y recibir el agradecimiento de los papás y maestros. Con tantos aprendizajes, experiencias y emociones nuevas terminé el ciclo escolar, con buenas expectativas hacia el futuro.

3.1.6 Moctezuma, mi casa

Mi primer año de servicio lo ejercí en el Municipio de Moctezuma, San Luis Potosí. Anteriormente comenté que mi familia materna es originaria de este municipio, aunque vivimos en la capital, gran parte de mi vida la he pasado en ese municipio, así que mi traslado no se complicó pues el camino era conocido.

Moctezuma pertenece al altiplano potosino, el recorrido de San Luis Potosí al municipio está entre 60 y 90 minutos aproximadamente. Llegué a pensar viajar de ida y vuelta todos los días, como lo hacen todos los docentes de mi zona escolar, sin embargo, al tener familia en el municipio y una casa que es de mi mamá, decidí quedarme a vivir en una comunidad llamada “San Antonio del Rul”, a 15 minutos de la cabecera municipal.

Este cambio de residencia significó cambios en mi vida y rutina. Tuve que dejar de lado cosas como la señal telefónica y el internet, pues no hay recepción en la comunidad. Sin embargo, lo hice para evitar el largo trayecto que haría todos los días, lo que implica un gasto mayor y un gran peligro.

Tomar la decisión de quedarme a vivir cerca de Moctezuma trajo buenos resultados, especialmente con las mamás. Al comentar que vivía cerca, las madres de familia se interesaban un poco más por mí, comentaban que tienen familiares en la comunidad donde vivía o en comunidades cerca. Considero que esto hizo que me tuviesen un poco más de confianza los padres de familia, que sintieran esa cercanía, aspectos que permiten una mejor convivencia y trabajo colaborativo, importante para trabajar en el aula.

Otro de los aspectos positivos es que al vivir más cerca de la escuela tenía la posibilidad de llegar más temprano o irme un poco más tarde después de la hora de salida, lo cual me permitió tener tiempo extra para trabajar con los alumnos que lo requerían, platicar con algunas mamás, preparar los materiales para las actividades, etc. Sin lugar a duda, mi traslado de zona urbana a rural, más que algo triste o problemático, se convirtió en un plus, una herramienta de mejora.

3.1.7 Autonomía en la docencia

Para mi segundo año de servicio tuve un cambio de centro de trabajo, que afortunadamente fue dentro de la misma zona escolar. Este nuevo jardín de niños se encuentra en la comunidad de “El Rebalín”, la cual está a 30 minutos de la cabecera

municipal camino a Villa de Arista. La institución era bidocente, por lo que me tocó trabajar con otra compañera de la zona que había visto en un par de ocasiones.

Este segundo año de servicio lo titulo así, la docencia autónoma, pues pude descubrir esa faceta de autonomía que disponen y gozan muchos de los docentes en escuelas unitarias o bidocentes. Al no ser instituciones de organización completa, no se cuenta con un directivo técnico, por lo que se elige al docente unitario o a uno de los dos docentes del bidocente como encargado de dirección. También, comparten los Consejos Técnicos Escolares (CTE) con otras escuelas en su misma situación, siendo la supervisora o supervisor los encargados de dirigir la sesión, a comparación de las escuelas de organización completa donde el directivo la dirige.

Este cambio es el que yo tuve, pasé de pertenecer a una escuela de organización completa, donde mi directora cada semana me revisaba mi diario, mis planeaciones, tenía asesorías individuales con ella, los consejos los dirigía mi directora y solo compartía con mis compañeros de institución, a pasar a una escuela bidocente, en donde mi compañera era la encargada de dirección, donde pocas veces me revisaban mis planeaciones o diario, y donde el consejo lo compartía con muchos más compañeros. Esta situación me brindó cierta libertad, Autonomía, pues ya tenía la oportunidad de trabajar con mis alumnos contenidos que yo consideraba pertinentes, organizar mis propios tiempos sin tener interrupciones, tener mayor control sobre la organización de eventos escolares, entrega de documentos, en fin.

En este segundo año definitivamente me sentí más cómoda con mi profesión. Estaba más relajada pues no tenía una presión constante de que alguien me observaba y me revisaba mi trabajo diariamente, lo que sé es importante y lo agradezco, pero que no deja de ser una situación de cierta forma estresante, y en algunas ocasiones intimidante. En esta nueva etapa me permití conocerme más como docente, vi algunas de mis debilidades y otras fortalezas, aprendí a trabajar más de cerca con los padres de familia, y a sobrellevar un poco el trabajo administrativo. Además, fortalecí el trabajo colaborativo con mi compañera docente. Y la oportunidad

de compartir los CTE con docentes de diferentes escuelas me permitió tener a disposición un sinfín de experiencias.

Esta Autonomía que descubrí se dio en parte también a la buena comunicación con mi compañera docente, a la apertura y buen acompañamiento de mi supervisora, y a las condiciones escolares de mi institución.

3.1.8 Sí, soy docente

Aunque los *orígenes* de la pasión están en la “llamada” a servir, en la creencia de que podemos mejorar la calidad de la vida de los alumnos, su *renovación* se relaciona con la conducta del estudiante, la autoestima, el apoyo que reciba a través de la cultura de la escuela u de los colegas, y la sensación de ser valorado por la comunidad (Day, 2012; p. 33).

Ser docente, como lo refiere Day, es algo procesual. Empieza con el llamado, lo que nos hace elegir esta carrera, pero se va reafirmando o renovando con las experiencias que tenemos dentro y fuera del aula y de la escuela. Creo que este proceso del que habla el autor lo puedo ver reflejado en la identificación que hago de mí misma con mi carrera. Las experiencias que he tenido, pocas pero certeras, me han ayudado a irme formando como docente, a reflexionar y valorar mi decisión de querer ser docente.

La decisión de una profesión no es algo fácil, para muchos implica romper sus propios esquemas, para otros el luchar contra corriente, y es que no es sencillo porque esa elección forma parte de nuestra vocación, y nadie te dice, ni te lo pueden decir, cuál es tu verdadera vocación, es algo que vamos descubriendo poco a poco.

Sin lugar a duda, ser docente se ajusta con mi propia percepción de la vida y de lo que soy, porque significa estar para el otro, ser parte del mundo de personas que quizá te puedan necesitar, aportar y que me aporten, no permanecer, siempre estar en movimiento, en creación, en constante cambio, criticarme y reflexionarme para mejorar, y es que estos son aspectos fundamentales de la práctica docente.

3.2 Mi identidad docente

Para mí, ser docente es el equilibrio entre el mí personal y el mí profesional, no es posible trabajar sin ser, y ser sin trabajar, es decir, no entras al aula siendo solo el docente, ni sales de ella siendo solo tú, tu personalidad te acompaña al trabajo, y el trabajo te acompaña a tu vida. Esta dinámica es lo que hace fascinante a esta profesión, a esta vocación; y esta dinámica es que la va formando la propia identidad docente.

La conformación de la identidad docente se va dando con la experiencia, es un proceso formativo de auto concepto, es la percepción que el docente tiene de sí mismo, dependiente del reconocimiento que recibe por su desempeño, que se vuelve una pretensión general (Maldonado, 2009; p. 9).

Como refiere Maldonado, la identidad docente es un proceso, no es algo con lo que nacemos o que adquirimos cuando recibimos nuestro título docente. Forma parte de la cotidianeidad del aula y de la escuela, del paso del tiempo, de las relaciones, de los reconocimientos, de las emociones, de las altas y las bajas, forma parte de todo lo que somos y vivimos.

Mi autopercepción de la propia identidad docente ha ido cambiando. Cuando inicié la carrera me veía como una persona con ciertas habilidades para la docencia, como la paciencia y el gusto por trabajar con los niños. Pero, las circunstancias, las experiencias y las personas que he conocido me han hecho cambiar esta percepción.

Ahora me identifico como una docente comprometida con mis alumnos, trato de estar pendiente de lo que ellos requieren y necesitan. Soy una docente que antes de lo administrativo, están mis alumnos, pero las exigencias en muchas de las ocasiones no me han permitido ser fiel a esta idea. También me considero una docente cambiante, y sigo consciente de este cambio, pues estoy segura de que con el tiempo mi propia identidad se transformará. Y a su vez, soy una docente que busca ser autónoma, no depender de lo que hay o no hay, me gusta buscar soluciones diferentes, tener diversos recursos, actualizarme, no ser conformista.

3.2.1 Valoración social de la docencia: lo bueno, lo malo y los compañeros

Ser docente en la actualidad ya no es igual que ser docente hace 50 años. Desde siempre, por ser una profesión social, los docentes han estado en la mira de los padres de familia, gobiernos y sociedad en general. Sin embargo, ahora estamos inmersos en el constante cambio que viven las sociedades, desde la economía hasta la cultura y las nuevas formas de comunicación. Intervienen las reformas educativas, el constate cambio negativo de la economía, la baja en los empleos, el cambio en la organización de las familias, las políticas sociales, problemas de violencia en general, etc. Estos cambios han ido transformando la valoración social del trabajo docente, positiva y negativa.

Los comentarios que generalmente se llegan a escuchar sobre la docencia giran en torno a que los maestros ya no prestan atención a los alumnos ni a su aprendizaje, que por ‘nuestra’ culpa el nivel educativo del país está entre los más bajos, comparándolo con otros países; entre otros comentarios.

Estas percepciones han ido generando que la docencia tenga poco valor social, lo cual afecta directamente a todos los que estamos involucrados en esta profesión, porque “el educador no es un ser invulnerable. Es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando” (Freire, 2008; p. 89). Y es que no es un aspecto de ego o narcisismo, ser reconocido socialmente es ir generando cambios en toda la sociedad. Imaginemos que la docencia sea una de las profesiones más reconocidas, como lo es en Finlandia, Suiza o Japón; el primer cambio se vería dentro de las aulas, pues los alumnos verían en nosotros a personas que inspiran cambios positivos, los padres de familia nos verían como capaces de guiar y acompañar la educación de sus hijos y el apoyo que brindarían sería mayor. Un cambio a mayor escala es que los dirigentes se podrían dar cuenta de que los cambios vienen desde la educación, así que destinarían mayores recursos para la mejora de esta.

Sin embargo, tampoco puedo negar que hay personas que aún valoran la docencia, aún ven a los profesores como parte de la base del cambio social, y estas

personas se empeñan en tratar de cumplir con su parte para mejorar la educación de sus hijos y de la sociedad en general.

Pero reflexionando sobre esta valoración social poco favorecedora, estoy consciente de que no todo es culpa de la sociedad. También identifico que muchas de estas percepciones se deben a las omisiones de varios docentes. En mi propio caminar docente he conocido maestros que dejan mucho que desear de su trabajo, sus prácticas se centran solo en “pasar el rato”, en el “mientras tanto”, nunca en lo situado, en el provecho que le puedan dar los alumnos a lo que se les enseña.

Pero como todo, hay blanco y negro, luz y oscuridad. También he tenido la dicha de conocer docentes que hacen de su profesión una verdadera pasión, contagian esa alegría y dicha de ser maestros, hacen que te den ganas de querer ser como ellos. Esta dualidad de la profesión es lo que la hace tan rica y compleja.

Sin embargo, y a pesar de todo, valoro el empeño que cada uno de nosotros, los docentes, ponemos en nuestro trabajo diario, pues implica más que cumplir un horario laboral, también implica esfuerzo físico, mental y emocional, tiempo extra, conocimientos y algunas habilidades que no se enseñan.

3.2.2 La trascendencia y el impacto social del profesor ideal

Ciertamente pienso que ser docente es trascender, es ir más allá del aula, porque lo que enseñas no siempre se queda ahí, pasa a un plano práctico y social en la vida de cada uno de los alumnos. Al ser una profesión social, deberá tener un impacto social, pero como ya lo he mencionado anteriormente, este impacto no suele verse tan reflejado, o las personas no lo han sabido apreciar.

Creo que para poder trascender e impactar es necesario tener algunos ideales de docente. Spranger (1960) en su libro de *“El educador nato”* rescata una idea de lo que podría ser un ideal:

El verdadero formador de hombres siempre se inclinará a llenar con espíritu pedagógico las comunidades de vida no educativas y a despedagogizar las de decidida

orientación pedagógica. Lo último significa que ocultará en los posible lo mecánico de su profesión, como un artista plástico no permite que se vean sus construcciones auxiliares (p. 38).

Es decir, para mí el ideal docente es hacer ver a la profesión como algo artístico, lleno de pasión y enseñanza, pero agraciado a la vista y los sentidos. Esta definición me hace pensar en un *maestro silvestre*, ese que antepone a los estudiantes sobre lo mecánico y administrativo de la docencia que, para él, el aprendizaje es “silvestre”, es natural, no impuesto. Y es que “el educador necesita de cualidades, que no se basan en la intelección y que por lo tanto no pueden ser ni enseñadas ni aprendidas” (Spranger, 1960; p. 37), habilidades que solo se poseen en la práctica y son para la práctica.

Respecto a lo anterior, rescato cuatro habilidades que un profesor debería tener, las cuales refiere Day (2012): fluidez, creatividad, intuición y tacto. El autor menciona que estas habilidades no se pueden enseñar, porque son procesos, se adquieren a través del tiempo en las experiencias de la práctica docente. Él refiere que éstas forman parte de una enseñanza apasionada, por lo tanto, de un profesor que se apasiona por su profesión, por sus alumnos, por su propio quehacer, un profesor ideal.

3.2.3 Mi etapa, apreciación de los nuevos docentes y visualización de la profesión

Como docente me identifico en la etapa de la novatez, o como lo referiría Maldonado (2009) estoy en la etapa de “*introducción de la carrera*”, es decir, me encuentro en mis primeros años de profesión docente, donde estoy identificando el cambio de ser estudiante a profesor. “Es un periodo de supervivencia y descubrimiento” (p. 26), donde apenas inicia mi caminar docente.

Pero ser consciente de esta etapa me da la seguridad de que no siempre todo va a ser igual, las cosas cambian al igual que las concepciones y percepciones, lo cual abre el panorama hacia la mejora y hacia el avance en otras etapas de la docencia.

A pesar de que solo tengo tres años de servicio, he podido apreciar cierto cambio en los nuevos docentes. Creo que, en los últimos años, esta profesión ha sido constantemente atacada por una parte de la sociedad, también hay aprecio, respeto e incluso admiración, pero como en muchos de los aspectos sociales, los comentarios negativos son los que sobresalen. Esto se ha visto reflejado en los bajos números de postulantes para la carrera de docente. Claro ejemplo está en que el año que hice trámites para ingresar a la normal del estado, recuerdo que éramos poco más de 700 postulantes solo para la Licenciatura en Preescolar. Por el contrario, cuando estaba en octavo semestre de la carrera, escuché comentarios de que solo tramitaron alrededor de 400 o 500 personas a la misma licenciatura.

Esta situación ha generado que las personas sean un poco más conscientes de su elección, no puedo estar muy segura de esto, pero desde mi apreciación considero que las personas que logran ingresar a la formación para ser docentes son porque están conscientes de su decisión y de su vocación. Pero también me ha hecho pensar en todos los que, por la presión social, dejan de lado su vocación docente para elegir alguna otra carrera con mayor reconocimiento. Sin embargo, espero que esta presión social un tanto negativa hacia la docencia, haga relucir a la misma a través de la determinación de cada uno de los nuevos docentes.

Siguiendo por la línea de la apreciación a los nuevos docentes, yo me considero uno de ellos, pues solo tengo tres años de servicio. Sin embargo, en este tiempo he aprendido y desaprendido tantas cosas. Creo que poco a poco me he ido formando como persona y como docente, y es que “la construcción de identidades conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones, que significan, a su vez, compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos” (Estupiñán y Agudelo, 2008; p. 31), es decir, irme formando como docente ha implicado y va a implicar esas rupturas y construcciones, el compartir y escuchar, el ordenar y quitar, pues es un constante cambio.

Una de esas rupturas o deconstrucciones que he tenido es el comprender que ser docente de preescolar no solo es tener paciencia para trabajar con los niños, va

más allá, es tener la certeza y el compromiso de que es un nivel en el que se forman las bases de las personas. Esto último es algo que he ido reconstruyendo, pues con el pasar del tiempo voy analizando e identificando las posibilidades que como docente tengo para inferir en la vida de las personas. Además, de que me voy haciendo más consciente de mi responsabilidad y compromiso para con mis alumnos y demás personas que se involucren en la educación de los niños.

Esto me hace pensar en un futuro, visualizarme como docente dentro de unos años. Creo que siguiendo este proceso de construcción y deconstrucción que proponen Estupiñán y Agudelo sobre la formación de identidades, puedo asegurar que me visualizo como una docente en constante cambio siempre en busca de la mejora. Como refiere Galván (2011) “la práctica es un crisol donde se forja la vocación del maestro” (p. 45), seguir en el servicio hará acrecentar mi propia vocación.

Estoy consciente de que el ámbito educativo siempre está en constante cambio, entran y salen reformas educativas, gobernantes, dirigentes, encargados de la educación, alumnos, padres de familia, pero los que siempre permanecemos somos los docentes. Esta situación no debe hacerme estática, más bien, me veo como una docente en cambio, en movimiento hacia una mejor versión de mí, para mí y para los demás.

4. CONTEXTO TEMÁTICO

Hasta que los educadores adquieran la independencia y coraje para insistir en que los fines de la educación han de formarse y realizarse dentro del proceso educativo, no tendrán conciencia de su propia función.

John Dewey

En este apartado describo hechos de mi práctica docente que se relacionan con la problemática a estudiar, y a su vez defino la pregunta y propósitos de investigación, así como la elección del tema y sus referentes teóricos en los que fundamento mis intervenciones.

4.1 Descripción de la problemática

En el grupo de 1º y 2º año identifiqué la problemática de la falta de actitudes de autonomía para aprender. Las primeras suposiciones de la problemática las tuve a inicio de ciclo escolar, en las tres primeras semanas destinadas al diagnóstico general del grupo. En estas semanas apliqué actividades de los tres Campos de Formación Académica y de las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social, esto para obtener un panorama de las habilidades y conocimientos previos que tienen los alumnos de diferentes áreas.

En la observación de estas actividades de diagnóstico pude percatarme de una actitud constante en los niños, por lo general esperaban que alguien más les realizara la actividad, y no solo en actividades académicas, sino también en otras situaciones como levantar sus colores, guardar sus cosas, buscar sus objetos, etc.

Además, en actividades que involucraban algo de libertad, como la pintura o construcción con materiales varios, el que no se les fuera indicando paso por paso lo

que debían hacer, generaba un descontrol en el grupo, pues se confundían con lo que debían realizar, les resultaba difícil tomar decisiones sobre los pasos a seguir para realizar la actividad, optando por mejor dejarla de lado.

Gottardi (2015) habla de que “la autonomía en el aprendizaje es democrática, requiere disciplina, planificación, decisión, organización, persistencias, motivación, evaluación y rendición de cuentas” (p.112), características que hasta el momento no lograba observar en mis alumnos ni en mi propia práctica.

Dentro de mi plan diagnóstico propuse siete actividades específicas, las cuales implicaban cierto grado de dificultad, entre ellas conteo, construcción con diferentes materiales, tangram, rompecabezas y experimento. El objetivo de estas era poner al alumno ante una situación en la que él buscara las herramientas para tomar decisiones sobre su actuar, para resolver situaciones problemáticas a partir de soluciones que surgieran de él y sus conocimientos, y que no buscara que alguien más se lo resolviera.

De las actividades propuestas, tres fueron en las que observé menor dificultad por parte de la mayoría de los alumnos para llevarlas a cabo. Sin embargo, logré rescatar algunas observaciones de alumnos que me llamaron la atención, por ejemplo, en la siguiente transcripción del diario de campo rescato observaciones de dos alumnos.

Tabla 1. Transcripción del diario de trabajo del 24 de septiembre de 2019
(En la actividad de construcción con bloques de madera y cubos. Debían formar las figuras que se iban mencionando) Fabián tardó construyendo la casa, aunque ya habíamos cambiado de construcción tres veces, él seguía formando su casa, y aunque le indicaba que ya habíamos cambiado de construcción, él no la cambiaba. Guadalupe, cuando les pedí que formaran un dinosaurio o algún animal, comenzó a decir “maestra yo no puedo hacer eso, está muy difícil”, y solo se quedaba viendo las piezas que tenía. Los demás seguían construyendo las otras figuras que se mencionaban, pero ellos dos se quedaban solo observando las piezas.

En este extracto del diario de trabajo doy cuenta de cómo Guadalupe mencionada que no podía hacerlo cuando les planteé que formaran imágenes más complejas como un carro o un dinosaurio. Por su parte Fabián no cambió de

construcción, se quedó haciendo una sola, quizá le resultaba más fácil o conocida que las posteriores, lo que resultó cómodo para él; de igual forma observé que otros cinco alumnos tuvieron problemas en aceptar el cambio de construcción, se quedaban en una sola y no realizaron las demás, no estaban dispuestos a cambiar a construcciones más complejas, preferían quedarse en las sencillas como formar una casa, tal vez porque esta construcción es la que ya tienen mejor dominada, pues es muy común.

Otra actividad fue la del tangram de Pensamiento Matemático, los alumnos debían utilizar las figuras geométricas del tangram para formar algunas de las imágenes propuestas. La actividad se realizó por parejas, a cada una les di un juego de tangram y una imagen que debían formar con las piezas.

Aunque en su mayoría lograron resolver la actividad, una de las actitudes que llamó mi atención fue la de Ashley que a pesar de observar e identificar que su compañero Everardo estaba colocando mal las piezas, no lo ayudó a corregirlas. Después de que me comentó que no estaban bien colocadas le pedí que le ayudara a Everardo a acomodarlas bien, al inicio dijo que sí e intentó colocar correctamente las piezas, pero casi inmediatamente dejó de intervenir en la actividad y dejó que Everardo siguiera solo con el acomodo de estas. Ella desistió muy rápido y no volvió a mostrar interés en intervenir o participar.

Observé que las actividades fueron motivantes para la mayoría de los alumnos, sin embargo, identifiqué que en algunas de ellas las dificultades superaban a los alumnos, el reto era mayor a sus recursos y, por lo tanto, no podían realizar las actividades efectivamente, no obstante, había una actitud que era recurrente, la idea de no poder hacerlo o lograrlo por ellos mismos.

Una de estas actividades fue la de conteo de los alumnos, enfocada en el campo formativo de Pensamiento Matemático, la realicé durante los tres días de la aplicación de las actividades al iniciar la jornada. Dos alumnos contaban a los demás y después registraban los resultados en el pizarrón. Las dificultades que presentaron los alumnos es que no lograban recordar cuántos niños o niñas iban contando, no lograron generar una estrategia para saber a quiénes ya habían contado pues a algunos los contaban

dos veces, no evaluaron su conteo para rectificar errores, y algunos otros decían no poder realizar la actividad o pedían que mejor yo lo hiciera. Nuevamente aparecía la frase “no puedo”.

Tabla 2. Transcripción de videograbación del 24 de septiembre de 2019
<i>Omar empieza a contar a los niños tocándolos en la cabeza uno a uno, al inicio va contando, pero después deja de hacerlo, solo sigue tocándolos en la cabeza. Cuenta a Francisco dos veces.</i>
Mtra: ¿Cuántos son?
Omar: Uno
Mtra: ¿Uno? Ok, escribe uno.
Omar: <i>(Escribe algo en el pizarrón, pero en un lugar que no corresponde).</i>
Mtra: ¿Ahí va?
Omar: <i>(Mueve la cabeza diciendo que no y espera a que yo le diga dónde debe escribir)</i> Le digo donde debe escribir el número, lo escribe y se regresa a su salón.

En la transcripción anterior muestro cómo Omar no logró utilizar alguna estrategia para el conteo, aunque es un alumno que ha demostrado tener conocimiento sobre el conteo y lo aplica en otro tipo de situaciones, en esta actividad no logró utilizar ese conocimiento, solo señaló a los alumnos en la cabeza, pero no los contaba, a algunos los contó dos veces, incluso no logró recordar dónde iba a anotar la cantidad de alumnos. En general, en esta actividad los alumnos se mostraron un tanto confundidos, no lograban buscar o aplicar estrategias para el conteo, aunque yo se las dijera, solo participaban pues tomaban la actividad como un juego, no estaban realmente interesados en el conteo.

En otra de las actividades, el rompecabezas en equipo, logré observar que los alumnos tuvieron más dificultades para llevarla a cabo. Se mostraban inseguros para decidir cómo acomodar las piezas, por lo que empezaron a armar el rompecabezas de forma impulsiva, colocando las piezas sin orden pues, aunque ellos lograban ver que no estaban bien colocadas y no se formaba la imagen completa, aun así, las dejaban desacomodadas. Les hice preguntas y comentarios para hacerles ver que su rompecabezas no estaba formado, que necesitaban buscar otra estrategia para poder armarlo, incluso les mostré cómo se debía armar, pero ellos no se mostraron

interesados en buscar estrategias para resolverlo, simplemente me decían que no podían y que mejor yo se los armara.

Tabla 3. Extracto del diario de trabajo del día 26 de septiembre de 2019.

En la actividad del rompecabezas por parejas y equipos, fui pasando por las mesas para observar cómo desarrollaban la actividad. Observé que Arick estaba colocando las piezas al revés, con la imagen hacia abajo, le pregunté “¿Así van las piezas?” y solo asintió con la cabeza diciendo que sí.

Jesús estaba enlazando las piezas para formar pequeñas pirámides, Ángela solo lo observaba y le señalaba donde poner las piezas. Esta pareja trabajó con el rompecabezas por no más de 5 minutos, al ver que no podían embonar las piezas decidieron meter el rompecabezas a su bolsa.

Tadeo y Karola intentaron armarlo afuera del tablero del rompecabezas, unieron sin orden las piezas, les pregunté que si ya lo habían armado, Karola primero movió la cabeza diciendo que no, pero al observar que Tadeo me decía que sí ella también asintió diciendo sí.

Lluvia se mostró algo desorientada pues no sabía cómo armar el rompecabezas, le ayudé a unir algunas piezas y le expliqué cómo debía unir las, pero no siguió realizando la actividad, dejó las piezas que yo le acomodé y siguió jugando con las demás.

Omar logró unir solo dos piezas, Adriana lo observaba e intentó ayudarlo, pero Omar no la dejó. Les ayudé a encontrar una pieza, después Omar fue a la mesa de Eduardo, tenían el mismo rompecabezas, Eduardo estaba uniendo las mismas piezas que Omar ya había unido, así que lo ayudó y le mostró donde iba la pieza que yo ya le había mostrado a Omar.

En el anterior extracto del diario nuestro cómo dentro de los equipos se presentaron algunos problemas, pues no se lograban poner de acuerdo para armar el rompecabezas, se peleaban por las piezas, pensaban que debían dividírselas, aunque se les aclaró que todas juntas formaban el rompecabezas. Solo Omar y Eduardo lograron entender cómo armarlo, pero solo lograron unir las dos o tres piezas que les correspondían, no incluyeron las piezas de los demás compañeros. En general, no lograron realizar la actividad.

Esta actividad del rompecabezas tuvo una variante donde se realizó de forma individual, para tratar de observar las diferencias entre el trabajo en pares y el individual. Sin embargo, las diferencias no fueron muchas pues, aunque estaban interesados igual que en la actividad en equipo, no lograron definir la estrategia para solucionar el rompecabezas, cuando se daban cuenta que ya no sabían cómo armarlo

empezaron a hacer comentarios como “maestra no puedo, está muy difícil, ya lo voy a guardar”, y aunque trataba de darles algunas orientaciones sobre cómo resolverlo o qué estrategias podían utilizar, no cedían pues ellos ya querían guardarlo. Solo cuatro alumnos pudieron formar su rompecabezas, e intentaron ayudar a los demás, pero más que brindar ayuda, se acercaban a comentarles que ellos ya habían terminado.

En general, no estaban interesados realmente en resolver el problema de armar el rompecabezas, solo se interesaron en las piezas como un material más, un material que podían tocar, manipular, observar, pero no utilizar para resolver. Seguían mostrando actitudes de espera a que alguien más resolviera sus problemas.

La última actividad aplicada fue un experimento del campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, este consistía en que los alumnos debían encontrar la forma de hacer que un globo volara en línea horizontal con ayuda de un estambre amarrado entre dos postes, un popote y cinta adhesiva. Al inicio de la actividad los alumnos se mostraron bastante interesados y motivados, sobre todo porque cada uno tenía su globo y estaban algo ansiosos por inflarlo.

Hicimos algunas pruebas de cómo vuela el globo libremente, yo inflaba el globo y rescataba sus suposiciones de hacia dónde volaría cuando yo lo soltara. Después les planteé el problema, hicimos equipos para trabajar para que entre varios propusieran ideas y les repartí los materiales a utilizar.

Sin embargo, se distrajeron con facilidad, algunos empezaron a correr alrededor de los salones, otros se dieron por vencidos y simplemente se quedaron sentados. Muy pocos alumnos, Omar y Adriana, fueron los que trataron de generar ideas de cómo le podrían hacer, pero no eran viables para el objetivo. Observé que estaban teniendo problemas y les di algunas recomendaciones para resolver el problema, pero no se mostraban interesados. Les mostré el primer paso a hacer para resolver el experimento, pero aun así no lograban proponer una idea o solución, estaban en la espera de que yo lo hiciera todo.

También se empezaron a estresar y dispersar porque todos querían que yo les inflara el globo, pues al ver que se lo inflé a uno de los niños pequeños los demás

también querían, aunque ya había observado que algunos si podían inflarlo solos, solo querían que alguien más se los hiciera.

Al ver que no tenían interés en realizar el experimento o proponer ideas yo lo hice, pero no funcionó, quizá el uso de estambre lo dificultó. Aun así, traté de utilizar esta situación para que los niños realizaran hipótesis de por qué no había funcionado, pero cuando les pregunté sus ideas, no lograron dar alguna explicación, no se mostraban interesados en responder o simplemente decían “no sé”.

En esta actividad del experimento logré observar que los alumnos realmente no tienen interés en resolver problemas, plantearse preguntas, tomar decisiones, ser autónomos para realizar las actividades. Están a la espera de que alguien más, en este caso yo como maestra, les resuelva los problemas. Ellos prefieren que las indicaciones sean muy directivas, que no se les cuestione o problematice, pues cuando lo hago se dispersan y optan por no terminar la actividad.

En general, los alumnos en su mayoría tuvieron la intención de persistir en las actividades, pues se mostraron motivados a realizarlas, aunque hubiera comentarios de *‘yo no puedo maestra’* o *‘eso es muy difícil’*, y algunos alumnos aceptaron la ayuda de otros para poder realizar la actividad. Sin embargo, se les dificulta dar su opinión, buscar estrategias o alternativas para realizar las actividades, son muy pocos los que intentan proponer alguna idea, además, constantemente buscan ayuda para terminar la actividad o para que alguien más se las realice, así que poco a poco van perdiendo la motivación de hacerla y la terminan *‘solo por terminarla’*, o simplemente la dejan de lado y no la finalizan.

4.2 La problemática desde el contexto

Obtuve otros datos que suman a la definición de la problemática, éstos recabados en las entrevistas a los padres de familia, a los alumnos y la visita a la casa de uno de ellos. En las entrevistas a padres de familia pude rescatar ciertas actitudes por parte de ellos que aúnan a la problemática, por ejemplo, los alumnos están en la

edad de aprender a ir al baño, controlar sus esfínteres de día y de noche, sin embargo, hay ciertas situaciones que lo dificultan.

Hay nueve alumnos que aún se les dificulta controlar sus esfínteres durante el día, se encasillan demasiado en el juego que se les olvida ir al baño. Preguntando a las mamás logré identificar que ellas son las que deciden a qué hora van los niños al baño, es decir, si ven ciertas señales en él de que quiere hacer pipí, rápidamente lo agarran y lo llevan al baño en lugar de esperar que el niño les diga que tiene la necesidad de ir. Esto genera que en el aula el niño también esté a la espera de que alguien más le diga que vaya a baño, es decir, ni sobre sus necesidades fisiológicas el niño sabe tomar una decisión.

Otra situación que rescato de las entrevistas, y la confirmo con algunas observaciones de las relaciones entre madre-hijo a la hora de la salida, es que el total de las mamás comentaron que sus hijos se enojan con facilidad, no saben esperar para que se les de algún objeto o que no le hagan caso a sus peticiones al instante, lo sorprendente de este aspecto es que la solución que algunas mamás le dan a las solicitudes y estado emocional de su hijo es darle al instante lo que está pidiendo, lo que genera una dificultad en el manejo de las emociones y autorregulación.

Las mamás en su mayoría no propician que su hijo/a logre manejar la emoción, no le brindan las estrategias necesarias, simplemente aumentan su dependencia al resolverles todo el problema ellas mismas. Un ejemplo de esto es cuando a la hora de la salida los niños se quieren llevar ciertos materiales a casa como la libreta, colores, juguetes o trabajos, yo les comento que no se los pueden llevar porque son materiales que deben permanecer en el aula, pero ellos insisten y se ponen a llorar, para que dejen de hacerlo las mamás me piden de favor que les permitan llevarse el objeto, les hago hincapié en que no se puede y comprenden, pero chantajean a los niños con algún premio para que dejen de llorar.

Otra situación que observé fue cuando realicé la visita a la casa de uno de los alumnos. En ésta pude percatarme que son pocas las ocasiones en las que la mamá deja a su hijo resolver ciertos problemas, por lo general solo lo deja que juegue en el

patio, vea la televisión o juegue con el celular, pero si se le presenta algún problema como encontrar un objeto, abrir una puerta o tomar alguna decisión la mamá es la que lo resuelve. Durante la visita, la mamá alentó a que el niño hiciera algunas cosas por sí mismo como abrir las puertas o darnos un recorrido por su casa, él se mostró muy conflictuado, mostraba actitud de desconcierto como si nunca hubiera realizado esas actividades el solo.

Otro dato que me pareció interesante es relacionado a las entrevistas que le hice a los alumnos, a algunos se las realicé en presencia de sus mamás, pero se mostraron bastante tímidos para responder, volteaban a ver a su mamá para que ella respondiera y aunque algunas les insistían para que ellos respondieran, la mayoría les decían la respuesta o respondían por ellos. Es decir, las mamás no permitían a los niños que pensarán y recordaran datos que conocen, como el nombre de sus papás o lo que les gusta comer, sino más bien al verlos un poco conflictuados optan por resolverles el problema en lugar de alentarlos a responder por ellos solos.

Todos estos datos me arrojan que en la propia familia hay ciertas actitudes y circunstancias que dificultan la autonomía de los alumnos, tanto personal como de aprendizaje, en su mayoría no participan en situaciones retadoras pues alguien más les resuelve el problema, no los dejan buscar sus propias soluciones o estrategias.

“El desarrollo de la autonomía es un proceso sistémico que involucra a los diferentes actores” (Leaño y Jaramillo, 2018; p. 27), es decir, que la autonomía de los aprendices surge del fomento que le den aquellos que lo rodean, en este caso, familia y docentes; lo cual, en este caso desde la parte familiar, en su mayoría, no se ha visto reflejado.

4.3 Problemática desde las formas de enseñanza

Respecto a mi forma de enseñanza, logro identificar que cuando propongo actividades con materiales más concretos, centrados en el juego o que implican tener una guía un poco más clara sobre lo que deben hacer, como el caso de tangram y construcción, los alumnos logran resolver los problemas en su mayoría por ellos solos,

o por lo menos se ven más involucrados en proponer ideas para la resolución de estos, en buscar diferentes estrategias, monitorizaron sus acciones y corrigieron errores, etc.; pero en aquellos que observo dificultades, termino dándoles la respuesta o diciéndoles qué hacer.

Por otra parte, la forma en la que me involucraba en las actividades también tuvo influencia, por ejemplo, en actividades como el conteo de alumnos o de fichas llegué a apoyar un poco más a ciertos alumnos que no estaban participando, pero al ver esto otros alumnos esperaban que también los ayudara a ellos, con estas acciones refuerzo la idea de que habrá alguien que les diga cómo hacer las cosas. Observé que en actividades como la del tangram, di consejos sobre cómo resolverlo a los alumnos que se mostraban frustrados al no poder acomodar las piezas, si bien les ayudó a continuar la actividad y motivarlos, no los dejé que se frustraran lo suficiente para buscar otra opción, lo que refuerza la idea que el otro tiene las respuestas.

Reconozco que suelo esperar que los alumnos realicen las actividades como a mí me gustaría, y a veces no me doy la oportunidad, ni se las doy a ellos de explorar otras propuestas o estrategias de solución; y cuando veo que no lo pueden hacer o que tienen mucha dificultad prefiero darles la respuesta para que ya terminen la actividad.

Otro de los aspectos que logro identificar de mi propia práctica y que contribuyen a que la problemática se presente es que no siempre tomo en cuenta el nivel de complejidad de mis actividades, algunas son de un nivel cognitivo muy bajo para mis alumnos, lo que hace que se aburran pues no están lo suficientemente motivados, pero la mayoría de mis actividades tienen un mayor nivel cognitivo, lo que hace que mis alumnos no se puedan involucrar en ellas, ni resolverlas, lo que les genera estrés y desmotivación, pues están por encima de sus propios recursos, factores que no son positivos para favorecer la autonomía en mis alumnos, como fue el experimento del globo.

Según Espinoza, Pernas y González (2018) el distrés “es un estado de tensión psíquica (malestar, disgusto, tristeza) [...] es el fracaso que se manifiesta en

sentimientos negativos” (p. 707), y este estado es en el que se encontraban la mayoría de mis alumnos ante las actividades propuestas, lo cual lo reflejaban con comentarios como “no puedo”, con actitud de desmotivación, se alejaban de la actividad, etc., es decir, mis propios diseños son otro factor que impide a mis alumnos desarrollar Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje (A.A.A).

Estas acciones, desde mi papel como docente, evitan que los alumnos no desarrollen ciertas A.A.A, aunque a veces trato de que no sea así y genero ambientes y situaciones retadoras para los alumnos, mis otras acciones contrarias podrían estar generando en los alumnos un descontrol y confusión pues no saben cuándo los retaré y cuándo les haré el trabajo, no tengo un equilibrio en mis estrategias de enseñanza-aprendizaje.

4.4 Implicación de la problemática en el aprendizaje de mis alumnos

Estos resultados dan cuenta de que los alumnos no tienen actitudes de autonomía en el aprendizaje, pues se les dificulta buscar o proponer soluciones para enfrentar retos desafiantes en diferentes tipos de actividades, generalmente se muestra poco motivados ante las actividades que implican cierto grado cognitivo, esperan a que alguien más realice sus actividades; además de que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que empleo influyen directamente en cómo se desenvuelven los alumnos en las actividades

Todo esto ha dificultado el avance en los aprendizajes esperados que se plantean en el programa para nivel de preescolar. Por ejemplo, aunque se han trabajado diversas actividades sobre el reconocimiento de su nombre (uno de los primeros aprendizajes a trabajar), los alumnos no se muestran participativos dentro de estas actividades, por lo que aún la gran mayoría no ha logrado mostrar dominio en el aprendizaje, y es que como rescatan Ellis y Sinclair (1989 en Mongelos 2008) “el aprendizaje puede ser más efectivo cuando son los propios aprendices los que toman las riendas de ese aprendizaje, ya que aprenderán cuando estén preparados para aprender” (p. 55), es decir, para el que aprendizaje sea significativo, mis alumnos

deben verse y sentirse involucrados en cómo aprenden y qué aprenden, para que logren mostrar cierto avance o dominio de los aprendizajes esperados.

Si los alumnos no se acercan con curiosidad, iniciativa o preguntas, será difícil que ellos aprendan. Deben involucrarse en la construcción del aprendizaje, pero también debo saber cómo involucrarlos y enseñarles a que participen sin proveerles las respuestas. Me pregunto ¿Cuál es la utilidad o beneficio que traerá un trabajo intencionado de la autonomía desde la edad temprana? y ¿Por qué es importante trabajarlo desde el preescolar?

4.5 Interés en el tema

Abordar el tema de la Autonomía en el Aprendizaje me resulta interesante, pues es un concepto que va más allá de un simple conocimiento para los alumnos y para mí como docente. “La P21¹ ha determinado que el aprendizaje autónomo constituye una de las habilidades profesionales y para la vida que resultan necesarias con miras a prepararse para la enseñanza y el trabajo del siglo XXI” (Scott, 2015b; p. 8). Esta autora rescata que el objetivo de la Pedagogía del siglo XXI apunta hacia que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje, pues esto les brindará las herramientas necesarias para la vida, pero también a los docentes les dará los insumos requeridos para formar este tipo de estudiantes.

Sin embargo, decidí acortar o delimitar un poco el tema hacia las Actitudes de Aprendizaje Autónomo por dos razones, primero, porque las actitudes forman parte de indicadores observables y medibles, aspecto importante para poder llevar a cabo la investigación y de esta forma tener objetivos claros que guíen el trabajo, y segundo, porque al ser la autonomía una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida, observar y favorecer ciertas actitudes en el niño a edades tempranas marca un punto de partida, un inicio que creo podrá sentar las bases sobre lo que hay que trabajar en

¹ Pedagogía del siglo XXI.

los próximos años de su desarrollo, pero ¿Cómo puedo hacerlo? ¿Qué herramienta es útil para este fin? ¿La Enseñanza Estratégica puede ser el medio para lograrlo?

Tomando en cuenta esto, es necesario empezar una transformación desde mi práctica docente, es por lo que encuentro a la Enseñanza Estratégica como mi estrategia para atender el problema y para llevar a cabo mi tema, pues según Bardales (2015) esta implica “diferentes procesos que realiza el docente de manera sistemática que va desde la planificación hasta la evaluación con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 33). Es decir, que mi práctica sea un factor positivo para desarrollar Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje en mis alumnos pero esta debe integrar una organización sistemática e intencionada de inicio a fin, a favor del logro de los aprendizajes, en donde el alumno de preescolar sea un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, lo que sin duda me resulta de interés, pues identifico actitudes autónomas en los padres de familia y su contexto lo que me hace preguntare ¿Cómo puedo intencionarlas o trabajarlas desde el aula?

Por lo que me planteo la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo gestionar Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje a través de la Enseñanza Estratégica en un grupo de 1º y 2º de preescolar?

De esta pregunta se desprenden los siguientes propósitos de investigación. El primero, centrado en mi práctica docente y segundo, en los procesos de aprendizaje de mis alumnos:

1. Diseñar estrategias pensadas desde la Enseñanza Estratégica que gestionen Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje.
2. Promover el desarrollo Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje en mis alumnos a través de la Enseñanza Estratégica.

4.6 Impacto del tema de investigación

Considero que abordar esta problemática puede llegar a tener impacto positivo en el ámbito escolar, familiar y social. En el ámbito escolar, desde el punto en que los aprendizajes de los alumnos se verían beneficiados pues, “el aprendizaje autónomo se convierte en una de las mejores herramientas del aprendizaje permanentemente para estar al día en el devenir progresivo de la vida misma” (Solórzano-Mendoza, 2017; p. 245). Además, de que el ser autónomos les brindaría otra perspectiva de la escuela, de lo que son capaces de hacer y lograr, es decir, se verán motivados y con mayor disposición a asistir a la escuela, la verán como un espacio seguro y de crecimiento, lo que ayudará en cómo se percibe el preescolar desde fuera.

En el ámbito familiar radicaría en la implicación que los padres de familia tengan en la educación de sus hijos, pues al conocer el proceso de aprendizaje de los niños serían conscientes de cómo ellos pueden intervenir. Además, poder ir observando cambios positivos en sus hijos les daría la confianza y la certeza de las posibilidades reales de aprendizaje que tienen los niños. El impacto de las familias en el trabajo de las A.A.A radica en que el hogar deberá ser un espacio en el que también se refuercen los aprendizajes de los alumnos, lo cual se logrará si hay una estrecha relación escuela-familia.

Finalmente, se puede tener un impacto social, ya que si los padres de familia valoran el avance que puedan tener sus hijos, llevaran una visión positiva del jardín de niños hacia la comunidad, lo que logrará que la comunidad logre identificar la importancia de la educación preescolar, y no solo eso, “la capacidad de autonomía resulta esencial en el aprendizaje del siglo XXI. Las y los estudiantes que son autónomos entienden su aprendizaje como una responsabilidad personal y están dispuestos a mejorar sus competencias a lo largo de toda su carrera” (Scott, 2015b; p. 7) es decir, ir formando alumnos y ciudadanos que se desarrollen e impacten dentro de su sociedad.

Por lo que considero que el tema de estudio es de relevancia social y viable en su realización pues, “esta habilidad no es innata sino que debe ser adquirida, bien por

medio naturales, o bien a través de la educación formal” (Sánchez y Casal, 2016; p. 179), es decir que, aunque las personas, en este caso mis alumnos, podrían desarrollar por su cuenta y de forma ‘natural’ las actitudes de autonomía en el aprendizaje, también es importante que desde la escuela se fomente su desarrollo, y siendo el preescolar el primer espacio formal de educación y la niñez la edad donde hay mayor posibilidad de que el aprendizaje sea significativo, considero valioso comenzar su trabajo desde este nivel.

4.7 Importancia del tema en el nivel preescolar

Las investigaciones apuntan a que la Autonomía en el Aprendizaje es una meta a largo plazo ya que está estrechamente relacionada con uno de los pilares y fines de la educación, *aprender a aprender*. Sin embargo, esto no quiere decir que no se puede trabajar desde la educación preescolar.

El Nuevo Modelo Educativo (2017) plantea que desde nuestro nivel hay que “considerar que los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente” (p. 60), es decir, que son seres capaces de aprender, que tienen muchas capacidades y habilidades que les permite desarrollarse íntegramente, por lo que resulta importante empezar a sentar las bases de las habilidades que los aprendices necesitaran para la vida.

Scott (2015) refiere que “las proyecciones indican que en apenas quince años los objetivos del aprendizaje serán las competencias en vez de los conocimientos” (p. 2), es decir, que para el año 2030 será más importante que los alumnos tengan ciertas herramientas o habilidades que les permitan resolver un problema a tener un conocimiento que no sepan cómo utilizar de forma práctica. Por lo que trabajar las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje desde preescolar resulta importante, porque éstas sientan las bases para que el alumno adquiera esas habilidades, esas competencias necesarias, además de que les permitirá a los alumnos comprender que ellos son capaces de aprender y desarrollarse íntegramente.

4.8 Referentes teóricos

Para poder abordar la problemática es necesario primero comprender los dos referentes teóricos desde donde parte esta investigación: *Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje y Enseñanza Estratégica*.

Desde la literatura, la definición de *Autonomía en el Aprendizaje* es variada pues se conceptualiza e interpreta a través de diversos puntos de vista, dependiendo del rol del estudiante, del docente, del aprendizaje, o por la forma en que se comprenda, pues se le puede considerar como una meta de la educación, una práctica educativa o parte integral del aprendizaje (Ramírez-Echeverry y García-Carrillo, 2015; p. 2444-2449).

Los diferentes autores lo nombran Aprendizaje Autónomo o Autonomía en el Aprendizaje como equivalentes (Amaya, 2008; Bautista, 2005; Arno, 1994; Sánchez y Casal, 2016; Solórzano-Mendoza, 2017). Lo que refleja que autonomía no es solo sinónimo de alumno, más bien, involucra otros actores y aspectos, lo que da cuenta de la gran diversidad del término y sus múltiples puntos de abordaje.

Pero a pesar de estas diferencias hay puntos de concordancia entre los autores, sobre todo en lo que no representa la autonomía, por ejemplo, la idea de que para ser autónomos no se necesita de un profesor, que es un trabajo en solitario, o que todos los alumnos pueden serlo al mismo nivel y tiempo (Velázquez y Naranjo, 2019). Por lo que, en lugar de centrar mi atención en la búsqueda de una sola definición de Autonomía, tomo este punto de encuentro de los autores para construir consideraciones para mi intervención docente.

Desde mi postura, la autonomía para su desarrollo requiere la participación del maestro, es una habilidad que se desarrolla con los otros, necesita de los otros para su construcción, y que los alumnos la desarrollan a diferente nivel y tiempo.

Otro punto en el que convergen los autores, y yo también, es que la *Autonomía en el Aprendizaje* no es una meta a corto plazo, se relaciona con uno de los fines de la educación, el *Aprender a Aprender*, ya que este también busca que los alumnos

sean capaces usar diversas herramientas y estrategias para aprender en diversos entornos y circunstancias. Mongelos (2008) señala que uno de los errores de aquellas investigaciones que buscan obtener resultados en un muy corto plazo, es que reducen la autonomía a un concepto limitado y la conceptualizan solo como un listado de actitudes a desarrollar en los alumnos, no obstante, considero que, para el caso de niños muy pequeños, como lo son los alumnos preescolares, una lista de actitudes a desarrollar es un punto de partida que permitirá comenzar a trabajarla de forma intencionada y sistemática.

Asumiendo una postura pragmática y como una decisión metodológica, centro mi atención en la necesidad de partir de un listado de Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje para tener una definición de lo observable respecto al desarrollo de los alumnos. Esta es una propuesta para iniciar un trabajo a largo plazo, pues soy consciente del amplio panorama que implica trabajar la autonomía, pues sé que el desarrollo de esta no se queda en la adquisición de ciertas actitudes para la resolución de actividades, no obstante, reconozco como un inicio el desarrollo de estas y su utilidad para la vida.

Aunque este es un tema que por lo general se aborda en niveles de educación media y superior, hay autores que apuntan la importancia de trabajar la autonomía desde edades tempranas (Amaya 2008; Cárcel, 2016; Scott, 2015; Scott, 2015b; Sánchez y Casal, 2016) pues esta favorece que los alumnos puedan desenvolverse como seres capaces de desarrollar sus competencias para la vida. A partir de estas lecturas, la mayoría centrada en investigación aplicada, identifiqué similitudes en la descripción de cómo perciben la autonomía en los alumnos, por lo que de ahí parto para rescatar actitudes observables como son: toma de decisiones, planificación, organización, colaboración, transferencia de aprendizaje y evaluación.

Estas actitudes las rescato para el propio diseño de las actividades y conforman los indicadores de evaluación (Tabla 4) reflejados en los análisis y conclusiones, pues son actitudes medibles y observables en los alumnos, esto a través del diseño de actividades que involucran a las actitudes como acciones. Además, durante el relato

de los análisis se incluye la *motivación*, pero no como una actitud, sino más bien como un factor determinante para el aprendizaje.

Tabla 4. Indicadores de observación y evaluación para las A.A.A	
A.A.A	Indicadores
Toma decisiones	-Toma ideas de alguien más para realizar la actividad. -Tiene ideas propias para resolver la actividad. -Identifica problemas. -Toma decisiones para resolver problemas identificados.
Planificación	-Propone estrategias para realizar la actividad. -Mantiene la atención en la actividad. -Autogestión: prevé los materiales o herramientas necesarias.
Colaboración	-Participa en las actividades. -Negociación: llega a un acuerdo con los demás. -Apoya a quien lo necesita.
Transferencia de aprendizaje	-Utiliza sus conocimientos previos en la actividad. -Usa lo que aprende en otra situación.
Evaluación	Autoevaluación: - Hace una autoevaluación de su trabajo. - Explica la evaluación de su trabajo.

Elaboración propia con base en Amaya (2008), Bautista (2005), Bedoya (2018), Sánchez y Casal (2016), Mongelos (2008), Mora (2009), Ramírez-Echeverry y García-Carrillo (2015), Rodríguez (2006), Solorzano (2017), Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado (2017) y Velázquez y Naranjo (2019).

Centrar la atención en el desarrollo de estas actitudes refleja la necesidad de hacerlas presentes desde el diseño de las actividades, por lo que retomo a la Enseñanza Estratégica como la metodología de abordar la problemática e involucrar la Autonomía en el Aprendizaje, ya que este tipo de enseñanza se relaciona con el socio constructivismo al ver al docente como mediador; con el aprendizaje significativo al permitir a los estudiantes participar en experiencias varias, con estrategias de aprendizaje y autorregulación, las cuales están relacionadas con el desarrollo de la autonomía de los alumnos (Barboza, 2017; p. 21).

Estas bases de la Enseñanza Estratégica las retomo para hacer de mi práctica docente una práctica más crítica y reflexiva, lo cual me permitirá reconstruir y generar experiencias que permitan a mis alumnos desarrollar su autonomía.

Monereo (2006) habla de la importancia de los docentes para acompañar a los alumnos en su desarrollo de la autonomía para aprender, para esto es necesario “una enseñanza que persiga favorecer la adquisición de estrategias de aprendizaje” (p. 16), y ante esto brinda una serie de ‘principios’ que toda enseñanza debería tener. Entre ellos está la importancia de hacerles saber a los demás el sentido, la utilidad y el valor de la estrategia de aprendizaje, los procedimientos necesarios para aprender, ceder gradualmente la responsabilidad a los alumnos, crear ambientes de aprendizajes y seguir un proceso de evaluación. Estos principios se aterrizan en la mejora de los diseños de mis situaciones de aprendizaje y en la propia intervención docente.

Con esto quiero decir que este tipo de enseñanza retoma una serie de principios por considerar, los cuales propician un cambio significativo en la forma de ver la enseñanza y el aprendizaje, esto a través de los procesos de reflexión que origina.

Sin embargo, ya que la tomaré como una metodología, es necesario algo más que una serie de principios a considerar. Al respecto, Quesada (2001) rescata que una Enseñanza Estratégica necesita ser planeada, por lo que presenta una serie de sugerencias que debería tener la planeación de las clases, entre ellas: la selección de contenidos, estrategias, identificación de ideas intuitivas, considerar la motivación y autorregulación, y el proceso de evaluación; los cuales serán consideraciones importantes que tomar en cuenta para el diseño de mis situaciones de aprendizaje.

Por lo que ambos autores los retomo como base para la investigación, ya que ambos aportan a mi comprensión de lo que conlleva la Enseñanza Estratégica. Mientras en Monereo (2006) encuentro los principios base y cómo ésta se relaciona con el fomento de la autonomía en los alumnos, Quesada (2001) me brinda conceptos prácticos que se plasman en mis planeaciones y en la propia aplicación, por ejemplo, la identificación y diferenciación entre ideas intuitivas, las cuales son ideas que se

forman a partir de la experiencia inmediata y de la intuición, y conocimientos previos, los cuales son conocimientos de un tema que ya se tenían previamente y que en ese momento se evocan; el uso de diversos instrumentos de evaluación, entre otros.

“Las competencias del siglo XXI deben cimentarse en conocimientos de contenido que sean sólidos e integrados, en lugar de en meras series de datos factuales compartimentados y descontextualizados” (Scott, 2015b; p.4), por lo que los referentes teóricos son el marco del cual parto para la comprensión y delimitación de mi tema de estudio para su puesta en práctica.

5. FILOSOFÍA DOCENTE

Pero todo el mundo es filosófico en la medida en que realiza un esfuerzo consecuente en esta dirección. El resultado es la emancipación.

John Dewey

Hablar sobre mi propia filosofía docente es revelar las bases de mi persona como ser docente y su influencia en mi ser personal, los valores que influyen en mi forma de enseñar, declarar mis concepciones y percepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol de docente de preescolar y la evaluación, así como quién es para mí el niño de preescolar, y finalmente, qué es para mí la diversidad en el aula, característica de los grupos actuales y componente esencial del proceso de enseñanza - aprendizaje actual. Comunicar mi filosofía es hablar de lo que soy y cómo soy como docente en el aula.

Uno de los primeros puntos a abordar son los valores que como persona he construido, que están presentes en mi práctica docente y que son importantes para mí y el trabajo con mis alumnos, los cuales son la comprensión, perseverancia y el compromiso.

Considero el valor de la comprensión muy importante, ya que trabajar con personas es saber que nada permanece, todo cambia, y muchas de las veces esto pasa sin previo aviso. Comprender al otro me permite adaptarme a las circunstancias y ser empática con las diversas situaciones por las que estén atravesando. También identifico que ser comprensivo con los otros es respetar su ser, sus necesidades e intereses, por lo que el respeto es un valor que asocio a la comprensión, aunque no lo considero uno de mis valores centrales sí trato de que forme parte de mi ser docente.

Es importante que mis alumnos logren ser comprensivos, pues esto les ayudará a entablar relaciones con otras personas, lo que les ayudara en su proceso de aprendizaje.

Para mí, la perseverancia es un valor que nos hace mejorar como persona y que nos permite desarrollarnos en diferentes ámbitos, por lo que la considero importante en mi persona y en mi práctica docente. Esta puede ser la diferencia entre los que se estancan y los que avanzan. Sé que he tenido debilidades, pero persevero para cambiarlas por fortalezas, por eso valoro cuando mis alumnos perseveran en alcanzar o lograr algo, quizá no lo consigan estando conmigo, pero sé que esa constancia y tenacidad algún día tendrá frutos. Es por lo que trato de promoverla en mis alumnos a través de la motivación o haciéndoles saber que confío que si lo intentan lo lograrán. Además, es uno de los valores que espero mis alumnos logren desarrollar, ya que es importante para que ellos logren ser autónomos en su aprendizaje.

Finalmente, el valor del compromiso, sobre todo hacia mi profesión, es una virtud que he ido trabajando con más empeño desde que inicié mis estudios en la Escuela Normal del Estado. Comprendí que la labor docente está cubierta de compromisos, para con los alumnos, con los padres de familia, con la sociedad y con uno mismo. Es cumplir mis responsabilidades docentes para ser una guía para mis alumnos. Respecto a mis alumnos, espero que ellos aprendan a ser comprometidos con su aprendizaje, pues este valor les ayudará a mejorar como personas y estudiantes.

Para ser comprometido, se requiere ser apasionado sobre aquello que se hace o se busca. Es por lo que más adelante refiero a la pasión como un componente central de mis actos, pues mi visión de esta es que es una virtud que reviste al ser en su entrega a los demás y a lo que uno mismo desea.

5.1 ¿Qué es enseñanza?

Desde mi experiencia, enseñar es brindar posibilidades diversas que atiendan a las necesidades de los alumnos, es no tener solo un modo de actuación, sino más

bien buscar la diversidad, pues no todos aprenden lo mismo, y tampoco todos quieren, necesitan o eligen aprender lo mismo. Es decir, enseñar implica el reconocimiento de la diversidad y la toma de decisión personal ante esa multiplicidad de saberes, formas e intereses.

Al mismo tiempo, enseñar implica tener la creatividad para activar en el otro el interés por aprender, generar que el aprendiz sea un sujeto activo, pues si no sucede esto entonces no se estaría enseñando, solo se señalarían algunos contenidos o conceptos sin alguna intención.

Por lo tanto, como docente enseño para formar alumnos capaces de reconocer lo que necesitan y desean, para que encuentren placer en el conocer, descubrir y explorar. Esto es importante para mí, porque también enseño para crear experiencias agradables que sean significativas y funcionales, lo que ayudará a desarrollar esas capacidades que deseo ver en mis alumnos.

5.2 ¿Qué es aprender y cómo se aprende de manera más eficaz?

En una línea paralela a la enseñanza, mi concepción de aprender es apropiarse de un conocimiento que causa interés o que es necesario para la vida, y es que como aprendiz valoro esos dos aspectos pues los he visto reflejados en mi propio proceso de aprendizaje. Cuando un contenido no me causa interés o no me es necesario, quizá lo retenga por un tiempo, pero no trascenderá en mí y en un futuro solo será un contenido que en determinado momento ocupó un lugar en mi memoria. Por el contrario, cuando algo me causa interés, me motiva o emociona, es mucho más fácil que ese conocimiento lo haga parte de mí, es decir, que lo comprenda, lo aplique y transforme de acuerdo con mis necesidades.

Aprender es respetar y valorar el aprendizaje tal cual es, el significado y uso que cada persona le da al mismo. Y es que como sociedad hemos sobrevalorado ciertos aprendizajes, se cree que algunos valen más que otros. Sin embargo, es importante saber reconocer que el aprendizaje debe ser significativo y funcional, y para

que esto se logre, cada persona lo debe construir a partir de su experiencia y necesidad. Por lo que hay que valorar la importancia que cada persona le da a los aprendizajes que consideran útiles y valiosos.

Con relación a qué es un aprendizaje eficaz o de qué forma aprenden eficazmente mis alumnos, mencionar un solo método es difícil, pues cada alumno es diferente de los demás, sin embargo, hay tres preguntas que me ayudan a orientar esta reflexión: ¿Cuándo?, ¿Dónde? y ¿Con quién?

¿Cuándo? Sé que los alumnos, y en general cualquier persona, pueden aprender en todo momento. No es necesario que estemos en un ámbito escolar para estar aprendiendo, la vida cotidiana nos brinda un sinnúmero de experiencias de las cuales podemos aprender diversos contenidos. Es decir, el aprendizaje eficaz no se limita a un periodo escolar, por lo que como docente sé que debo estar siempre atenta a las situaciones que propicio en mi aula, y ser consciente de qué tan útiles les pueden ser a mis alumnos para su vida cotidiana.

¿Dónde? Otro de los saberes que he ido construyendo es que los alumnos, para aprender, necesitan estar en ambientes ricos de experiencias, es decir, que sean de aprendizaje, pero que además en ellos se tomen en cuenta sus necesidades físicas y emocionales, en los que se promuevan actitudes y diferentes valores. Considero que un alumno inmerso en un ambiente como el que describo estará en un lugar en el que podrá aprender y desarrollar sus potencialidades. (idea que vincule con el aprendizaje eficaz).

¿Con quién? Siempre vamos a necesitar del otro para aprender, pues la socialización es lo que enriquece el aprendizaje. Desde esta perspectiva, puedo decir que mis alumnos aprenden eficazmente con sus pares con quienes conviven en el aula, con sus padres pues son con los que pasan la mayor parte del día, conmigo como maestra pues soy la que promueve las situaciones didácticas en el aula, y con algunos otros agentes dentro o fuera de la institución, como sus familiares, personas de la comunidad, etc.

A partir de estas tres preguntas de reflexión logro determinar lo que espero de mis alumnos, que a partir de las situaciones que les proponga, logren desarrollar actitudes de autonomía en el aprendizaje. Espero que logren despertar su interés y curiosidad por querer aprender, resolver problemas, reflexionar de lo que observan, buscar, responder y preguntar, estar en un constante estado de búsqueda. Que se reconozcan como seres capaces de actuar, de hacer, de proponer y de aprender.

5.3 Mi función como maestra de preescolar

Ser docente es cumplir con diversas funciones, pues al trabajar con una gran variedad de personas que tienen necesidades, intereses, fortalezas, motivaciones, etc., diferentes uno del otro, hace que debamos tomar en cuenta diferentes aspectos dentro de nuestra práctica. La primera función que identifiqué es que debo reconocer y valorar la individualidad de niño, pues cada alumno es distinto a los demás. Si puedo identificar esto entonces podré brindarles experiencias diversas que coadyuven en su desarrollo integral

Otra de mis funciones como maestra de preescolar es tomar en cuenta los cuatro pilares de la educación como base: *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*. Estos dan la pauta y dirección de lo que hago dentro y fuera del aula y trazan el fin de mi enseñanza hacia aprendizajes a corto, mediano y largo plazo. Cada uno tiene un fin diferente, pero los cuatro pretenden formar alumnos-ciudadanos capaces de adaptarse a un mundo en constante cambio, como lo es la sociedad del siglo XXI. Dentro de estos pilares, mi función como docente sería brindar las herramientas necesarias y generar situaciones que permitan a los alumnos desarrollar una variedad de competencias para responder o adaptarse a las distintas situaciones. Asimismo, ser un guía presente y participe en el proceso, para que mis alumnos me vean y sientan cercana, atenta e interesada en su caminar por la educación.

Otra de mis funciones como docente, es tomar en cuenta las diferentes esferas de desarrollo de mis alumnos, emocional, social y física como componentes de su

aprendizaje y no dejarlas fuera del proceso de enseñanza, pues sé que éstas siempre se verán involucradas en cómo construyen y se apropian de un conocimiento. Creo que cuando se descuida una de ellas los aprendizajes no les serán significativos ni se logrará llegar a los objetivos que se pretenden.

Además, para promover las diversas actitudes, habilidades y competencias relacionados con las actitudes de autonomía es importante generar ambientes ricos en aprendizaje, situaciones, experiencias, relaciones. Ambientes donde los alumnos se sientan en confianza para expresarse, explorar, descubrir, etc., y que encuentren en mí figura una guía que los pueda orientar.

Hay un sin número de funciones que podemos, y que cumplimos los docentes, sin embargo, solo rescaté algunas de las que considero pueden ser bases para trabajar. En general, puedo decir que la función más práctica del docente es estar en movimiento, en un cambio constante, pues el trabajo con personas siempre va a implicar evolución, transformación, y como docente no me puedo quedar fuera de este cambio. Solo teniendo una actitud de transformación sé que podré ir a la par de las necesidades de la actual sociedad.

5.4 El niño de preescolar

Para mí el niño de preescolar es un ser en desarrollo al que hay que respetar sus procesos y su tiempo, pero dentro de ese respeto brindar lo necesario. Es una persona ávida de conocimiento que hay que aprender a comprender y a guiar. Es una persona anhelante de afecto que necesita de adultos y ambientes capaces de acogerlo. Pero, sobre todo, es un niño, un ser humano, no un número más en la lista, es una persona única y valiosa.

Al hablar de lo que para mí es el niño de preescolar también implica reflexionar sobre las expectativas o lo que espero de ellos y cómo concibo lo que ellos pueden aprender.

En específico, para mis alumnos de 1º y 2º grado de preescolar, espero que logren motivarse para aprender, que encuentren el placer en el conocer, descubrir y explorar. Sean capaces de expresarse cada vez de forma más clara, que logren identificar y reconocer sus capacidades y las usen para resolver los problemas que se les presenten, en los cuales empiecen a tomar decisiones acertadas, o en su caso, a reflexionar sobre qué tipo de decisiones están tomando.

Todo lo anterior concibo que lo pueden llegar a aprender a través de situaciones de aprendizaje centradas en el alumno, donde sean ellos quienes exploren y descubran todo lo que hay por aprender. Ellos aprenden a partir del descubrimiento, de la experimentación y del juego, además de que para estar predispuestos a aprender también será necesario atender a su estado socioemocional.

5.5 ¿Qué significa para mi evaluar?

Con relación a la evaluación, considero que evaluar es un proceso que requiere de tiempo, esfuerzo, habilidades, competencias y pasión. Evaluar es reflexionar, y reflexionar significa ser consciente, y ser conscientes es el primer paso para cambiar, transformar y mejorar lo que se hace tengo y lo que me falta, es decir, hacer de mi práctica docente un espacio de desarrollo para mí y para mis alumnos.

Evaluar es un proceso, por lo que implica poner en práctica diferentes instrumentos y técnicas para poder tener información más concreta y real. Claro está que la evaluación también debe estar centrada en los alumnos, pues ésta me ayudará a identificar los avances que han tenido respecto a determinado contenido.

Hablo de pasión porque cuando algo realmente te interesa pones todo el empeño en ello y haces lo posible para determinar qué tan funcional fue, cuáles fueron las áreas de oportunidad, qué necesitas mejorar, etc., es decir, lo evalúas para después mejorar, y esto porque te apasiona. Desde mi práctica soy consciente que aún hay aspectos, respecto a la evaluación que tengo que mejorar, pero sé que es un

proceso que iré desarrollando y mejorando con el paso del tiempo, pero, sobre todo, con perseverancia.

5.6 Diversidad en el aula

La diversidad implica ser consciente de que cada alumno es diferente a los demás, cada uno tiene necesidades, intereses, fortalezas y conocimientos los cuales guardan una estrecha relación con sus contextos culturales y familiares, manifestándose y teniendo lugar en un solo espacio, en el aula.

Me es importante estar consciente de esta riqueza de individualidades, pues solo así podré brindar a mis alumnos las experiencias necesarias para que puedan desarrollarse como sujetos íntegros. Cuando no se toma en cuenta esa diversidad, se espera que todos los alumnos logren adquirir los mismos conocimientos, al mismo ritmo y con los mismos tipos de experiencias, lo que está muy alejado del propósito de desarrollar actitudes autónomas en los alumnos.

En este caso, la atención a la diversidad supone respetar las decisiones de cada alumno y lo que lo llevó a ella, con base en sus intereses, necesidades, fortalezas y conocimientos para la apropiación y construcción de aprendizajes. Lo que implicaría en mi quehacer docente tratar de generar multiplicidad de estrategias, ambientes y contenidos como factores que quizá contribuyan al desarrollo de su autonomía desde edades tempranas.

Ser consciente de mi filosofía docente ha sido un proceso de reflexión e introspección en mis principios que no siempre han sido explicativos o que no he sido consciente de ellos, pero como menciona Ramírez (2014) “hacer explícito lo implícito significa develar, mediante el discurso, el propio modelo de enseñanza que se hace evidente en la práctica docente” (p. 45), es decir, plasmar por escrito lo que soy y en lo que creo es importante para reflexionar sobre lo que hago y por qué lo hago, pero sobre todo para buscar la mejora de mi práctica. Es cierto que ésta es base para la reflexión de la práctica docente, y ante esto logré identificar dos nuevos principios los cuales declaro en el apartado de conclusiones.

6. RUTA METODOLÓGICA

Cada día de enseñanza debe capacitar al maestro para revisar y mejorar en algún respecto los objetivos perseguidos en su labor anterior.

John Dewey

En este apartado expondré el proceso que seguí para la construcción de mi portafolio temático. Desde el tipo de investigación que adopté, las etapas de construcción del portafolio, cómo identifiqué mi problemática, los análisis de la práctica, la tutoría y la parte de la relación entre investigación formativa y enfoque profesionalizante.

6.1 Definición de la problemática

Dentro de los contextos escolares podemos encontrar múltiples áreas de oportunidad por ser abordadas, unas más urgentes que otras, desde aspectos físicos o de infraestructura, como la remodelación del centro de trabajo hasta aspectos cognitivos o socioemocionales de los alumnos. En este sentido, a inicio del ciclo escolar pude identificar áreas por fortalecer en mis alumnos de 1º y 2º de preescolar, como la resolución de problemas, habilidades de investigación, lenguaje oral, autonomía, entre otros.

A partir de la observación logré identificar que en mi grupo permeaba una falta de autonomía, la cual se abordó en el apartado del contexto temático. A través del tipo de investigación y la estructura del portafolio es como pude encaminar esa problemática para definirla, acotarla y diseñar un plan de intervención.

6.2 Tipo de investigación

La investigación según Navarro (2017) es “un proceso sistemático de resolución de interrogantes y búsqueda de conocimiento que tiene unas reglas propias, es decir, un método” (pág. 15). En el campo de la educación, el conocimiento se centra en la comprensión o explicación de fenómenos en los procesos educativos.

La investigación tiene dos enfoques principales, cuantitativo y cualitativo. La presente investigación se enmarca en este último. Éste retoma el razonamiento inductivo, es decir, parte de la experiencia para poder establecer leyes o reglas, esto a partir de la observación.

El proceso de investigación desde este enfoque es más flexible, se sigue un proceso, pero si es necesario se puede reformular para volver a empezar, incluso durante el propio proceso de investigación. Otra característica, es que parte de un diagnóstico de la situación a estudiar, para tener un panorama de lo que se va a trabajar en la investigación, y a partir de esa acción diagnóstica es como se define el problema.

A diferencia del enfoque cuantitativo, en el cualitativo se pone en marcha un plan de acción que involucra el trabajo directo con el contexto, se centra más en los propios sujetos de estudio y en el proceso. Aquí surge otra característica, se les da igual importancia a los resultados finales como a los obtenidos durante el proceso de aplicación, pues se pueden tomar ambos para recopilar información importante y tener mayores puntos de análisis y reflexión.

La finalidad de este enfoque es la comprensión de un fenómeno en profundidad para poder transformarlo, donde la realidad es algo que se va transformando y construyéndose por los propios sujetos de investigación, por lo que la observación, entrevistas y análisis de documentos son los principales medios para recoger información.

Existe un tercer enfoque, el sociocrítico o pragmático. Éste comparte características similares al cualitativo, sin embargo, su principal diferencia radica en el objeto de estudio. Su objetivo, es la búsqueda de soluciones a problemáticas detectadas en el aula, lo que implicaría una intervención educativa, esto con la finalidad de transformar la realidad escolar (Navarro, 2017), es por lo que la investigación desarrollada en este portafolio se ubica en el.

La investigación-acción, es una metodología de investigación del enfoque sociocrítico. Su finalidad radica en la reflexión sobre lo que se hace en la práctica para poder transformarla, plantea una metodología en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión (Navarro, 2017, p. 43).



Esquema 1. Fases de la metodología de la Investigación-Acción (Navarro, 2017).

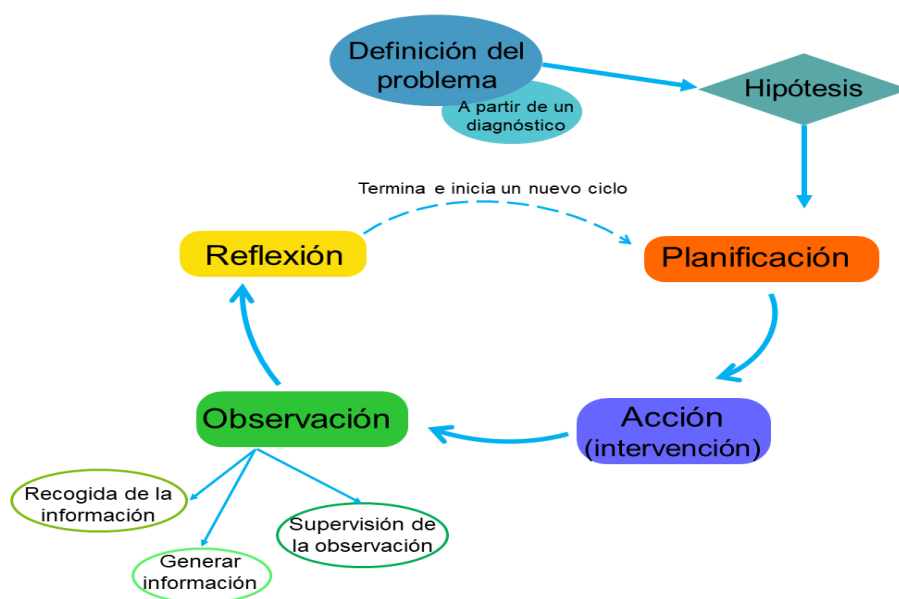
La Investigación Acción se ubica dentro del paradigma interpretativo, el cual rescata que la realidad es construida por los actores y pueden ser múltiples, por lo tanto, no existe una única verdad, más bien, se toma en cuenta los diversos significados que las personas atribuyen a los objetos (Navarro, 2017). Al igual que en el enfoque cualitativo, este paradigma no pretende la generalización, sino más bien la descripción a profundidad para el entendimiento más claro del objeto de estudio, como lo es en este caso las Actitudes Autónomas del Aprendizaje.

Desde este tipo de investigación, la ética es un aspecto muy relevante, pues al llevarse a cabo con diferentes personas es necesario que los principios éticos estén

sobre el interés del investigador. Por lo tanto, los sujetos de estudio deben dar su consentimiento para obtener datos a partir de la observación y rescate de evidencias, ya sea a través de entrevistas o documentos. También se deberá respetar el que algunos sujetos no quieran ser partícipes de la investigación, así como guardar el anonimato de las personas implicadas.

Según Tello, Verástegui y Rosales (2016) “la investigación-acción tiene cuatro propósitos fundamentales: mejorar, transformar y/o comprender la práctica social y/o educativa; articular la investigación, acción y formación; acercarse a la realidad; convertir a los prácticos en investigadores” (pág. 57). Analizando estos propósitos, la reflexión es un elemento central, pues el cambio se dará solo si se comprende qué sucede y por qué sucede, y así poder encontrar el sentido del proceso educativo, medio por el cual el docente se convierte en investigador de su propia práctica docente.

El proceso que sigue la Investigación Acción comienza con la definición del problema, el cual se apoya en la realización de un diagnóstico, posteriormente se plantea una hipótesis sobre qué provoca la problemática y cómo puede atenderse, esto abre paso a la *Planificación*, es decir, al diseño del plan de acción organizada la cual supone una estrategia de actuación, como es la Enseñanza Estratégica. Posterior a ello, llega la *Acción*, aquí se pone en práctica el plan de acción. Le sigue la *Observación*, la cual implica la supervisión de la observación, generar y recoger información. Finalmente, la *Reflexión*, se produce al contrastar o comparar lo planeado con lo que realmente sucedió, brindando un espacio para identificar las mejoras, los retos y las dificultades, lo que permite un replanteamiento de la acción que se planificó (Navarro, 2017). Por ello que dice que el proceso investigativo es cíclico, pues así lo vuelve la reflexión, si es necesario replantear el proceso se podrá hacer.



Esquema 2. Proceso de Investigación-Acción (Tello, Verástegui y Rosales, 2016).

Dentro de la Investigación-Acción podemos encontrar la *investigación formativa*, la cual según Restrepo (2007) “aborda, en efecto, el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento” (pág. 5), por lo tanto, se centra en las estrategias de enseñanza, pues el docente es uno de los focos de atención.

Respecto de las estrategias de enseñanza, el autor rescata dos; la *expositiva*, donde el docente es el responsable del 90% del proceso de aprendizaje; y la de *aprendizaje por descubrimiento y construcción del conocimiento*. En ésta última, el alumno es el centro del proceso, y el meta-objetivo es el desarrollo de habilidades que puedan ser transferidos a la vida real a partir de problemas que presente el docente.

Ese tipo de investigación se caracteriza también por las diferentes acepciones con las que es conceptualizada. Restrepo (2007) rescata tres: la *exploratoria*, *formación en y para la investigación*, y *para la transformación en la acción o práctica*. De ésta última es donde se puede centrar el quehacer docente, pues ésta da forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica, todo durante la aplicación de esta. Walker (1992 en Restrepo 2007) señala que la investigación para la transformación en

la práctica recupera los hallazgos que se van obteniendo durante el proceso para mejorar los programas durante su desarrollo, lo que sirve como medio de reflexión y aprendizaje sobre el propio programa y los actores que intervienen; situación que se observa en el siguiente apartado sobre el análisis de la práctica.

El proceso que sigue la Investigación Formativa se concibe en cuatro pasos, iniciando con la reflexión de la práctica pedagógica, después por la deconstrucción de la práctica, experimentación y análisis. Al ser esta investigación un tipo de la Investigación-Acción, el proceso se vuelve cíclico, es decir, el análisis no es el último paso, solo es el fin del primer ciclo, pues se debe volver a iniciar el proceso para que la transformación de la práctica realmente cobre sentido.

Restrepo (2007) también recata algunos métodos que pueden ayudar a hacer investigación formativa, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los portafolios, el preseminario investigativo y el club de revistas. Estos brindan las experiencias que permiten reflexionar sobre la enseñanza y buscar las estrategias para su transformación.

En síntesis, la investigación dentro del campo de la educación se ha ido definiendo con mayor claridad, y las especificaciones son para una mejor aplicación en la práctica educativa. Desde esta perspectiva se pueden encontrar puntos en común entre la investigación, innovación educativa y profesionalización docente, pues los tres apuntan hacia el mismo objetivo, el cuál es investigar para transformar una realidad educativa a partir de la reflexión de la intervención, fin que persigue la investigación que se integra este portafolio.

6.3 El portafolio temático y sus fases de construcción.

El portafolio temático es el medio, la herramienta por el cual se desarrollará la investigación. Su finalidad es “mejorar la observación permanente del propio docente

y de su práctica, reflexionar y analizar la pertinencia de su forma de ser y actuar en el aula y su influencia en el aprendizaje del alumnado” (BECENE, 2019).

El portafolio inicia con la elección de temática, la delimitación de pregunta de indagación y el diseño de actividades. Se desarrolla a través de cuatro etapas: *recolección, selección, reflexión y análisis*. En las dos últimas etapas es donde se incluye el ciclo reflexivo de Smyth y el protocolo de focalización de Allen.



Esquema 3. Proceso de construcción del portafolio temático. Elaboración propia.

6.3.1 Papel del artefacto en el portafolio temático

Los artefactos dentro del portafolio cobran importancia pues la puesta de estos va dando cuenta del avance en la pregunta y objetivos de investigación, ya que son evidencias tangibles que pretenden mostrar aspectos tanto positivos como negativos de la práctica docente para que pueda detonarse una reflexión y, por consiguiente, la innovación.

Ante esto, el portafolio temático, se integra por cuatro fases en relación con el manejo de los artefactos, las cuales son:

a. Recolección

Como lo dice su nombre, en esta etapa el objetivo es recolectar evidencias que den cuenta del avance que tiene respecto a la pregunta de investigación, por lo cual va de la mano con la etapa del diseño de actividades. Estas evidencias, dentro del portafolio temático, se denominan *artefactos*. Algunos de éstos pueden ser: muestras de trabajo de los alumnos, transcripciones de videograbaciones y/o audios, fotografías de eventos relevantes de la práctica, registros anecdóticos, viñetas narrativas, planeaciones, diario de clase, entrevistas a padres y alumnos, instrumentos de evaluación, entre otros (BECENE, 2019).

Este fue un apartado difícil de llevar a cabo, pues se debió volver una práctica cotidiana dentro del aula, la cual tuvo que ser pensada con anterioridad y a través de una mirada focalizada hacia lo que pretendía recolectar.

b. Selección

En esta etapa filtré las evidencias recolectadas, ya que no todo lo obtenido puede incluirse dentro del portafolio. A través de un análisis y reflexión fui seleccionando aquellas que me fueron más útiles para demostrar el avance de mis alumnos y mío con relación a la pregunta de investigación, y cómo medio de reflexión para la mejora de mi propia práctica docente.

c. Reflexión y Análisis

Esta es la etapa modular del portafolio, ya que en ella se concentran las reflexiones de aquellas experiencias docentes que me ayudaron a mejorar mi propia práctica, en la cual tomé en cuenta la descripción de la práctica, los artefactos seleccionados, la teoría, la confrontación con mi propia filosofía y con mi equipo de tutoría. Este proceso lo realicé a través del Ciclo Reflexivo de Smyth y de la focalización de Incidentes Críticos a través del modelo PANIC, los cuales me ayudaron

a centrar el proceso de reflexión y análisis. Además, apoyó la retroalimentación de mi equipo de cotutoría.

d. Proyección

En esta última etapa lo medular es la visión a futuro de mi propia práctica docente, por lo cual plantee nuevos cuestionamientos que se convierten en retos a largo plazo del tema de investigación. Aunado a esto, las innovaciones más deseables para trabajar en la sociedad, ideas para seguir indagando y actividades con las cuales me gustaría seguir mi desarrollo profesional.

6.4 Ciclo Reflexivo de Smyth: una metodología de análisis de la práctica docente

El Ciclo Reflexivo de Smyth, es un método que ayuda al docente a asumir una postura crítica y reflexiva de su propia práctica. Se conforma por cuatro etapas: *descripción, información, confrontación y reconstrucción*. Estas etapas, son recursivas porque cuando termina el ciclo (reconstrucción) inicia uno nuevo, esto es lo que permite la mejora de la práctica docente.

En la etapa de *Descripción*, los autores presentan una pregunta que me fue de guía '*¿qué y cómo lo hago?*', es decir, en esta describí lo que sucedió en la aplicación de las situaciones didácticas, algunos momentos críticos y experiencias relevantes, las cuales las expuse a través de un discurso narrativo.

En la etapa de *Información*, me guie con la pregunta '*¿qué significa esto y porqué y para qué lo hago?*', la cual se dio a través de la relación entre práctica y teoría, además aquí mismo se fue entretejiendo con la tercera etapa, de *Confrontación*, pues esta "busca el hacer explícitos los principios subyacentes" (Domingo y Fernández, 1999; p. 29), es decir, confronté lo que describí con mis propios principios explicativos que declaré dentro de mi filosofía docente, con la teoría y con mi equipo de cotutoría.

Esta confrontación me permitió pasar a la cuarta etapa, de *Reconstrucción*, en la cual, a partir de las etapas anteriores, reflexioné sobre mi práctica y los aspectos importantes a mejorar, lo que debía reconstruir y que apliqué en situaciones posteriores, lo cual me permitió iniciar con el ciclo nuevamente.

6.5 PANIC: Una propuesta para el análisis de los Incidentes Críticos

Monereo y Monte (2011) sostienen que los Incidentes Críticos (IC) coadyuban como posibilidad al cambio y a la transformación, los cuales son situaciones que suceden dentro del aula y que sobresalen de otras, que es destacado. Además, se caracterizan por ser inesperados, desafiantes, que surge de un conflicto latente lo que los hace ser insospechados y explosivos, que desestabilizan, son subjetivo y que además obligan a actuar.

Los autores plantean una propuesta para analizar los IC que suceden dentro del aula, y que considero compatible y enriquecedor con el Ciclo Reflexivo de Smyth, principalmente en la fase de *descripción*; propuesta que recibe el nombre de PANIC por su abreviatura. Esta propuesta se integra por cuatro pautas:

- a) Descripción del contexto en el que sucede el IC
- b) Descripción del ICE
- c) Actores que intervinieron en el ICE
- d) Intervención y seguimiento

Estas pautas, se relacionan con dos etapas del Ciclo de Smyth: descripción y reconstrucción, así que durante el análisis de la práctica fui enlazando las pautas de análisis de los IC con la metodología de análisis y reflexión de Smyth, pues *PANIC* me dio la guía de los acontecimientos a describir y el ciclo de reflexión me permitió relacionar ese IC con teoría y confrontaciones propias y con mi equipo de tutoría, así ambos me permitieron reflexionar sobre lo acontecido, lo implícito y lo que necesito reconstruir de mi práctica.

6.6 Equipo de Cotutoría y el Protocolo de focalización de Allen

Ramírez (2014) afirman que “la interacción y el diálogo entre compañeros promueven una forma de pensamiento más potente y reflexivo” (p. 65). Formar parte de un equipo de compañeras y una tutora es una parte central en la construcción del portafolio temático, pues las interacciones que se generan en la tutoría permiten encontrar puntos de debate y análisis que después llevan a la reflexión para la deconstrucción y reconstrucción de la práctica docente.

Para lograr llegar a este diálogo con el equipo de cotutoría nos guiamos a través del protocolo de focalización de Allen (2000), el cual es una presentación formal de las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Este protocolo se compone de 8 etapas: introducción, presentación de la narrativa, preguntas aclaratorias, revisión de evidencias de aprendizaje, pausa para reflexiones, retroalimentación cálida y fría, reflexión final y balance. Estas etapas son las que permiten que la presentación de los análisis se centre en lo modular, la reflexión de la práctica, y no se disperse la atención.

El equipo de cotutoría pone especial atención en que los análisis cuenten con elementos de las 5 fases del ciclo reflexivo de Smyth para después poder generar preguntas y comentarios que detonen la reflexión.

6.7 La profesionalización docente

Investigar es buscar respuestas a las interrogantes que existen, en cualquier área o ámbito, pero investigar en educación busca atender y mejorar la realidad educativa. Buscar respuestas o formas de atender una problemática en el aula en muchas de las ocasiones implica usar algo nuevo, alguna estrategia, método, instrumento, sujetos de investigación, etc., y es que “innovación debe surgir como necesidad de solucionar un problema o mejorar la situación presente en algún sentido” (Navarro, 2017, p. 163).

Respecto a la innovación en el campo educativo, Navarro (2017) habla de tipos: la curricular, la cual refiere a innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y de *gestión*, la cual se enfoca en el funcionamiento de las instituciones escolares. El punto que tienen en común es que ambas implican un cambio, una transformación, partiendo con el docente, pues él es que genera estos cambios.

Es decir, que el docente sea el investigador implica que haya un cambio en él, pues es “un medio de mejora de la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro” (Tello, Verástegui y Rosales, 2016; p. 71), lo que genera la profesionalización docente, es decir, la propia transformación para la mejora de la práctica docente. El maestro, intencionado o no, crea cambios positivos dentro de su propio quehacer educativo, los cuales mejoran su perfil como docente.

Esta investigación, inscrita en el portafolio temático, permite la propia profesionalización, pues a partir de la descripción, confrontación y reflexión de la práctica docente se permite reconstruirla, buscar áreas de mejora, estar en constante cambio.

Generar investigación en el aula implica generar cambios dentro de un sistema que ha permanecido estático desde su creación (Navarro, 2017). Implica que como docente sea consciente de mi propia realidad, que cambie la visión que tengo de mi centro y de mis alumnos para poder descubrir focos de atención; que genere cambios, y que durante el proceso sea innovador, todo en pro de la sociedad, de mis alumnos, centro educativo y de mi propia práctica docente.

7. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

*Algún día de los pupitres nacerán flores.
Francesco Tonucci*

En este apartado, el medular del portafolio temático, presento cinco análisis de mi práctica docente, en los cuales relato el avance respecto la pregunta de investigación y en los propósitos de alumno y docente, y donde además confronto mi práctica con mis principios explicativos, los teóricos y con mi equipo de tutoría.

7.1 Yo puedo hacer una fiesta

*Lo cercano, es todo lo que es posible ser manejado, sobre lo que se puede tener cierto dominio y sobre lo cual se puede desarrollar una opinión personal.
Francesco Tonucci*

El siguiente análisis de aplicación se centra en uno de primeros aspectos que plantea el Nuevo Modelo Educativo (2017) para desarrollar la autonomía en los alumnos, el que ellos aprendan a reconocer lo que pueden o no hacer solos y si necesitan ayuda para realizarlo.

La situación que diseñé se titula “Yo puedo” y la apliqué del 4 al 15 de noviembre de 2019. El objetivo de esta era que los alumnos evaluaran su desempeño en la realización de diversas actividades. La complementé con otra situación transversal, para poder tener actividades que los alumnos pudieran evaluar.

Dosificación de aprendizajes de la situación didáctica “La fiesta de cumpleaños”.			
Área / Campo	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Aprendizaje Esperado
Educación Socioemocional	Autonomía	Iniciativa Personal	Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando lo necesita.
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Cultura y Vida Social	Interacciones con el entorno social	Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece.
CONTENIDOS	Actitudinal	Reconoce lo que puede o no hacer. Valora las costumbres que hay en su comunidad, como las fiestas.	
	Procedimental	Solicita apoyo si lo necesita. Reconoce y participa en algunas costumbres de su comunidad.	
	Conceptual	Sabe lo que puede hacer o no, y cómo solicitar ayuda. Conoce algunas costumbres de su comunidad.	

En un inicio pensé en aplicar una situación transversal con actividades variadas, desde escritura, lectura, conteo, observación, descripción, artes, educación física, etc. Sin embargo, el primer día de aplicación surgió un acontecimiento, el cumpleaños de una alumna, que detonó en los alumnos el interés por las fiestas de cumpleaños, por lo que decidí retomar ese interés para plantear actividades relacionadas con este suceso y poder así complementar la situación principal.

Respecto al proceso de evaluación, se utilizó un listado en el que los alumnos se autoevaluaron y una lista de cotejo de los aprendizajes esperados.

7.1.1 ¿Qué puedo hacer?

El objetivo de una de las primeras actividades fue que los alumnos logaran hablar sobre las acciones que pueden realizar, aunque se mostraron inseguros para responder la pregunta, por lo que les di algunos ejemplos para que pudieran comprenderla y se animaran a responderla.

Mtra: ¿Qué actividades pueden hacer?
(Los alumnos no respondieron)
Mtra: Por ejemplo, yo puedo saltar muy alto y también puedo escribir.
Omar: Yo también puedo saltar
Lluvia: Maestra, yo puedo brincar
Everardo: *(gritando muy fuerte y varias veces mientras los demás comentaban)*
¡¡Maestra, maestra, maestra!! Yo, yo el otro día fui a chuma y me subí a un brincolín.
Mtra: ¿Y pudiste brincar en el brincolín tu solo o se subió tu mamá contigo?
Everardo: No, yo pude solito.

Artefacto 1.1: Extracto de los registros anecdóticos en el diario de trabajo. 4 de noviembre de 2019

En el artefacto 1.1 rescato un extracto de mis registros anecdóticos en el que se muestra cómo los alumnos empezaron a responder a la pregunta inicial a través de que yo les di algunos ejemplos. Aunque en un inicio las respuestas giraban en torno solo a habilidades físicas como brincar, correr, saltar, etc., poco a poco, a través de más preguntas y ejemplos, fui tratando de guiarlos a que pensarán en otro tipo de actividades como el escribir, contar, reconocer su nombre, etc. Por ejemplo, la mayoría mencionó que ya saben cuál es su nombre, es decir, que ya lo reconocen. Algunos comentaron que ya saben contar, y cuándo les pregunté a los demás todos dijeron que también sabían contar, aunque no fuera cierto.

Ante esta situación pude darme cuenta de que, más allá de que los alumnos no comprendieran lo que les cuestionaba, en realidad el cómo formulé la pregunta no me permitió rescatar lo que quería. Es necesario que las replantee, pues a través de ellas podré recuperar conocimientos previos, podré generar reflexión sobre lo que están haciendo, cómo lo están haciendo, porqué lo están haciendo, etc. Es decir, la pregunta es un medio que me va a ayudar a que los alumnos sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje, por lo que será un reto para mi próximo diseño.

Al terminar esta actividad les mostré un listado en papel bond con los nombres de todos, y les expliqué que ahí irían evaluando y registrando cuáles actividades si pueden realizar solos, cuáles no y en cuáles necesitan un poco de ayuda de algún compañero o mía, el cual iba a fungir como un registro de autoevaluación de los

alumnos. Se mostraron bastante interesados, empezaron a reconocer los nombres de algunos compañeros y los de ellos mismos. Propusieron el lugar para pegar el listado.

Respecto al desarrollo de la situación didáctica recataré algunas actividades que dan cuenta de tres de las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje. Hablo de dos actitudes: planificación/organización y colaboración, sin embargo, rescato en un primer momento a la motivación, pues éste es un factor que promueve las A.A.A. Dentro de la descripción de estas dos actitudes rescato la de evaluación, al hablar sobre cómo se llevó este proceso.

7.1.2 Motivación

Uno de los primeros aspectos relevantes que logré observar en los alumnos fue la falta de motivación para realizar las actividades, rescato esto porque “la motivación destaca por ser la responsable de fomentar y afianzar en el estudiante ciertos hábitos o conductas; en este caso, la autonomía” (Sánchez y Casal, 2016; p. 184). En este sentido, rescato la actividad sobre la fecha de sus cumpleaños, en la cual la falta de motivación detonó en que los alumnos no la pudieran realizar.

Iniciamos hablando sobre cuándo cumplen años, y les entregué una tarjeta con la fecha, en el pizarrón pegué hojas con los meses del año. La indicación para la actividad fue “*Observa tu tarjeta, cuáles letras y números tiene. Después levántate de tu lugar y pégala en el cartel del mes y día que corresponda. Revisa que las letras y los números de tu tarjeta coincidan con las letras y números de las hojas grandes*”. Para mejor organización, y por el espacio, primero pasaron las niñas y después los niños. Antes de iniciar la actividad, les comenté que ésta iba a ser evaluada en el listado que habíamos pegado.

Durante la actividad observé que tenían bastantes dudas y confusiones sobre donde pegar su tarjeta. Cuando pasaban algunos alumnos, al no saber dónde pegarlas, se quedaban parados en un solo lugar, y aunque traté de motivarlos para

que lograran resolver el problema, solo mencionaban que no podían o no sabían dónde ponerlo.

Al ver que los alumnos se desmotivaban en realizar la actividad, en lugar de buscar otras estrategias para abordar la resolución de problemas, opté por dejarlos darse por vencidos. Esta actitud que tomé como docente se contrapone con mi filosofía docente, pues en ella hablo de que enseñar es activar en el otro el interés por aprender, lo que en esta ocasión no lo logré.

Al final de la actividad, entre todos, fuimos evaluándola. Les mostraba la hoja del mes y las tarjetas que en ella habían pegado, y verificábamos si estaban correctas o no. Se le fue haciendo la aclaración a cada uno de que había colocado bien o mal su tarjeta. Después pasamos al listado, en donde uno a uno les pregunté si pudieron o no realizar la actividad, y si necesitaron ayuda para realizarla.

Aunque ya habíamos revisado entre todos que hubo algunos alumnos que no pudieron realizar la actividad, al momento de autoevaluarse decían que si la habían podido realizar. Sin embargo, entre ellos mismos se corregían, los demás decían cuando alguien no pudo realizar la actividad pues recordaban a los que se equivocaron en colocar la tarjeta. Respeté la autoevaluación y coevaluación que realizaron los alumnos y fue lo que fui anotando en la lista. Decidimos colocar una palomita a los que pudieron realizar la actividad, una tacha para lo que no pudieron realizarla y una onda para los que necesitaron ayuda.

Mongelos (2008) refiere que uno de los aspectos para trabajar la Autonomía en el Aprendizaje es que “la evaluación pretende establecer una base experimental y una concienciación que podrán ser utilizadas en un aprendizaje posterior”. Es por lo que decidí llevar a cabo este registro de autoevaluación de las actividades, para que los alumnos se pudieran hacer conscientes de su proceso y esa información utilizarla para mejorar.

Everardo fue uno de los alumnos que se equivocó al realizar la actividad, se mostró bastante mortificado y triste porque sus compañeros decidieron colocarle una

tacha. Al final de la jornada, 15 minutos antes de que llegaran las mamás, me pidió que le diera su tarjeta de la fecha. Se la entregué y rápidamente busco la hoja del mes donde correspondía; así que en el listado decidimos entre los dos que le iba a cambiar la tacha por una onda, porque necesito tiempo y ayuda para realizar la actividad. Este acontecimiento me llamó bastante la atención, porque a partir del listado Everardo se motivó a mejorar una actividad que no había podido realizar.

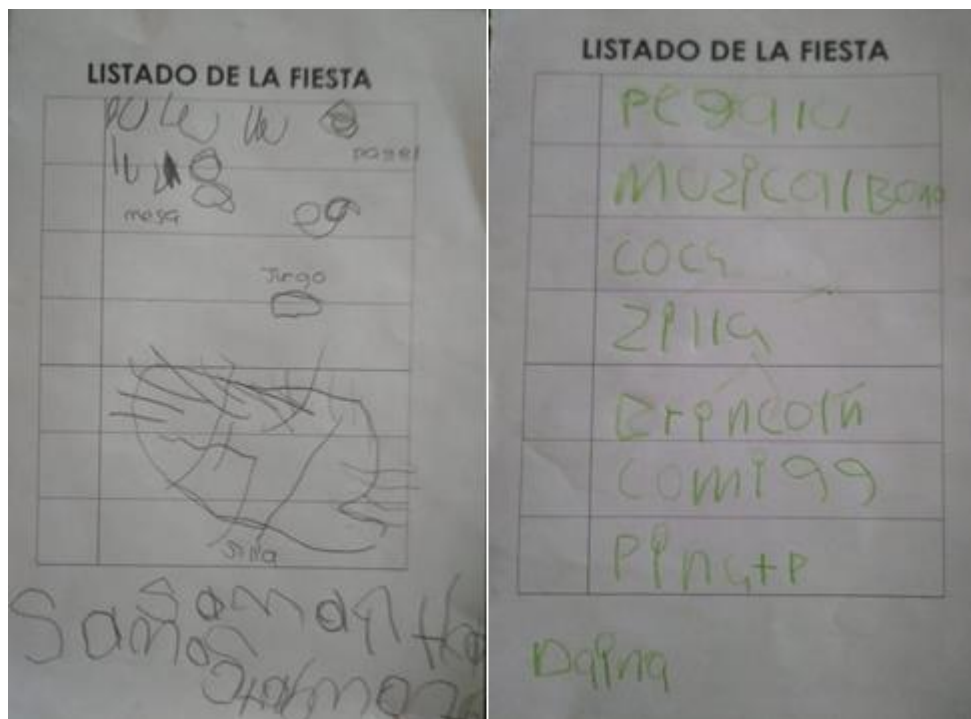
A partir de las observaciones de mi equipo de cotutoría identifiqué que en las actividades omití generar más preguntas a los alumnos sobre cómo logro realizar la actividad, por qué quiso repetirla, etc., preguntas que detonan la autoevaluación y el aprendizaje significativo. Es importante que tome esto en cuenta para mis próximas aplicaciones, pues generar reflexión en mis alumnos ayudará a que progresivamente se vayan haciendo más conscientes de su proceso de aprendizaje.

7.1.3 Planificación y organización

Respecto a esta actitud rescato tres actividades: qué hay en una fiesta, listado de canciones e invitación para la fiesta; las cuales estaban centradas en favorecer que los alumnos propusieran ideas para organizar y planificar una fiesta de cumpleaños.

En la primera actividad, hablamos sobre lo que hay en las fiestas de cumpleaños, lo que los mantuvo motivados al hablar sobre sus experiencias. Les pregunté sobre lo que se necesita para una fiesta, y sus ideas las escribí en el pizarrón. La mayoría de los alumnos participaron en esta actividad, lo que me deja la reflexión de la importancia en crear lazos entre lo que se aprende y el contexto o experiencias de los alumnos.

Posteriormente les entregué a los alumnos una hoja de trabajo en la cual iban a realizar un listado de lo que se necesita para organizar una fiesta de cumpleaños.



Artefacto 1.2. Hojas de trabajo de Samantha y Daina

En el artefacto 1.2 rescato las hojas de trabajo de Samantha y Daina, de las cuales identifiqué la forma en como decidieron organizar el listado sobre lo necesario para la fiesta. Por ejemplo, Samantha decidió hacer algunos dibujos para ilustrar los objetos, mientras que Daina copió las palabras del pizarrón. Otros alumnos utilizaron esta última estrategia, algunos otros intentaron escribir, y la mayoría hizo dibujos. Esto da cuenta de que, ante una actividad motivadora, como el recordar fiestas de cumpleaños, los alumnos pueden buscar diversas estrategias de planeación para resolver las actividades.

Otras actividades fueron similares a esta, por ejemplo, el listado de canciones, en la cual los alumnos debían proponer la lista de reproducción de música para el día de la fiesta. La otra actividad fue en realizar una invitación para la fiesta, la cual se entregaría a sus mamás y compañeros de tercero. Ambas actividades siguieron la misma lógica que la primera, en plenaria los alumnos proponían ideas, las anotaba en el pizarrón y después ellos lo hacían de forma individual.

En ambas actividades los alumnos fueron capaces de proponer ideas para organizar y planear lo necesario para la fiesta, lo cual es una actitud que los alumnos necesitan para ir desarrollando la Autonomía en el Aprendizaje (Monereo, 2006).

Sin embargo, después de la reflexión junto con mi equipo de tutoría, me di cuenta de que es necesario adecuar mis actividades al nivel de mis alumnos. Por ejemplo, la segunda parte de la actividad del listado de canciones hicimos una votación para elegir solo dos o tres de ellas, y los alumnos debían escribir, en una hoja de trabajo que les entregué, la cantidad de niños que iban votando por cada una, lo cual estuvo muy alejado de sus habilidades y capacidades y originó que no pudieran organizar el listado de canciones.

Quesada (2001) habla de un “Triángulo interactivo” en el que convergen tres factores a través de una interrelación esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumno, docente y contenido. El alumno interactúa con sus procesos cognitivos y motivacionales, el docente es el que guía los contenidos, los cuales deben ser “socialmente seleccionados” (p.48). Es decir, el profesor elige contenidos adecuados al desarrollo de los alumnos, al contexto, que sean retadores y que puedan ser significativos.

Ante esto, me doy cuenta de que algunos contenidos de mi planeación no fueron bien seleccionados, como el de pensamiento matemático en el que el desafío superó las capacidades de mis alumnos, y esto a su vez fue lo que cortó su motivación al verse frente a un reto que no podían resolver, y ante la falta del factor motivacional, el desarrollo de la actitud de planeación y organización no se pudo ver presente. Por lo que ser consciente de que el nivel de mis planeaciones sea congruente con el de mis alumnos se vuelve una consideración para mis siguientes aplicaciones.

Respecto a cómo se llevó el proceso de evaluación, seguimos trabajando con el listado, después de cada actividad evaluábamos si la habían podido o no realizar y si solicitaron ayuda. Siempre respeté la autoevaluación de los alumnos, pues no quise imponer mis concepciones sobre si lo hicieron bien o no, lo que se relaciona con uno

de mis principios explicativos que es el respetar los procesos de aprendizaje de cada alumno. Sin embargo, también en el equipo de tutoría, resaltamos la importancia y la apertura que tenía para plantearles a los alumnos más preguntas de reflexión que les ayudaran en su proceso de evaluación.

7.1.4 Colaboración

Una actividad que realizaron en equipos, para favorecer la actitud de colaboración, fue la de proponer juegos para realizar en la fiesta. En esta actividad, les pedí que formaran equipos de 4 y que platicaran sobre el juego que ellos quisieran proponer. Se les dio un tiempo para que dialogaran, mientras tanto yo fui pasando entre las mesas escuchando lo que los niños comentaban. Algunos se mostraban interesados en realmente compartir con sus compañeros de equipo, otros estuvieron bastante aislados de lo que se comentaba en sus equipos.



Artefacto 1.3. Fotografía de los alumnos trabajando en equipo

El artefacto 1.3 es una de las fotografías que tomé mientras los alumnos trabajaban en sus equipos poniéndose de acuerdo sobre qué juegos iban a proponer. Rescato esta fotografía pues refleja las dos actitudes que mostraron todos los alumnos en las actividades. Por una parte, en el círculo azul se encuentra Karola, Eduardo y Samantha, quienes, a pesar de mi presencia y otros estímulos, se veían interesados en compartir con sus compañeros sus ideas.

Sin embargo, en el círculo amarillo se observa a Fernanda, Arick y Fabián, quienes ante el menor estímulo se distraían de la actividad. Por ejemplo, Fernanda al verme cerca de las mesas dejó de participar con su equipo y solo me observaba. Arick y Fabián solo querían ver los juguetes. El resto de los alumnos se comportaron igual, mientras unos estaban interesados por participar, otros se distraían fácilmente, sin embargo, lograron terminar la actividad y por equipo proponer un juego.

Lo que más me interesaba de esta actividad era que lograran ponerse de acuerdo en grupo para proponer ideas y tratar de llevarlas a cabo, es decir, por equipo debían organizar a sus demás compañeros para realizar los juegos que habían propuesto, sin embargo, la falta de tiempo no permitió que realizáramos esta segunda parte de la actividad.

Por esta situación de la falta de tiempo, no se pudo evaluar la actividad en el listado, pues no teníamos los elementos suficientes para que los alumnos se pudieran auto y coevaluar.

Esta situación detonó en mí la reflexión de que son varias las ocasiones en las que el tiempo ha influido negativamente en la aplicación de las actividades que propongo pues, aunque desde la planeación defino el tiempo para las actividades y la situación didáctica en general, cuando lo llevo a la práctica suelo encontrar dificultades que imposibilitan llevar las actividades a cabo como estaban planeadas, y por ende, tener lagunas dentro de éstas o tener que simplificar los contenidos.

Considero que es importante seguir buscando estrategias que me ayuden a utilizar mejor los tiempos para mis actividades pues, aunque se presenten imprevistos

o actividades institucionales, es necesario que pueda reorganizar los tiempos de las actividades sin afectar los contenidos que se pretenden trabajar con los alumnos. Lo que puede ser un factor para abordar desde la enseñanza estratégica, pues la falta de tiempo para las actividades se vuelve un factor negativo de mis diseños, ya que al enfocarme en terminar lo planeado descuido otros aspectos importantes como el proceso de autoevaluación de los alumnos.

7.1.5 ¡La fiesta!

El cierre de la situación fue montar una fiesta. Pedí que llevaran un refrigerio sencillo, algunos adornos que realizaron en casa, estaban los juegos propuestos y la lista de canciones. Sin embargo, por actividades institucionales se cortó el tiempo de estas, solamente pudieron comer, compartir un poco de su refrigerio y bailar. Estuvieron bastante emocionados durante la actividad, y hubo muestras de compañerismo pues compartieron lo que tenían.

Santiago fue uno de los alumnos que menos participó, se mostró apático y distante durante todas las actividades de la situación, no se interesó mucho por realizarlas o por proponer soluciones. El refrigerio que él tenía el día de la fiesta era un bote de yogurt de 1 litro y una bolsa grande de cereal, además de un paquete de vasos para compartir con sus compañeros. A varios se les antojó del yogurt que él tenía, le pedían que les compartiera, así que él no se esperó a que yo le ayudara a servir, buscó la solución de acuerdo con sus medios para poder resolver el problema; uso una cuchara y poco a poco servía el yogurt en los vasitos.

Esta situación me llamó bastante la atención, porque Santiago mostró interés en resolver un problema de forma práctica, lo que me ayuda a reflexionar un poco más sobre las actividades que propongo y los niveles de complejidad que utilizo. Debo ser más consciente de las habilidades y capacidades de mis alumnos, de sus fortalezas, para utilizar en favor de promover nuevas habilidades y generar nuevos conocimientos.



Artefacto 1.4. Fotografía del baile en la fiesta

En el artefacto 1.4 rescato una situación que llamó mi atención durante el baile. Guadalupe, la niña dentro del círculo amarillo, es una de las alumnas que no se siente muy interesada por participar en actividades de movimiento, suele mostrarse tímida, sin embargo, al ver a los demás bailar tan emocionados ella poco a poco se fue animando a bailar, y sin ayuda de alguien más se levantó de su lugar y se puso a bailar, lo cual mostró disposición y motivación de ella ante un estímulo que generaron sus pares.

Durante el análisis de esta situación puedo identificar la importancia de la relación entre pares y de la motivación, factores importantes para el desarrollo de las actividades y para que los alumnos logren resolver problemas. En este caso, Guadalupe resolvió un problema de confianza, pues se sintió en un ambiente seguro en el que se podía expresar corporalmente a través de la danza. Sin embargo, me parece importante retomar este acontecimiento para trasladarlo a otras situaciones que ayuden a los alumnos a seguir generando aprendizajes.

Finalmente, otra situación que surgió del baile durante la fiesta fue la propuesta de algunas actividades por parte de los niños. Observé que entre algunos niños querían “lanzar al novio” y echarle cerveza, después propusieron lanzar el ramo, bailar la víbora de la mar. Se veían muy emocionados, así que los acompañé en el juego.

Esto da cuenta de cómo empezaron a transferir conocimientos que adquirieron en su contexto hacia actividades en el aula. Sin embargo, la falta de tiempo no permitió que siguiéramos explorando más posibilidades de actividades para la fiesta ni darle un cierre a la actividad.

Respecto a las actividades de cierre de la situación “Yo puedo”, días antes de la fiesta les entregué a las mamás un listado de actividades que debían hacer sus hijos, para que ellas los observaran y evaluaran. Por la falta de tiempo ya no pudimos revisarlo en plenaria en el aula con los alumnos, sin embargo, una de las mamás se acercó y me comentó que se había dado cuenta de que a ella le hace falta trabajar mucho con su hijo Santiago, pues pudo observar que son pocas las actividades que él puede realizar, por lo que empiezo a notar un cambio en las concepciones de las madres de familia, sobre de los comentarios que rescaté en el contexto temático, en donde aún los veían como ‘niños chiquitos’ que no eran capaces de hacer muchas cosas. Lo cual se convierte en un factor positivo, pues la presencia de diferentes actores, en este caso de la familia, aporta al desarrollo de la autonomía de los alumnos, pues se necesita de una mediación entre el alumno y el tutor, el cual debe ser consciente del propio proceso (Leaño y Jaramillo, 2018).

Para el cierre de la situación estaba planeado que los alumnos hicieran algunos dibujos de las actividades que pudieron hacer y de las que no. Sin embargo, otra vez la falta de tiempo la obstaculizó. Solamente en plenaria hablamos de las actividades que se habían realizado durante la semana. Fue difícil que los alumnos comprendieran que hay actividades que pueden realizar solos, que en algunas necesitaron ayuda y otras no las pudieron hacer. Aunque les mostré el listado y les hice ver que en algunas tenían una tacha o una onda, aun así, ellos seguían comentando que habían podido realizar solos todas las actividades.

7.1.6 Conclusión

Analizar y reflexionar sobre lo que sucedió en la aplicación de esta situación didáctica me permite identificar varios aspectos a mejorar de mi práctica docente. El primero de ellos es que a veces hay situaciones que interfieren en la aplicación, como el tiempo y las actividades institucionales, y son aspectos en los que no puedo influir directamente, pero si puedo buscar nuevas estrategias que ayuden a compensar el tiempo faltante, pues en esta ocasión solo opté por eliminar o condensar las actividades para tratar de finalizar la situación didáctica.

Otro de los aspectos que reflexiono es sobre la importancia de las situaciones contextualizadas. En particular esta situación de la fiesta me deja bastante satisfecha pues logré observar interés y motivación en los alumnos, lo que sólo había identificado en actividades de juego. Esto me hace reflexionar en la necesidad de seguir incorporado aspectos y elementos del contexto de mis alumnos que les genere interés y así la realización de las actividades sea de provecho para ellos y para mí como docente.

Un tercer aspecto sobre el que reflexiono es el de la importancia de los andamiajes que utilizo con los alumnos. Logré identificar que en varias ocasiones mis andamios no son los más efectivos, pues me centro en que solo terminen la actividad, sin detenerme a que los alumnos realmente comprendan lo que están haciendo y logren adquirir un conocimiento. Considero importante repensar lo que realizo y buscar otras estrategias que me ayuden a presentarles andamiajes pertinentes a los alumnos.

Un aspecto que no tenía muy en cuenta cuando diseñé las situaciones didácticas fue la participación de los padres de familia. El comentario de la madre de familia referente al listado en casa me hace repensar en cómo puedo involucrarlos en el desarrollo de la autonomía de sus hijos, pues ellos son parte importante de este desarrollo, pues como refiere de León (2011), el niño precisa de la escuela y de la familia para constituirse como un ciudadano autónomo, por lo que la relación entre estas dos instituciones, al compartir los mismos objetivos, será esencial.

Además, dentro del análisis con mi equipo de cotutoría logré identificar que las preguntas que realizo a mis alumnos aún son un área de oportunidad para trabajar en mi actuar docente. Necesito ser consistente y precisa con lo que pregunto, además de generar más interrogantes que hagan reflexionar a mis alumnos sobre sus procesos de aprendizaje.

Finalmente, el aspecto de la evaluación, aunque utilicé diversos métodos de evaluación, considero que aún me hace falta buscar más estrategias para rescatar información de los alumnos que me permita dar cuenta realmente de sus avances, como las fotografías, registros anecdóticos, videograbaciones, entre otras, pues es un aspecto en donde aún tengo varias áreas de oportunidad.

Después de una reflexión más profunda respecto de mi primer análisis, he llegado a construir otras reflexiones. La primera de ellas es que, aunque en mi filosofía hablo de la importancia de que la evaluación esté presente en cada momento de la aplicación de una situación, no se ve totalmente presente en mi actuar durante la situación didáctica. Considero que aún me hace falta ser más consistente con la evaluación, tener muy claro desde el inicio qué es lo que quiero evaluar en mis alumnos y en mí, en qué momentos lo haré y qué instrumentos utilizaré. Teniéndolo claro desde el inicio será más fácil llevar a cabo este proceso.

Respecto a lo que los alumnos hicieron, con ayuda de mi equipo de cotutoría, me di cuenta de que debo de tomar más en cuenta las estrategias que los alumnos puedan proponer, pues identificamos que algunas actividades se prestaban para que los alumnos logaran encontrar diferentes formas de solución ante el problema, pero yo no les di la oportunidad de hacerlo, solo les dije cómo iban a hacer la actividad. Ciertamente esto se contrapone con lo que pretende la Autonomía en el Aprendizaje, pues según Arno (1994) uno de los objetivos es “hacer tomar conciencia a cada alumno de sus propios recursos y estrategias de aprendizaje” (pág. 110), lo cual no se logró pues no le di la oportunidad a los alumnos de pensar en qué estrategias podían utilizar.

El avance que identifiqué en el propósito de los alumnos, respecto a la pregunta de investigación, es que lograron mostrar dos actitudes autónomas: motivación en determinadas actividades y participación incipiente en los procesos de autoevaluación. Respecto al avance en el propósito docente, logré diseñar una situación contextualizada, aspecto importante desde la enseñanza estratégica, pero, además identifiqué áreas de oportunidad, como la gestión del tiempo y la adecuación de los contenidos, las cuales retomaré en mis siguientes aplicaciones.

En conclusión, este primer análisis realmente me hace reflexionar sobre los aspectos de mi práctica que puedo mejorar, más que en los resultados de los alumnos, pues sé que ellos pueden avanzar en el desarrollo de su autonomía, pero por ahora considero que será valioso que aprenda a reflexionar sobre mí y mejorar mis áreas de oportunidad para poder brindarles a mis alumnos situaciones retadoras y ambientes de aprendizaje que realmente les brinden esas experiencias necesarias para lograr actitudes de autonomía.

7.2. Sin pinturas

Propiciar condiciones en las cuales al menos los niños puedan poner en duda sus propios saberes, del mismo modo que lo hacen en forma natural cuando juegan enfrentando teorías con la realidad.
Francesco Tonucci

Para este segundo análisis retomé algunas de las consideraciones y retos que me propuse en el análisis anterior. Entre estas se encuentran el plantear preguntas que detonen mayor reflexión en los alumnos en cuanto a sus procesos de aprendizaje, así como tomar en cuenta las propias estrategias que propongan los alumnos para resolver problemas.

De acuerdo con lo anterior diseñé una situación didáctica titulada “Sin pinturas” la cual apliqué del 21 al 24 de enero del 2020, enfocada en el Área de Desarrollo Personal y Social de ‘Educación Socioemocional’ y el Campo de Formación Académica ‘Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social’, de los cuales tomé los siguientes aprendizajes esperados.

Dosificación de aprendizajes de la situación didáctica “Sin pinturas”			
Área / Campo	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Aprendizaje Esperado
Educación Socioemocional	Autonomía	Iniciativa Personal	Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Mundo Natural	Exploración de la naturaleza	Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos

La situación didáctica la diseñé basándome en la idea que propone Tainta (2003) y que retoma de Monereo, la cual dice que “el profesor enseña estrategias de aprendizaje como: la planificación, gestión, regulación, autocontrol y evaluación de la propia acción” (pág. 15), retomando esto, las actividades propuestas siguen esa lógica,

sin embargo, agregué un paso anterior a la planificación, que es la presentación de un problema, pues desde la enseñanza estratégica es uno de los primeros pasos para iniciar cualquier proceso de aprendizaje.

7.2.1 ¿Y las pinturas?

Como primera actividad de la situación didáctica les leí un libro de la biblioteca escolar titulado “Los colores”, el cual retoma los colores que se pueden encontrar en diferentes objetos y lugares; y mientras iba leyéndolo les preguntaba a los alumnos sobre dónde los observaban y en cuales objetos los pueden encontrar. Al terminar la lectura les pregunté si querían pintar o dibujar algunas de las imágenes como las que observaron en el libro, a lo que respondieron que sí con efusividad.

Comencé a cuestionarlos sobre lo que requeríamos para pintar, empezaron a responder que necesitábamos hojas, pinceles, y pintura. Antes de iniciar la jornada guardé las pinturas, acuarelas, gises, plumones y lapiceras de los alumnos en un lugar seguro de la biblioteca escolar. Cuando iban a empezar a repartir los materiales propicié que se dieran cuenta que ya no estaban las pinturas ni ningún otro material similar.

Ante esta situación los alumnos se alarmaron y empezaron a observar hacia todos lados tratando de encontrar los objetos. Primero comenzaron a decir que un ratero había entrado al salón a robarse todo, así que empezaron a dar ideas para ‘atrapar’ a los que lo habían hecho. Otros dieron ideas para buscar en algunos lugares del salón, sin embargo, empezaron a desviar su atención hacia la idea de que debíamos capturar a los rateros.

Ya que los alumnos empezaban a dispersar su atención hacia cómo atrapar a los rateros, decidí cambiar la historia y decirles que yo me había llevado los materiales (hecho que era verdad) y que no se preocuparan. Con este cambio pude notarlos un poco más centrados en la actividad. Con mi equipo de tutoría llegamos a la conclusión de que hubiese sido más significativo que en lugar de contar una historia sobre la

pérdida de los materiales, lo cual desvió la atención de los alumnos, pude haber problematizado a los alumnos a partir de una reflexión dirigida hacia los materiales, es decir, sin necesidad de una historia, propiciar que los alumnos pensarán en la experimentación con materiales varios para pintar.

Con la historia de la pérdida de los materiales buscaba generar emociones en los alumnos que les permitieran motivarse y verse involucrados en la resolución del problema, porque “la persona otorga una significación a un evento, por medio de sus emociones” (García, 2012; p.100), sin embargo, es claro que la atención se desvió, y aunque los alumnos se vieron emocionados por tratar de resolver el problema de los rateros, no fue funcional para el propósito que buscaba. Esto me deja la reflexión de repensar en cómo les voy a presentar los problemas a los alumnos, pues si este no es claro y desde el inicio no se tienen límites fijos y objetivos determinados, entonces les será más difícil a los alumnos buscar soluciones y a mi dar un acompañamiento y ser mediadora de los aprendizajes.

Después de contarles una breve historia sobre cómo no se metieron unos rateros a robar los materiales, pues fui yo la que me los llevé a San Luis, comencé a cuestionarlos:

Mtra: Mañana se las traigo. ¿Sí? Yo mañana traigo las lapiceras y las pinturas, pero ¿con qué vamos a pintar ahorita?

Arick: ¡Oh, oh! Se me ocurrió algo

Mtra: A ver, a Arick se le ocurrió algo. ¿Con qué podemos pintar?

Arick: Traigan los colores, porque, porque si se les quiebra la punta...

En eso Omar interrumpe la participación de Arick para decir que él también tiene una idea, algunos otros alumnos empiezan a generar ruido y no dejan terminar de comentar la idea completa de Arick, solo mencionó algo de atrapar a los ‘robateros’.

Mtra: A ver, ¿Cuál es tu idea para pintar Omar?

Omar: ¿Y si vamos para afuera y agarramos una florecita?

Mtra: ¿Podemos pintar con flores?

Algunos niños empiezan a responder que no o a mover la cabeza en señal de negación.

Omar: Sí, con flores pintamos muy bien

Francisco: ¡No!, las flores no pintan

Artefacto 2.1. Transcripción de videograbación realizada el 21 de enero de 2019

En el artefacto 2.1 muestro cómo después del cambio de historia algunos alumnos empezaron a centrarse en la resolución del problema. Omar fue el único alumno que propuso la idea de utilizar flores para pintar, aunque sus compañeros

decían que no era posible. Traté de animarlos a que pensarán soluciones diferentes, pero nadie logró brindar una estrategia distinta. Sin embargo, logro valorar que los alumnos empiezan a mostrar actitudes de autonomía, sobre todo en la proposición de ideas para trabajar que, aunque no todas sean viables, es un primer logro.

Tomando la idea de Omar decidimos salir al patio de la escuela a buscar algunas flores para poder poner a prueba el supuesto. Salimos en orden y arrancamos solo algunas para obtener pétalos. Regresamos al aula y los cuestioné sobre cómo podríamos utilizar los pétalos para pintar. Una idea fue tomar la flor y solo moverla simulando que era un pincel, hice el movimiento como ellos me fueron indicando, pero la idea no funcionó.



Artefacto 2.2. Imagen congelada de videograbación del 21 de enero de 2020

En el artefacto 2.2 se muestra la imagen congelada del momento en el que Omar se levanta y camina hacia mí para tratar de mostrarme cómo se utilizan los pétalos de la flor para pintar. Mencionó que se debe cortar un pétalo y aplastarlo contra la hoja. Los demás alumnos se quedaron un tanto asombrados por lo que acababa de realizar.

Después de que los alumnos se dieron una idea de cómo podían utilizar los pétalos para poder pintar comencé a repartir los materiales necesarios para la actividad. Durante la realización de esta, algunos alumnos seguían muy asombrados

ante el descubrimiento de que los pétalos pueden pintar, alumnos como Fabián y Lluvia.

Sin embargo, fue una omisión de mi parte el no darle un seguimiento a esa emoción del momento de ellos dos, considero que con las preguntas adecuadas pude haber generado una mayor reflexión en ellos sobre el porqué los pétalos pueden pintar. Sánchez y Casal (2016) mencionan que “el autoaprendizaje o aprender a aprender, esto es, la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para adquirir nuevas comprensiones de manera más autónoma e individual” (p. 180), es decir, Lluvia y Fabián ya habían adquirido un conocimiento, solo necesitaban algún andamiaje de mi parte, como preguntas, para que lograran utilizar ese conocimiento y poder llegar a un nuevo aprendizaje de forma más autónoma, por ejemplo, que pudieran reflexionar con qué otros materiales pueden utilizar esa técnica de pintar.

Al terminar la actividad les pedí a los alumnos que tomaran su dibujo y se sentaran en el piso para formar un círculo y así poder compartir sobre la actividad. Comencé a cuestionarlos sobre cómo utilizaron los pétalos para lograr que pintaran, si todos los pétalos pintaban igual, etc. Sin embargo, en este punto de la actividad la atención de los alumnos ya estaba muy dispersa, pocos eran los que respondían a las preguntas. Traté de guiarlas para que pensarán en qué otro tipo de materiales podíamos utilizar para pintar, pero la mayoría seguían dispersos.

Mtra: Ya utilizamos pétalos de flores para poder pintar, ¿Qué otros materiales podemos utilizar para poder pintar?

Everardo: Pues pinturas.

Mtra: ok, las pinturas, pero recuerden que no tenemos ni pinturas, ni colores, ni acuarelas, así que debemos buscar una solución. Observen este juguete, es de color amarillo, ¿Creen que pueda pintar con él?

Algunos alumnos contestaron que sí, otros contestaron que no. Lo tomé y traté de pintar con él sobre una hoja.

Mtra: ¿Pintó de color amarillo el juguete?

Todos: ¡No!

Mtra: Entonces ¿qué otro objeto o material puedo utilizar para pintar, pero que no sean pinturas?

Hubo un silencio entre los alumnos, se veían entre sí. Algunos no estaban atentos a la actividad y empezaron a platicar y jugar con sus compañeros.

Artefacto 2.3. Extracto de anotaciones en el diario de campo, del día 21 de enero de 2020

En el artefacto 2.3 rescaté algunas de las preguntas que realicé a los alumnos para hacerlos pensar en otras soluciones, sin embargo, no todos lograron contestarlas pues estaban muy dispersos, lo que me hace pensar que necesito buscar estrategias que me ayuden a que los alumnos mantengan su interés en las actividades para que su participación sea más activa y logre ver resultados más dinámicos.

Por la dispersión que se generó en los alumnos no se pudo dar un cierre más preciso a la actividad. El propósito de esta era que entre todos propusiéramos nuevos materiales que pudieran llevar de casa y con los que se pudiese pintar, pero no se logró. Por lo que yo fui la que propuso la lista de materiales a utilizar ya que los alumnos no propusieron nada. Esto me generó una desestabilización en mí, pues la falta de motivación de los alumnos hacia terminar la actividad y el que no pudiera proporcionarles andamiajes eficientes propició que fuese directiva con el cierre de la situación, pues no pude tomar en cuenta sus ideas e intereses para la proposición de materiales.

7.2.2 Yo traje materiales

Para esta actividad les pedí a las madres de familia que llevaran dos o tres materiales de una lista de objetos, entre ellos estaban: jitomate, zanahoria, café, Tang, chocolate en polvo, limón, betabel, pétalos de flores o jamaica. Desde que llegaron los alumnos se mostraban algo emocionados en llevar sus materiales, me los mostraban a mí y a sus compañeros, algunos preguntaban ¿qué es lo que vamos a hacer con esos objetos?, mientras otros decían que era el lonche.

Inicié la actividad acomodando a los alumnos en varios medios círculos al centro del salón, con una mesa al frente. Rescaté las ideas previas de los alumnos respecto a la actividad que hicimos el día anterior, pues “la persona puede sentir, imaginar recordar o construir un nuevo conocimiento si tiene un precedente cognitivo donde se ancle” (González, 2012; p. 23), y les mostré sus trabajos para que pudieran recordar con mayor facilidad. Les pregunté qué material habíamos utilizado para pintar, si fue fácil o difícil utilizarlo. Después les comenté que ese día había olvidado otra vez la caja

de los materiales (pinturas, acuarelas, lapiceras) así que debíamos buscar una solución para poder pintar, necesitábamos materiales nuevos para fabricar pintura.

Pedí a dos alumnos que me prestaran los objetos que habían llevado de casa. Se los mostré al resto y les pregunté “¿Podemos utilizar estos materiales para pintar?”, algunos respondieron que no, otros respondieron que sí. Así que les comenté que íbamos a intentar usarlos para pintar.

Comencé a sacar los materiales y a preguntarles qué es lo que teníamos que hacer para que pudiera pintar. Uno de los primeros que utilizamos fue un limón. Primero dijeron que solo lo frotara sobre la hoja, lo hice, pero ellos decían que más fuerte, igual que como lo hicimos con los pétalos. Mongelos (2008) rescata que “aquellos aprendices que sepan sobre el aprendizaje podrán transferir esos conocimientos y estrategias a otras áreas” (pág. 55), lo que se relaciona con que los alumnos empiezan a transferir los conocimientos que van adquiriendo hacia otras situaciones.

Aun así, no logró pintar el limón. Les pregunté “¿Cómo le voy a hacer para que pinte?”, dieron algunas ideas, Everardo hizo un movimiento mostrándome que lo tenía que aplastar “para que saque pintura”. Maximiliano por el contrario comentaba que no, que con un cuchillo. Unos propusieron cortarlo por la mitad, exprimirlo y pintar con el jugo que saliera. Otros propusieron solo cortar la puntita y aplastarla sobre la hoja para que pintara. Hicimos varios intentos y llegamos a la conclusión de que el limón solo mojaba la hoja.

Probamos distintos materiales de los que llevaron, cada vez se veían más interesados en la actividad, aunque en ocasiones la euforia por querer participar y comentar generaba cierto descontrol y dispersión. El material que más les asombró fue el café. Para este propusieron dos ideas: utilizarlo seco y con agua. De la forma seca algunos pasaron a mostrarme que debían frotar el polvo sobre la hoja y así podría pintar. Otros propusieron que le agregáramos un poco de agua, al hacer esto utilicé un pincel y les mostré cómo pintaba la mezcla, se sorprendieron al ver que pintó.

Utilizamos también la zanahoria y la jamaica, pero de estos materiales no logramos sacar mucho pigmento para poder pintar. Monereo (2006) habla que un profesor estratégico es el que primero modela la estrategia a utilizar para después dejar al alumno utilizarla. Por lo que pasé al momento en el que les tocaba a los alumnos utilizar sus materiales para poder hacer una pintura. Pasaron a sus lugares con sus objetos, y les comenté que si necesitaban algo más podían pedírmelo, como agua fría o caliente, o que les cortara alguno de sus materiales con el cuchillo o el rallador.

Al principio muchos querían utilizar el rallador, pues fue un material que les causó mucho interés, aunque al preguntarles que si rallando el material iban a poder pintar no lograban contestar. Fueron varios los que quisieron cortar o rallar algunos de sus materiales, así que les ayudé. Después empezaron a pedir agua para sus mezclas, por lo que fui pasando con cada uno dándoles agua.

Durante el desarrollo de la actividad se mostraron bastante interesados, algunos hacían mezclas extrañas con todos los materiales que llevaban. La mezcla más común para pintar fue utilizar el café o el chocolate en polvo, algunos niños utilizaron también un Tang.



Artefacto 2.4. Alumnos mostrando sus mezclas utilizando distintas estrategias

En el artefacto 2.4 se muestra a cuatro alumnos con mezclas diferentes. El primero de arriba del lado izquierdo, Erick, utilizó un sobre de Tang sabor jamaica con un poco de agua. A su lado derecho, Santiago, decidió mezclar todos los ingredientes que llevaba en el plato con un poco de agua. Abajo a la izquierda, Everardo, utilizó un Tang de naranja, el cual primero utilizó solo y después le fue agregando a su mezcla otros ingredientes como el limón y jitomate. Abajo a la derecha se muestra a Guadalupe, quien mezcló café con agua y limón.

Esto da cuenta que cada alumno utilizó su propia estrategia para lograr resolver el problema, utilizaron los materiales de formas muy diferentes. A partir de mis experiencias docentes llegué a creer que los alumnos no iban a poder proponer diversas estrategias, pues he aplicado actividades similares en otros ciclos escolares, y por lo general los alumnos solían copiar las estrategias que yo utilizaba. Sin embargo, en esta ocasión me sorprendió la creatividad de mis alumnos, lo que da cuenta de su avance en actitudes de autonomía en el aprendizaje.



Artefacto 2.5. Samantha mostrando su estrategia para pintar

De igual forma, en el artefacto 2.5 se muestra a Samantha utilizando otra estrategia con sus materiales. Ella cortó el jitomate con su cuchara, tomó la idea de Eduardo pues él la estaba usando para cortar algunos trozos de su zanahoria. Después Samantha utilizó una mitad del jitomate simulando que era una acuarela o algún bote de pintura, pues con el pincel tomaba un poco del jugo del jitomate para pintar. Ella estaba emocionada al ver que su estrategia estaba funcionando.

Esto llamó mi atención pues da cuenta de cómo empieza a transferir sus conocimientos, tomó la idea de un compañero y la adaptó a sus necesidades, intereses y a los materiales con los que contaba. Esta experiencia reafirma uno de mis principios de la filosofía docente, que enseñó para que mis alumnos encuentren el placer en conocer, descubrir y explorar, lo que se estaba logrando con Samantha.

Aunque no todos lograron sacar el pigmento necesario para hacer una pintura, vi presente el interés y motivación en la actividad. Lograron utilizar diferentes estrategias, algunos imitando las de sus compañeros que tenían cerca, y la mayoría utilizando las estrategias que les presenté al inicio de la actividad. Sin embargo, algo que llamó mi atención es que en ningún momento de la actividad escuché a algún alumno que dijera “no puedo”, lo que es un avance, pues esa actitud la veía en ellos muy presente, por ejemplo, en las actividades de diagnóstico de la problemática.

Aunque los alumnos no querían que se terminara el tiempo para la actividad, pues querían seguir pintando, decidí que se terminara pues algunos alumnos empezaron a consumir los materiales que llevaban, como el jitomate. Se dio un tiempo para limpiar las mesas y recoger sus materiales, y continuamos la actividad después del recreo. Sus producciones las colgamos afuera del salón para que se secaran.

Cuando regresamos del recreo hicimos el cierre de la actividad. Comencé preguntándoles si les gustó trabajar con esos materiales, si habían podido pintar, etc. Aún seguían emocionados ante la actividad, la mayoría quería participar y comentar cómo había pintado.

Mtra: ¿Qué materiales pudieron utilizar para pintar?

Everardo: Yo utilicé el polvito anaranjado.

Omar: Yo utilicé el café y le puse agua para que pintara.

Le cedí la palabra a alumnos que casi no habían participado en actividades anteriores.

Karola: Yo use el café.

Mtra: ¿No utilizaste otros materiales? ¿Qué paso con el jitomate que tenías?

Karola: No pintó.

Adriana: Yo use el polvito de *savilé* para pintar y sí pintó.

Jesús: A mí me pintó el café.

Artefacto 2.6. Extracto del diario de campo del día 22 de enero de 2020.

En el artefacto 2.6 rescaté algunas de las respuestas que dieron los alumnos respecto a los materiales que utilizaron para pintar. La mayoría utilizó café, pero hubo alumnos que utilizaron otros materiales como Tang, algunas frutas o verduras, sin embargo, no todos lograron expresar cómo utilizaron sus materiales o cuáles fueron los pasos que siguieron para que lograran pintar con sus materiales. Para cerrar la actividad les comenté que de tarea en casa deberían buscar y utilizar los materiales necesarios para pintar una imagen que se les entregaría.

De esta situación me di cuenta de que se pudo enriquecer más el aprendizaje de los alumnos al rescatar sus propios comentarios y cuestionarlos, por ejemplo, en el caso de Karola, hubiese sido interesante preguntarle ¿Por qué no pintó su jitomate?, ¿Qué necesitaba hacer para que pintara?, etc. Lo que me deja la reflexión de que es necesario prestar más atención a los comentarios de los alumnos, rescatarlos y cuestionarlos sobre ellos, para que se enriquezcan más; un área de mejora es brindar más andamiajes.

7.2.3 Una pintura hecha en casa

Una de las reflexiones que construí en el análisis anterior fue la importancia de incluir a los padres de familia en las actividades. Aunque no pude trabajar con ellos en el aula, propicié esta actividad para que ellos también se vieran involucrados al observar a sus hijos. Además de que en esta incluí el proceso de evaluación a través de las preguntas de reflexión generadas para los alumnos.

Para esta actividad se les entregó a los alumnos un dibujo para pintar y a los papás una hoja de observación. La consigna para los niños fue que buscaran en casa materiales que pudieran utilizar para pintar utilizando las técnicas que aprendimos en el aula, a excepción de pinturas, colores o algún material similar. La consigna para los padres de familia fue solo observar cómo su hijo o hija llevaba a cabo la actividad y contestar la guía de observación la cual se integró por cuatro preguntas que recuperaban información sobre el cómo el alumno realizó la actividad, lo que permitió ir delimitando los indicadores de evaluación que se muestran en el análisis siguiente, los cuales se fueron construyendo a la par de la revisión de la teoría. Además de observar, podían brindar la ayuda necesaria a su hijo si este la solicitaba, por ejemplo, para cortar o conseguir algún material. Para esta actividad se les dio dos días.

Cuando los alumnos llevaron sus trabajos al aula se mostraron interesados en querer mostrármelos y platicarme cómo lo habían hecho y con qué materiales. Pedí que se sentaran en el suelo formando un círculo para poder compartir sus producciones. En actividades anteriores una dificultad que no permitió desarrollarlas adecuadamente fue el respeto de los turnos del habla, por lo que en esta ocasión les hice hincapié a los alumnos en que solo podía compartir el niño que levantara la mano y fuera elegido para hablar.

Mtra: Mira la pintura de Fabián. ¿Con qué lo pintaste?

Fabián: Con una como la de Mari-jo. La que hace así (*Mueve su dedo simulando mezclar algo*)

Mtra: ¿Con un *tang*? (*Fabian asiente diciendo que sí*). ¿Y de qué color era el *tang*?

Fabián: de fresa

Mtra: Ok, de fresa. ¿Y el árbol? ¿Con qué lo pintaste?

Fabián: Con café

Mtra: A ok, con café. ¿Y cómo le hiciste para pintar?

Fabián: Pues así (*hace movimientos de pincel con su dedo sobre su pintura mostrando cómo pintó*).

Mtra: Ah, pero ¿Qué le echaste al café o cómo le hiciste?

Fabián: Le eché café...

Mtra: Aja, ¿y qué más?

Fabián: Nada más.

Mtra: ¿Puro café? ¿así el puro polvito?

Fabián: y agua.

Mtra: A ok. Gracias. Denle un aplauso a Fabián.

(*Todos aplauden y empiezan a levantar la mano y a decir "yo" para poder participar*)

Mtra: Ahora... ¡Ashley!

(Se dan algunos otros comentarios, para que los niños se acomoden bien en su lugar, otro se para para ir al baño)

Mtra: Miren el trabajo de Ashley (*Ashley lo muestra a sus compañeros*) ¡Órale! ¿Con qué lo pintaste?

Ashley: Con café

Mtra: ¿con qué lo pintó? (*dirigiendo la pregunta al grupo*)

Alumnos: con café.

Mtra: ¿Cómo le hiciste para pintar con el café?

Ashley: Le eché agua

Mtra: ¿le echaste agua? Ah, ¿y con qué pintaste? ¿Con un pincel, con tu dedo? ¿Con que lo pintaste?

Fabián: ¿o con un cotonete?

Ashley: Con mi dedo

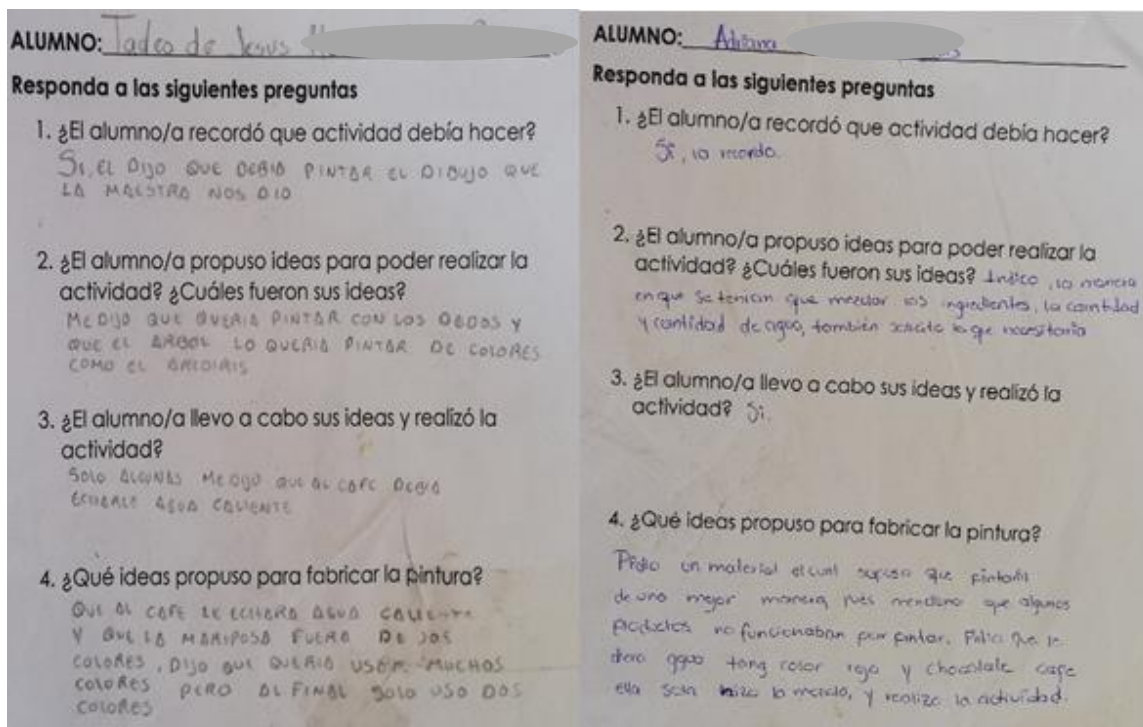
Mtra: ¿con tu dedo? ¿Tú con qué Fabián?

Fabián: Con un cotonete y con el dedo

Artefacto 2.7. Transcripción de audio del 24 de enero de 2020

En el artefacto 2.7 se muestra la transcripción de un audio que grabé mientras cuestionaba a los alumnos sobre la actividad que realizaron de tarea. Se muestra la participación de dos alumnos, los cuales comparten un poco sobre las estrategias que utilizaron para realizar la actividad. Sin embargo, al escuchar el audio y junto con mi equipo de tutoría logré reflexionar sobre lo que pasó, me doy cuenta de que sigo teniendo dificultad para formular preguntas que inciten a la reflexión a mis alumnos. Por ejemplo, cuando le pregunté a Fabián ‘¿cómo le hiciste para pintar?’ mi intención era que me hablara sobre cómo utilizó los materiales y qué fue lo que hizo para poder pintar con ellos, sin embargo, mi pregunta le hizo pensar en qué tipos de movimientos utilizó para pintar, por eso simuló pintar con un pincel.

Aunque en otras actividades fui un poco más consciente de las preguntas, en esta actividad de cierre era necesario plantear preguntas reflexivas. Aun así, logré rescatar respuestas interesantes de los alumnos, por ejemplo, la estrategia que utilizó Fabián para pintar con un cotonete, aunque después comentó que su mamá se lo había dado, él fue el que supo cómo utilizarlo sin que se lo dijeran. Otros alumnos mencionaron que utilizaron materiales diferentes a los que utilizamos en el aula, como Eduardo quien utilizó fresas, y mencionó que uso la misma técnica de presionar los pétalos para pintar con ellas.



Artefacto 2.8. Hojas de observación contestadas por las madres de familia de los alumnos Adriana y Tadeo de Jesús.

De esta actividad también rescaté las observaciones que hicieron los padres de familia en casa, en el artefacto 2.8 se muestran dos de ellas. Hubo padres de familia que solo se limitaron a contestar “sí” o “no” a las preguntas, sin embargo, hubo otros que respondieron de forma más completa. Por ejemplo, la mamá de Tadeo de Jesús narra un poco sobre el proceso que siguió su hijo para resolver la actividad, menciona que él fue el que decidió los materiales que iba a utilizar y ella solo se los proporcionó, después el alumno recordó las estrategias utilizadas en el aula y las empleó para pintar. Al igual que la mamá de Adriana va narrando como la alumna fue mencionando materiales que sirven para pintar y los que no, y cuáles iba a utilizar para realizar la actividad.

Esta actividad me hace reflexionar sobre cómo los padres de familia se pueden ver involucrados en las actividades desde casa, sin embargo, logré notar que algunas mamás no lograron comprender el objetivo de la actividad o la indicación, por lo que

ahora me resulta importante tener que compartir más sobre los propósitos de la investigación con los padres de familia.

Sin embargo, después del análisis con el equipo de tutoría, me di cuenta de que en realidad no tenía definido un propósito para esta actividad, es decir, no tenía la certeza de qué es lo que quería que hicieran los papás en la actividad, si solo quería que fueran observadores o partícipes, pues mi idea era que fueran partícipes en la actividad, pero la guía que se les entregó solo les permitió ser observadores, quizá por eso hubo confusiones.

“Se destaca que la relación familia-escuela, debe buscar canales de comunicación para facilitar esa cooperación y colaboración” (de León, 2011; p. 17). Por lo que es necesario que empiece a diseñar situaciones más concretas en las que realmente se involucren los padres de familia y no queden como meros observadores. Mi reto será entonces buscar espacios que les permitan a los padres de familia aprender y comprender cómo ellos desde casa pueden hacer reflexionar a sus hijos sobre lo que hacen y aprenden, para que exista una relación entre lo que se hace en la escuela y en casa.

7.2.4 Conclusiones

A partir del análisis de esta situación didáctica logro llegar a algunas conclusiones. La primera de ellas es que aún me es necesario seguir replanteando las preguntas que les genero a mis alumnos, pues, aunque he planteado algunas que me permiten rescatar respuestas un poco más completas de mis alumnos, no en todas las actividades generé las preguntas pertinentes, por lo que se convierte esto en un propósito para tomar en cuenta en mis siguientes aplicaciones.

Respecto a esto, Amaya (2008) menciona referente a los profesores que “son otros roles que siguen por su puesto concebir y planear en forma distinta los escenarios, medios, recursos y estrategias de comunicación e interacción pedagógica, y especialmente un cambio en la manera de acercarse a los objetos de conocimiento”

(p. 5). Es decir, que mi tarea como docente es amplia, pues deberé concebir de forma diferente lo que hago o no hago, desde mis diseños, qué recursos uso, cómo intervengo en el aula, etc., en este caso, repensar las preguntas que les genero a mis estudiantes.

Una segunda conclusión a la que llego es referente a la evaluación. En el primer análisis la autoevaluación que les propuse a los alumnos no fue del todo significativa, pues no lograban reflexionar sobre lo que hacían y cómo lo hacía, es por lo que para esta situación didáctica planteé que la autoevaluación solo se viera presente a través de las preguntas que les generé a los alumnos. Pero los autores rescatan que:

Las habilidades metacognitivas que son esenciales y sin las cuales no es factible el aprendizaje autónomo pues tratan de esa capacidad exclusivamente humana de autorreflexión, de pensar sobre los propios pensamientos, de examinar qué estrategias utilizamos cuando aprendemos, cuáles fueron exitosas y en qué condiciones, y cuáles se deben replantear por haber resultado fallidas o frustrantes. La capacidad de autoevaluación que aquí está presente es la que facilita la autocorrección, el redireccionamiento y la introducción de cambios por parte del alumno y por ende, la voluntad de auto mejoramiento continuo (Amaya, 2008; p. 6).

Yo no generé los espacios suficientes ni las medidas adecuadas para que los alumnos hicieran su autoevaluación, lo que no concuerda con las bases de trabajar Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje. Aunque traté de generarla a través de las preguntas que les realizaba, es cierto que las preguntas no siempre fueron las pertinentes. Esto implica un reto para mis siguientes diseños, pues tendré que hacer más presente la autoevaluación utilizando otras estrategias que me permitan rescatar realmente el cómo los alumnos se están evaluando, y así poder hacer una heteroevaluación.

Uno de los compromisos que retomé para esta aplicación fue el tomar en cuenta las estrategias que puedan proponer los alumnos. Considero que este fue un punto en el que traté de ser más consciente y tomarlo en cuenta para mi diseño, pues fomenté en el desarrollo de las actividades que los alumnos fueran los que propusieran las estrategias para poder desarrollarlas, aunque no todos lograron proponer, logré

observar que durante el desarrollo de las actividades lograron poner en práctica sus propias estrategias.

Al inicio de este análisis mencioné que el diseño lo basé en unos pasos que propone Tainta (2003), sin embargo, después del análisis con mi equipo de tutoría, me di cuenta de que estos pasos no se ven tan presentes en la aplicación de las actividades, esto debido a que no tuve presentes los pasos durante el desarrollo de las actividades. Esto me implica un reto para las siguientes aplicaciones, donde además de tenerlos más presentes en el diseño y desarrollo de las actividades, también será importante hacerlos explícitos a los alumnos, para que ellos a su vez interioricen el proceso de aprendizaje que seguirán, lo cual apoyará a enriquecer la autoevaluación.

A partir de esto identifiqué avance en relación con el propósito de los alumnos, pues empiezan a desarrollar la actitud de toma de decisiones al proponer acciones para realizar las actividades. Respecto al propósito docente, empleé diferentes estrategias pensadas desde la enseñanza estratégica que ayudaron a que los alumnos empezaran a desarrollar actitudes de autonomía. Entre esas estrategias se encuentra la incorporación de elementos del entorno de los alumnos (contextualización), contenidos adecuados al nivel de los alumnos, presentación del problema e implicación de las familias. Lo que representa cierto avance en la pregunta de investigación.

Análisis 7.3. ¿Por qué pican los zancudos?

Esto se considera un principio fundamental para una correcta educación científica y democrática; una educación en la que todas las propuestas puedan crecer acompañando niños conscientes en su desarrollo cognitivo, expresivo y social.

Francesco Tonucci

En el análisis anterior me puse varios retos a considerar, entre ellos involucrar a los padres de familia, pero haciéndolos conscientes sobre los propósitos de investigación; también hacer explícitos los pasos para resolver las actividades con los alumnos, y finalmente que el proceso de evaluación, particularmente la autoevaluación se vea más presente.

A partir de esto, diseñé la situación didáctica titulada “¿Por qué pican los zancudos?”, usando la metodología del misterio, la cual se centra en mostrar algunas pistas a los alumnos, a través de las cuales se crea un concepto, o en este caso, llegar a la pregunta de reflexión para iniciar las actividades. Se aplicó del 24 de febrero al 3 de marzo de 2020.

Los Aprendizajes Esperados en los cuales centré la situación se muestran en la tabla siguiente. De estos aprendizajes, logré rescatar tres tipos de contenidos: actitudinales, procedimentales y conceptuales. Respecto a los actitudinales se buscó: persistir en la realización de actividades desafiantes, respetar las ideas de sus compañeros. En los procedimentales: obtener información, registrar o representar información, describir información, tomar decisiones para realizar actividades, y en los conceptuales: conocimiento en relación con animales.

Dosificación de aprendizajes de la situación “¿Por qué pican los zancudos?”			
Campo/Área	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Aprendizaje Esperado
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Mundo Natural	Exploración de la naturaleza	Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.
Educación Socioemocional	Autonomía	Toma de decisiones	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.

Respecto al tema de investigación, Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje, rescato algunos indicadores de evaluación, los cuales se relacionan a las actitudes, los cuales son: toma de decisiones, planificación/organización, colaboración, transferencia de aprendizaje y autoevaluación.

Respecto al proceso de evaluación se utilizó la evaluación figuroanalógica, una lista de cotejo de las A.A.A y otra para los aprendizajes esperados.

7.3.1 ¿Cuál es el misterio?

Para presentarles la situación a los alumnos utilicé unas imágenes que representaron las pistas del misterio. Las imágenes que les mostré fueron: baños de la escuela, un sol, brazos de bebés con algunos piquetes y la cabeza de un zancudo. El propósito de la metodología del misterio es que al ver todas las imágenes pudieran lograr crear el concepto, es decir, utilizar sus conocimientos previos para llevar al concepto de zancudo. Sin embargo, los alumnos no lograban llegar a éste, mencionaban que era una araña.

Cuando les mostré la última imagen, la de la cabeza de zancudo, al verlo, mencionaban que el *pico* que tiene es para picar y sacar sangre. También lograron

encontrar la relación entre el zancudo y los piquetes en la imagen del niño, mencionaban que ese animal es el que había picado a los bebés, y que era el mismo que estaba en uno de los brazos de los bebés. Sin embargo, seguían mencionando que era una araña o un mosco. Pero entre ellos mismos se corrigieron, pues decían que los moscos o abejas tenía el pico en la cola, por lo que no podía ser ese animal.

Mtra: Observen las imágenes todas juntas, ¿de qué misterio crees que se trate?

(Los alumnos se empiezan a levantar para ver las imágenes).

Eduardo: De los baños, del sol...

Mtra: A ver, hay un baño, hay un sol, piquetes...

(Se empiezan a empujar los alumnos, así que les pido que regresen a su lugar).

Mtra: Observemos otra vez desde tu lugar las imágenes. Hay unos baños.....La señora a mí me dijo, que este misterio vive en los baños, sale cuando hace calor y causa estos piquetes. ¿Qué será?

Lluvia: Una araña

Mtra: ¿Una araña?

Jesús: Ah, es el que nos enseñó al último, el que picó a los bebés.

Mtra: ¡Ah! Es verdad. Dice Jesús que éste *(Señalando la imagen del zancudo)*, es el que a lo mejor picó a los bebés. Entonces, ¿Qué será? ¿Qué animal es?

Artefacto 3.1. Transcripción de un fragmento de videograbación del día 24 de febrero de 2020.

En el artefacto 3.1 muestro un fragmento de la conversación que tuvimos después de que les mostré todas las imágenes. Los alumnos estaban interesados en las imágenes, las observaban varias veces, pero no lograban llegar al concepto. Al observar esto, decidí darles nuevas pistas. Les dije que el animal del misterio era pequeño, con alas, volaba y su sonido es como un zumbido. Pero siguieron comentando que era una araña o una mosca.

Volvimos a revisar las imágenes, les comenté que el animal vivía en el baño, y al escuchar esto los alumnos empezaron a proponer la idea de ir al baño para poder observarlos, así que fuimos al lugar. Dentro de mi filosofía docente declaro la importancia de ser comprensiva con los otros, respetar su ser, necesidades e intereses. En este caso, aunque no tenía planeado que fuéramos a los baños a observar el insecto, respeté el interés de mis alumnos, lo cual los motivó a participar en la actividad.

Sin embargo, algunas niñas como Nohemí, María José, Fernanda, Ángela, Marlen y Guadalupe se mantuvieron alejadas, ellas decidieron no entrar al baño porque les daban miedo el insecto que observaban (zancudo).



Artefacto 3.2 Alumnos encontrando el animal misterioso en la taza del baño.

En el artefacto 3.2 se muestra cómo los alumnos pusieron en práctica su idea de ir a buscar al baño, y en ese momento es donde los alumnos encuentran al animal del misterio, el cual estaba en la taza del baño. Lograron hacer la relación entre este animal y el del misterio, pues les pregunté: “¿Qué animal es este?” y contestaron “el que estaba en la foto”. Las niñas que se habían quedado afuera decidieron entrar a investigar al otro baño. A ellas les tocó ver un zancudo volando y se asustaron un poco por lo que salieron rápido.

De regreso en el salón los alumnos seguían asombrados al ver que se parecían los animales que observaron con el de la fotografía. Seguí cuestionándolos sobre el nombre del animal, y aunque ya habían logrado encontrar varias características, seguían diciendo que era una araña, incluso vieron una en el techo del salón. Retomé esa situación para que pudieran ver las diferencias entre los dos animales. Al inicio comentaban que, si se parecían los dos animales, porque tenían patas y se parecían

por sus “picos”, además, decían que también vuelan. Con la ayuda de una escoba estuve moviendo a la araña para que identificaran que caminan cuando las tocan, y no vuelan, que no tienen alas, etc.

Parecía por un momento que habían logrado encontrar las diferencias entre ambos animales, pero cuando quise retomarlo para dar el cierre a la actividad, seguían mencionando que era una araña, aunque solo algunos lograron identificar que no eran animales iguales. Omar, al no conocer el nombre del insecto, propuso que lo llamáramos “*misterio del pico*”.

Esta situación, de que los alumnos no lograran nombrar al insecto ‘zancudo’ a pesar de todas las pistas, generó en mí un descontrol, pues ellos insistían en que se llamaba *arañita*. Y es que se volvió importante para mí que lo nombraran, pues en ese momento creí que si no lo hacían las demás actividades no se iban a poder realizar. Esto lo relaciono con mi filosofía docente, pues declaro que enseñar es brindar posibilidades diversas, y desde mi perspectiva lo estaba haciendo, les daba pistas, tomaba en cuenta sus ideas de ir a observar al insecto al baño, se los dibujaba en el pizarrón, etc., y a pesar de todo no lo lograban, de ahí mi frustración.

Sin embargo, me centré demasiado en esa frustración y no atendí realmente a mi filosofía, pues les di las posibilidades que yo creí pertinentes y no las que ellos necesitaban, además, me di cuenta de que les estaba exigiendo más a mis alumnos de lo que podían decirme, pues me estaba centrando en el resultado y no en el desarrollo, aunque ya había logrado encontrar muchas similitudes y características del insecto misterioso, yo aún quería que lo nombraran, lo cual en ese punto no era tan importante.

Estaba contradiciendo lo que declaro en mi filosofía docente, sobre la importancia de respetar los procesos de desarrollo del niño, quería que respondieran lo que yo quería, incluso llegué a pensar en darles la respuesta, lo que se contrapone con la idea de ser docente mediador. Sin embargo, me tomé un tiempo y logré darme

cuenta de mi error, acepté y reconocí las habilidades que ya habían mostrado mis alumnos y busqué una solución al problema.

A partir de este incidente, reflexioné sobre lo que estaba pasando y tomé la decisión de modificar la situación y alargarla para poder atender las necesidades de mis alumnos. Decidí que los papás fueran mediadores para que, a partir de las mismas imágenes, pudieran ayudar a los niños a nombrar al insecto.

Y es que este descontrol que surgió en mí fue porque desde el inicio no había considerado una parte contextual, aspecto importante desde la teoría socio constructivista, la cual identifiqué al final de la actividad cuando estuve reflexionándola.

Quesada (2001) habla de las ideas intuitivas, las cuales son representaciones que las personas tienen respecto a cierto tema. Una de las características de estas ideas es que son construcciones compartidas social y culturalmente, es decir, que las personas forman estas ideas a través de la experiencia y en las relaciones que establece con los que le rodean y su cultura. En la comunidad, es muy común que los adultos nombren a cualquier insecto pequeño, incluso a las pelusas, como una “arañita”, quizá es por lo que mis alumnos hacían referencia a que el zancudo en realidad era una araña, porque en su contexto así se les dice a muchos insectos.

7.3.2 ¿Por qué pican los zancudos?

Al día siguiente los alumnos se mostraban muy interesados en compartir sobre lo que habían platicado con sus papás. Se sentaron frente al pizarrón y empecé a cuestionarlos sobre cómo se llama el insecto del misterio. Después empecé a rescatar algunos saberes previos de lo que hacen los zancudos.

A partir de lo que iban comentando surgió la pregunta guía de la problemática “¿Por qué pican los zancudos?”. Las respuestas de los alumnos giran en torno a características observables, por ejemplo, que pican porque tienen pico o porque vuelan.

Después les pedí que anotaran sus respuestas en su libreta, para así poder identificar las ideas previas de algunos alumnos que no participaron de forma grupal. Al terminar, los cuestioné sobre dónde más podíamos obtener información para responder al misterio de ¿por qué pican los zancudos? Llegamos a la conclusión de que debían preguntarle a alguien de su familia, por lo que se dejó de tarea investigar la pregunta del misterio.

Al día siguiente, para iniciar la actividad les pedí a los alumnos que pasaran a sentarse al suelo, en un espacio abierto del salón. Fue entonces cuando logré observar una actitud de autonomía; mientras acomodaba el mobiliario y mi cámara para poder grabarlos durante la actividad, Fabián tomó una silla, la puso al frente y se sentó para explicarle a los demás su tarea. A todos les gustó su idea, así que por turnos los alumnos fueron pasando a presentar las respuestas que habían obtenido al realizar su investigación. Fue interesante la toma de decisión que realizó Fabián, pues adoptó una estrategia que suelo utilizar, pero esta vez lo hizo por su cuenta y con ello inició con la actividad.



Artefacto 3.3 Imagen congelada de videograbación del 26 de febrero de 2020

En el artefacto 3.3 se muestra como estuvieron acomodados los alumnos para poder compartir su tarea de investigación, Everardo es el que está sentado en la silla.

Aunque Fabián propuso la idea, no alcanzó a salir en la videograbación, pero a partir de su decisión los demás lo imitaron, terminaban de compartir su tarea, se levantaban de la silla y alguien más la tomaba, generalmente el que se levantaba primero. Los demás alumnos decidieron cómo acomodarse, yo solo les pedí que se acercaran, incluso se puede ver a Ashley sentada arriba de la mesa, quien tomó esa decisión para poder ver mejor.

Estuvieron motivados en querer pasar, pero todos querían tomar el control de la actividad, y en este punto fue donde surgió cierto descontrol, pues todos querían pasar a compartir sus trabajos, tenían la atención dispersa, no estaban prestando atención a la actividad, por lo que ya casi al final tomé el control, es decir, decidí guiar la actividad, me senté en la silla y empecé a cuestionarlos y a hablar sobre sus tareas. De cierta forma fui directiva y seguí alentando su dependencia.

En el equipo de tutoría reflexioné sobre el porqué de mi decisión al tomar el control de la actividad y comprendí que, aunque mi intención era que los alumnos siguieran generando conocimiento al yo redirigir su atención a la actividad, la realidad fue que sentarme frente a ellos y tomar la batuta no es un factor determinante para el aprendizaje. Considero que pude haber intervenido de otra forma, tal vez buscar que ellos mismos propusieran alguna idea para regularse u otra estrategia para exponer los trabajos, algo que siguiera alentando las actitudes de autonomía que habían mostrado a inicio de la actividad.

Al pensar en esto puedo reflexionar en el cómo desde las decisiones que tomo sobre la enseñanza estoy favoreciendo o no el desarrollo de las A.A.A pues creo que es importante que empiece a generar espacios en los que mis alumnos puedan paulatinamente tomar el control de las actividades y de sus propias actitudes, que no necesiten de una regulación externa permanentemente, porque “enseñar una estrategia implica ceder o transferir progresivamente el control de la estrategia, que en un primer momento ejerce de manera absoluta el profesor, para pasar a manos del alumno para que se apropie y pueda empezar a utilizarla de manera autónoma” (Huerta, 2007; p. 4), es decir, el que los alumnos se vayan apropiando y haciendo

autónomos en el uso de las estrategias es un proceso, lo importante será seguir propiciando momentos que les permitan a mis alumnos apropiarse de ellas.

Algo importante que rescaté de esta actividad, y que atiende a la respuesta de la pregunta de investigación, es que identifiqué como los alumnos empiezan a transferir sus conocimientos. Dentro de lo que compartieron, Omar comentó que los zancudos pican porque necesitan la sangre para incubar sus huevos. A la mayoría les llamó la atención esta respuesta y empezaron a imaginar cómo utilizan la sangre.

Arick comentó que los huevos de zancudo están enterrados en la tierra, así que necesitan la sangre para romperse y después iban a salir pollitos. Aunque su respuesta no fue correcta, demostró que empieza a transferir los conocimientos, hace una unión entre lo que ya sabía (que los pollitos salen de los huevos) con lo nuevo que aprendió (incubación de huevos con sangre), lo que demuestra cierto avance en una de las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje.

Al terminar la actividad, los alumnos se reunieron en equipos para hacer un cartel con los conocimientos que tenían del misterio hasta el momento. Dentro de los equipos logré observar que algunos alumnos destacaron por ser líderes, entre ellos fueron Omar, Arick, Adriana, Jesús, Guadalupe, Fabián, Everardo y Eduardo. Los demás alumnos participaron en su mayoría activamente en la actividad.

Esta actividad en equipo me resultó importante porque “el aprendiz no se desarrolla trabajando en solitario, necesita de su relación en grupo con otros aprendices y con el profesor para aprender con ellos y de ellos, en interacción e interdependencia” (Mongelos, 2008; p. 47), pues logré observar cómo algunos niños que a veces no participan en actividades grupales lograron hacerlo dentro de sus equipos, por ejemplo Nohemí, aunque no aportaba muchas ideas a su equipo, sí intentaba plasmar las ideas que sus compañeros comentaban en la cartulina. Otro caso fue Marlen, quien dentro de su equipo sentía la confianza de expresarse, pues tiene amistad con Jesús y Guadalupe, esto me permitió escuchar algunos de sus conocimientos sobre el tema.

Presentaron por equipos sus carteles, y aquí descubrí un aspecto a tomar en consideración para mis siguientes diseños, el cual es que los alumnos empiecen a generar preguntas sobre lo que observan o sobre la información que se les presenta; pues la generación de preguntas es una habilidad que ayuda a seguir aprendiendo.

Una de las consideraciones que debía tomar para este análisis es que debía hacerles más explícitos los pasos a seguir para la resolución de problemas. Antes de terminar la jornada mostré imágenes que representaron de los pasos de investigación para resolver el misterio: ¿Cuál es el problema o misterio por resolver?, observar, investigar (y dentro de éste ¿Quiénes nos pueden ayudar?), registrar, compartir los resultados de la investigación y evaluar. De lo cual logré observar que fue de utilidad, pues los alumnos sabían lo que iban a realizar, y de cierta forma le ayudó a organizar y regular sus acciones. Por ejemplo, si alguien decía que seguía realizar alguna actividad final, como evaluar, entre ellos comentaban que no, que seguía otra actividad.

Los cuestioné sobre lo que hasta el momento habíamos llevado a cabo, que era conocer el misterio, observación de campo y empezar a investigar, para que gráficamente lo pudieran reconocer en las imágenes. Al momento de presentarles la parte de ¿Quiénes nos pueden ayudar?, empezaron a mencionar a sus mamás, papás, abuelos, tíos, etc. Pero también algunos alumnos mencionaron que podíamos investigar con los niños de la maestra Mayra, alumnos de 3º, esta respuesta me llamó la atención porque antes no había escuchado de ellos alguna propuesta similar, por lo que decidí retomarla y sondear si querían que investigáramos con ellos.

Los alumnos tomaron la decisión de que pediríamos ayuda a los niños de 3º para resolver el misterio, y aunque esto no lo tenía en mi planeación, pues alargaría la situación un día más, considero que fue una buena aportación de los alumnos, pues empiezan a identificar personas que les pueden ayudar.

7.3.3 ¿Quiénes nos pueden ayudar a investigar?

Previamente informé a mi compañera sobre la visita que haríamos a su grupo para entrevistarlos. El día de la actividad se les recordó a los alumnos sobre la pregunta que iban a realizarle a sus compañeros de 3º, “¿por qué pican los zancudos?”.

Cuando llegamos al salón de 3º los saludamos y les expliqué la razón por la que estábamos ahí. Les pedí a mis alumnos que pasaran al lugar de algún niño de tercero para poder hacerles las preguntas, pero algunos se mostraban tímidos, así que empecé a acomodarlos con algún compañero. No todos preguntaban, la mayoría solo se quedaba observando. Los alumnos de 3º tampoco les prestaban mucha atención, pues ellos seguían haciendo un trabajo que tenían en una hoja.



Artefacto 3.4 Imagen congelada de videograbación del 27 de febrero del 2020

En el artefacto 3.4 se muestra una imagen congelada de la grabación que se hizo de la actividad, en esta puedo observar como la mayoría de mis alumnos están solo parados al lado de algún compañero de 3º pero no les preguntan, están observándome, esperando a que yo les diga lo que tiene que hacer. Incluso en el fondo

se observa a Erick, Santiago y Maximiliano que están parados enfrente del pizarrón, aún no habían buscado a algún niño de 3º para entrevistar.

No se cumplió con el objetivo de la actividad, pues los alumnos estuvieron dependientes de mis decisiones, lo que hizo que yo dirigiera las preguntas que debían hacer a los alumnos, así como acomodarlos con alguien de tercero para trabajar. Todo esto generó en mí cierto descontrol, por lo que decidí terminar la actividad más rápido de lo planeado, ya que no veía movilidad de los alumnos para trabajar.

Solo logré rescatar algunas actitudes que me parecieron significativas de alumnos como Jesús, Eduardo, Guadalupe, Omar, Everardo, Lluvia, Adriana, Karola y María José, pues ellos se mostraron más activos para entrevistar a los alumnos de 3º. Incluso Erick, ya casi al final de la actividad, intentó entablar comunicación con otro niño por medio de algunas señas y dibujos en su libreta, lo que me demostró que poco a poco se integra más a las actividades de forma proactiva.

En el equipo de tutoría logre reflexionar que uno de los factores por el cual mis alumnos no realizaron la actividad es porque no se sintieron en confianza con los alumnos de 3º, y es que creo necesario que como docente debí ser más consciente de la Enseñanza Estratégica para facilitar un ambiente de confianza en el que ellos pudiesen preguntar e investigar con sus compañeros respecto al tema. Es decir, disponer de un aula en el que se invitara al diálogo a través del acomodo del mobiliario, por ejemplo, en mesas para dos para que pudieran hablar de frente; o en un espacio abierto para que cada alumno tuviera la libertad de hablar con los compañeros que quisieran. Esto también hubiera beneficiado a que los alumnos no estuvieran a la expectativa de mis indicaciones.

De regreso en el salón, y después de algunos movimientos, los pasé al centro del salón, para preguntarles sobre lo que habían logrado rescatar con los alumnos de 3º, pero estaban muy dispersos, por lo que utilicé dulces para atraer su atención. Dentro de mi filosofía hablo de que soy una maestra socio-constructivista, pero soy consciente que algunas de mis estrategias son directivas. En este caso, use unas

gomitas como recompensa para los alumnos que estuvieran sentados en buena postura (sentados en el suelo con las piernas cruzadas) y pusieran atención a sus compañeros. Por lo general solo las utilizo para dárselas antes de que termine la jornada escolar, en algún momento de relajación o mientras escuchamos una canción. Aunque sé que no es una estrategia del todo correcta, la consideré viable para la situación, pues ya estaban muy excitados dentro de su juego y necesitaban algo que les llamara la atención y que los hiciera regresar a la actividad. Pero sé que esto no favorece el desarrollo de A.A.A, pues siguen dependiendo de mí, incluso para su regulación, lo más viable sería involucrarlos a ellos para que propongan estrategias que los ayuden a regular sus acciones.

Dentro de las respuestas más significativas que lograron rescatar de los alumnos de 3º es que los zancudos pican “porque los molestan”, a varios alumnos les contestaron eso. También que pican para sacar sangre y para sacar ‘granitos’. Algunos alumnos repitieron respuestas que sus mamás les habían comentado, por ejemplo, Omar comentó que los niños de 3º le habían dicho que los zancudos pican para incubar sus huevos, aunque en realidad le dijeron que picaban porque los molestan. Sin embargo, esto da cuenta de que para Omar fue más significativa la respuesta que obtuvo con su mamá que con los alumnos de 3º.

Respecto a la investigación que hicieron con ayuda de las mamás, aunque intenté que propusieran otros medios para investigar, pues ya habían investigado con sus familias, ellos solo se guiaban por dos: la observación y preguntar a sus mamás. Este hecho lo relaciono con uno de los rasgos de las ideas intuitivas, las cuales también abarcan habilidades, de las que habla Quesada (2001), las cuales “son intuitivas porque han sido formadas a lo largo de la experiencia diaria [...] se formaron de manera previa a la instrucción y son ideas que los alumnos traen consigo al llegar a la escuela” (p. 105). En este caso, yo esperaba que mis alumnos me dijeran diferentes medios para buscar información como internet, libros, revistas, etc., pero no reflexioné en que muchas de sus experiencias de aprendizaje se remiten a la observación y no a la búsqueda en bibliografía, por eso ellos hablaban de ir a buscar

y observar los zancudos en diferentes áreas de la escuela, o cuestionar a sus mamás, por lo que decidimos retomar este último.

Esta situación me dejó la reflexión de que a veces no planeo para la realidad de mis alumnos, más bien para mis 'alumnos ideales', lo cual está muy alejado de lo que se propone en la Enseñanza Estratégica, pues esta parte de los alumnos, de lo que pueden hacer, lo que saben y lo que necesitan. Por lo cual se vuelve un reto para mí el adecuar mis planeaciones, hacerlas más realistas a lo que mis alumnos pueden y necesitan lograr, y no tanto hacia lo que yo deseo.

7.3.4 Mamás nos ayudan a investigar

Para esta actividad con las madres de familia solicité el apoyo a 6 voluntarias, se ofrecieron las mamás de Eduardo, Everardo, Adriana, Maximiliano, Arick y Fernanda. Un día antes les expliqué la finalidad de la actividad y lo que se iba a realizar, con lo que busqué involucrar a los padres de familia explicándoles los objetivos de la investigación. Además, les di algunas recomendaciones para intervenir con los alumnos, por ejemplo, la importancia de no darles las respuestas a los alumnos y que los guiaran con preguntas, así como respetaran sus respuestas. En ese sentido, las mamás se convirtieron en las mediadoras de la actividad.

Cada mamá estuvo participando con un equipo de cuatro alumnos. Durante la mañana de trabajo realizamos cinco actividades: 1. observación de imágenes impresas para identificar a los zancudos; 2. comparación con imágenes o videos de internet para verificar cuáles son los zancudos; 3. Búsqueda de información en internet para responder a la pregunta ¿por qué pican los zancudos?; 4. Elaboración de carteles con la información recolectada; 5. Autoevaluación de la actividad. Este último punto se describe en el apartado de evaluación.

No describiré todas las actividades, solo me centraré en algunos incidentes que llaman mi atención y que se relacionan con las A.A.A de los alumnos y la Enseñanza

Estratégica. Las mamás que participaron son por lo general propositivas, les gusta apoyar en las diversas actividades, llegaron al aula dispuestas a trabajar, pero la forma en como dirigieron su intervención no fue favorable para los alumnos.

Por ejemplo, en una actividad los alumnos debían observar imágenes de algunos insectos (zancudos, abejas, moscas) y elegir las que correspondieran al zancudo, pero las mamás no los dejaron reflexionar, pues al ver que no lo hacían rápido les señalaban cuál era la correcta, esto afectó al proceso de los niños porque al preguntarles porqué habían elegido esa imagen no sabían qué responder.

En otra de las actividades, donde tenían que ayudar a los niños a buscar información en internet sobre el porqué pican los zancudos, es donde vi una diversidad de estrategias que utilizaron las mamás, y las relacioné con su propio contexto social. Por una parte, una de las mamás que actualmente está cursando una Licenciatura en Pedagogía fue la que mostró tener estrategias más efectivas para intervenir, por ejemplo, en su equipo decidieron ver videos, ella primero les pidió que se acomodaran para que pudieran ver mejor, les mostró el video y lo iba pausando para explicarles mejor algunas partes o hacerles preguntas.

Por el contrario, hubo mamás que tuvieron más dificultades para llevar a cabo la actividad, como la mamá de Everardo, quien se centró más en que él estuviera sentado, solo les mostró un video rápido a los niños de su equipo, pero no les explicó ni conversó con ellos, estaba algo distante. Finalmente, las otras mamás, aunque se mostraban motivadas en querer trabajar con los niños, no lograban llegar al objetivo, el cual era que los alumnos conocieran el por qué pican los zancudos. Esto lo relaciono a lo que encontré en el contexto que, a pesar de tener diversos referentes en la comunidad de actitudes de autonomía, les es difícil bajarlas para aplicarlas y enseñarlas a los niños.

Respecto a mi intervención docente reflexiono que hubo en mi un desequilibrio ante estos incidentes, pues el que las mamás no logaran seguir o intervenir como yo lo había planeado hizo que yo interviniera más de lo necesario. Algunas de mis

acciones fueron directivas, pues cuando veía que algo no estaba saliendo como lo tenía planeado, como cuando los alumnos o las mamás no sabían qué hacer para realizar las actividades, en lugar de dejar que buscaran diferentes estrategias para realizarlas, yo intervine y les dije cómo hacerlo.

Todas estas acciones generaron que los alumnos no fueran autónomos, estuvieron en gran parte de las actividades desmotivados, poco propositivos, dependientes de lo que las mamás o yo dijéramos. Lo que no favorece el desarrollo de sus Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje.

Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) habla de cómo los docentes hemos experimentado diferentes estrategias para incluir a la familia en la formación de los alumnos y así reducir las brechas de desigualdad, pero “solo sucederá cuando lo que les ocurra a los niños *fuera* y *dentro* de las escuelas cambie. Esto significa cambiar la forma en que trabajan las familias y las comunidades, y enriquecer lo que se ofrecen a los niños” (p. 53). Esta actividad fue una forma distinta de trabajar con las familias, pues logré involucrar a las mamás en el trabajo que hacemos en el aula, lo que permitió a los alumnos observar distintas formas de organización y en cómo sus mamás también pueden apoyar a la construcción de sus conocimientos. Sin embargo, también presentó un reto para mí, pues aún quería que las mamás y los niños hicieran lo que yo quería, por lo tanto para mí implica un reto el trabajar con los padres de familia desde esta perspectiva.

También me queda el reto de buscar una estrategia que me permita incluir al resto de las familias, pues en este caso solo se incluyó a 6 de ellas, ya que creo que es importante que todas estén en igualdad de condiciones y experiencias, para que de la misma forma puedan brindarles a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollar sus Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje.

7.3.5 Lo que aprendí

Esta actividad se tomó como el cierre de la situación didáctica. Retomamos los carteles que hicieron con las mamás y pedí que los expusieran frente a sus compañeros. En el artefacto 3.5 se muestra el acomodo para la presentación, esta vez la hicimos en el patio, en un círculo. Esto permitió que los alumnos prestaran atención a lo que sus compañeros decían, incluso, permitió que entre ellos se retroalimentaran.



Artefacto 3.5 Imagen congelada de videograbación del 2 de marzo de 2020

Los alumnos presentaron su información, dieron algunos datos interesantes, se mostraban más interesados en responder a las preguntas y en participar, esta vez la mayoría participó en la exposición. Pero aún notaba que la información no lograban comprenderla, por ejemplo, Fabián empezó a hablar de que los zancudos pican a los cocodrilos porque viven en el agua, esto porque en su equipo investigaron que los zancudos incuban sus huevos en agua, así que él relaciono que, si los zancudos nacen en el agua y en el agua hay cocodrilos, entonces también a ellos los pican.

Esto me desestabilizó pues creí que al terminar la situación didáctica los alumnos ya podrían responder de forma más certera a la pregunta de ¿por qué pican

los zancudos?, pero al ver que no era así decidí hacer más actividades. Retomé una que los alumnos habían propuesto, la de utilizar lupas para buscar zancudos. Así lo hicimos, encontramos uno y guie la actividad para que lo observaran y pudieran identificar las características físicas. Después observamos algunos videos en los cuales explican por qué pican los zancudos, a quienes pican, cómo utilizan la sangre para incubar sus huevos, etc.

Pero me di cuenta de que otra vez me estaba enfocando en el resultado y no en el proceso, no le había dado importancia a las A.A.A. que hasta el momento habían mostrado los alumnos, por ejemplo, el proponer personas que los ayuden a investigar, o el utilizar herramientas para observar (lupas), el acomodo que debían tener para presentar sus investigaciones, la transferencia de aprendizaje, etc. Así que dejé de centrarme en la información que quería se aprendieran, y traté de seguir fomentando las actitudes para aprender.

En el salón hablamos del penúltimo paso para resolver el misterio, el cual es dar a conocer los resultados de la investigación. Les pregunté que cómo podíamos hacer para darles a conocer la información a sus mamás y a los niños de 3º. Algunos comentaron que podíamos platicarles y otros comentaron que con las cartulinas que teníamos. Tomaron la segunda idea y por equipos pegaron en diferentes áreas de la escuela las cartulinas que habían realizado con las mamás. El último paso, la evaluación, lo describiré en el siguiente apartado.

7.3.6 El proceso de evaluación

Uno de los retos que me propuse en el análisis anterior fue el hacer la evaluación, sobre todo el proceso de autoevaluación, más presente en mi situación didáctica. Es por lo que desde dos semanas antes de iniciar la situación de este análisis la empecé a trabajar, pues este es un proceso formativo que se debe ver presente en varios momentos y el cual los alumnos necesitan apropiarse, y para hacerlo, necesitan tiempo en el que se familiaricen con él. Uno de los componentes

innovadores fue que utilicé fue la estrategia de la *Evaluación figuroanalógica* la cual es:

“Un procedimiento mediante el cual se utilizan figuras, imágenes y representaciones (que pueden ser animales, plantas, música, bailes, situaciones de la vida cotidiana, pinturas, juegos, etc.) para que los alumnos las relacionen con posturas, logros o nivel de desempeño en la realización de alguna actividad de aprendizaje o establezcan una analogía o comparación con su desempeño en la misma” (Blanco y Arias, 2008; p. 708)

Antes de esta situación didáctica, empecé a trabajarla con conceptos sencillos como evaluar si realizaron su trabajo rápido como un gato, o lento como una mariposa; si trabajaron en equipo como las abejas o solos como un árbol. Así poco a poco los alumnos se familiarizaron con este proceso, también poco a poco fui favoreciendo la justificación, porque los cuestionaba respecto a la decisión que habían tomado para autoevaluarse.

Respecto a la situación didáctica de este análisis, el primer concepto para evaluar fue la motivación e interés en querer aprender, los cuales forman parte de las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje. Les presenté la pregunta: ¿Quieres aprender sobre los zancudos? ¿Te gustaría resolver el misterio de por qué pican los zancudos?, y se utilizaron dos imágenes, una carita sonriente que significaba que si querían aprender, y una triste que era lo contrario.

A cada alumno se les entregaron las dos imágenes, la mayoría colocó la carita feliz, lo que significaba que sí estaban interesados en querer aprender sobre el por qué pican los zancudos, pero también hubo alumnos que pusieron la carita triste, los cuales fueron María José, Erick, Karola, Francisco, Guadalupe y Marlen.

Al cuestionarlos en porqué habían tomado esa decisión, los niños no supieron que responder, por su parte las niñas mencionaban que no querían aprender de los zancudos porque les daban miedo o porque picaban. Lo interesante es que en el desarrollo de la situación algunas de estas niñas, como María José, Marlen y Karola se mostraron algo alejadas de las actividades, lo que refleja que su evaluación fue

consistente con su desempeño, lo que se convierte en un avance en las A.A.A pues logran tomar decisiones sobre lo que les interesa o no aprender y logran expresarlo.

Otra de las actitudes de autonomía en el aprendizaje que se evaluó fue la toma de decisiones. En este caso se utilizaron los conceptos de ser curiosos como ratones (porque les gusta buscar, investigar, observar, probar) lo que se relaciona con que los niños hagan preguntas, investiguen o tengan ideas; o quietos y tranquilos como peces (porque solo nadan y se quedan quietos observando) lo que se relaciona con aquellos que no toman decisiones para realizar las actividades.

Respecto a esta la mayoría fueron muy honestos con su evaluación, por ejemplo, el día que entrevistaron a los alumnos de 3º, varios colocaron el pez porque mencionaban que se habían quedado quietos, no preguntaron porque estaban avergonzados. Esto me hace reflexionar en que “para que la autonomía se dé sin trabas, se requiere también de una actitud honesta, abierta y participativa” (Rosique, 2009; p.2), y considero que esto se ha logrado porque desde que inicié a trabajar esta estrategia de evaluación les comenté a los alumnos que ambos indicadores son correctos, ningún indicador es bueno o malo, y es algo que les recordé todos los días cuando les presentaba los aspectos a evaluar del día. Esto generó que los alumnos se sintieran en confianza para expresar el porqué de sus decisiones respecto a la autoevaluación.

Otra actitud que se evaluó fue la transferencia de aprendizajes, para esta me ayudé de los conceptos de aprender como los changos, pues habíamos leído en un libro de la biblioteca del aula que éstos son muy inteligentes; y el concepto de no haber aprendido como los gusanos o lombriz, pues ellos comentaban que los gusanos no aprenden cosas porque no tienen cerebro. Estos conceptos los trabajé en los últimos días de la situación, les presenté la pregunta: ¿Aprendiste algo sobre el por qué pican los zancudos? A los que ponían el chango les preguntaba el qué habían aprendido, y me respondían algo de lo que estuvimos rescatando durante la situación, por ejemplo, que pican para incubar sus huevos, o para comer sangre o porque los molestan. Por su parte los que ponían el gusano o lombriz, cuando les preguntaba si habían

aprendido algo respondían que no. Considero que en su mayoría fueron honestos con la evaluación que hacían de su propio aprendizaje.

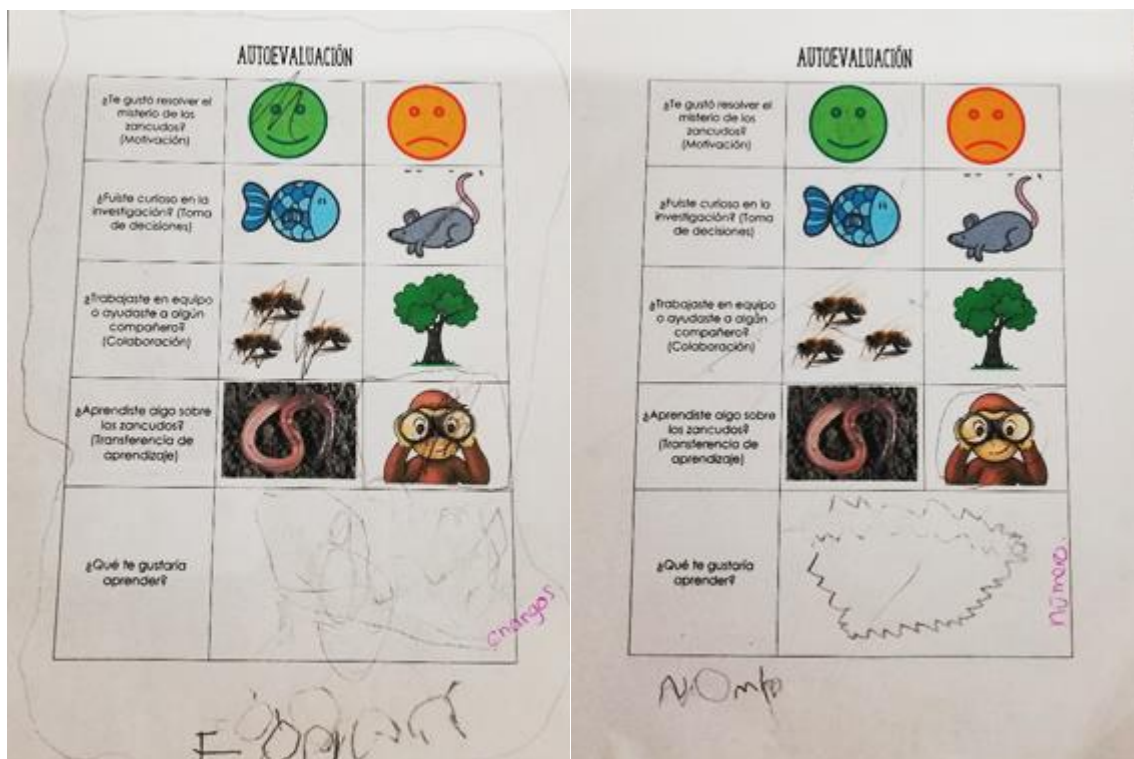
En la actividad que realizamos con las mamás se volvió a trabajar con los conceptos de curioso como ratón o tranquilo como pez. En este caso las mamás los ayudaron a evaluarse, esta vez en lugar de comentar frente a todo el grupo el porque de su evaluación, lo comentaron dentro de su equipo.

Mientras hacían la evaluación les pedí a las mamás que ellas les ayudaran a los niños a evaluarse, por ejemplo, si no se habían mostrado muy participativos en la actividad, entonces hacérselos saber a los niños para que fueran conscientes de que habían trabajado como un pez, sin embargo, no todos los niños aceptaron esta evaluación de las mamás. Por ejemplo, Lluvia había elegido la imagen del pez, así que la mamá de Fernanda le comentaba que ella si había participado en la actividad por lo que podía poner el ratón, pero Lluvia no quería. Al preguntarle el por qué, ella comentaba que se sentía avergonzada al preguntarle a la mamá de Fernanda o participar, por lo cual respetamos su decisión.

Con mi equipo de tutoría reflexioné en el cómo se llevó a cabo la evaluación con las mamás, y creo que sería necesario cambiarla en próximas ocasiones, quizá entregar algún formato en el que se especifiquen los indicadores de evaluación, pues la participación de las mamás en el proceso de evaluación no fue eficiente, se mostraban algo inseguras pues desconocían en si el cómo la llevamos a cabo, aspecto de la planificación que puedo mejorar.

Como último paso para la resolución del misterio era la evaluación general. Diseñe una hoja de autoevaluación para cada alumno, la cual tuvo la función de ser un mediador gráfico, en la cual se presentan cuatro de las actitudes de autonomía en el aprendizaje que se trabajaron durante la situación didáctica: motivación, toma de decisiones, colaboración y transferencia de aprendizaje; y se utilizaron las mismas imágenes que estuvimos trabajando durante la situación. Primero realizamos un ejercicio de evaluación de manera grupal en el pizarrón, para que pudieran

comprender cómo se usaría la hoja de evaluación, después los alumnos pasaron a su lugar a realizar su ejercicio de autoevaluación. También les añadí un espacio al final de la tabla en el cual les pregunté “¿Qué te gustaría aprender?”, para que en ese espacio pudiesen expresar sus intereses sobre lo que ellos desean o necesitan aprender.



Artefacto 3.6 Evidencia de la hoja de autoevaluación de los alumnos Fabián y Nohemí.

En el artefacto 3.6 muestro dos hojas de autoevaluación de dos alumnos: Fabián (izquierda) y Nohemí (derecha). Rescaté estos por la diferencia que encuentro entre ambos alumnos. Fabián fue un alumno que se mostró muy participativo, motivado e interesado durante el desarrollo de las actividades, lograba reflexionar sobre la información que iba adquiriendo, trabajo en colaboración con otros compañeros, etc., y eso se refleja en su hoja de evaluación, pues en el primer indicador mencionó que si le gustó aprender sobre los zancudos (carita feliz), que fue curioso como un ratón, que trabajo en equipo como las abejas y que si aprendió como los changos.

Por su parte, Nohemí fue una alumna que se mostró muy distante en la mayoría de las actividades, en las que salimos a buscar los zancudos no quiso participar, no le gustaba hablar sobre los zancudos o hacer sus trabajos en la libreta o las cartulinas, y esto también se refleja en su hoja de evaluación, pues eligió la carita triste, la cual significa que no le gustó aprender sobre los zancudos, marcó que fue tranquila como un pez, que trabajó sola como el árbol, y aunque marcó al chango, al preguntarle si había aprendido algo sobre el por qué pican los zancudos, mencionó que no. Esto me dice que quizá no comprendió o no fueron significativas para ella las imágenes que se utilizaron para evaluar.

Este ejercicio de autoevaluación ayudó a los niños a reflexionar sobre lo que en general habían realizado en la situación didáctica, aunque no en todos los indicadores fueron honestos, si lo hicieron en su mayoría, lo que me deja la reflexión de que tomé una decisión acertada en trabajar el proceso de autoevaluación desde antes de iniciar la situación didáctica, pues esto les permitió a los alumnos familiarizarse con este proceso.

Sin embargo, aún hay una parte de la autoevaluación que necesito fortalecer con mis alumnos, que es el tomar la evaluación como un punto de partida para mejorar. Durante la situación didáctica, cuando trabajamos el concepto de aprender como un chango o no haber aprendido como una lombriz, les pregunté a los que eligieron la lombriz “¿ahora qué puedes hacer para aprender sobre los zancudos?”, no lograron responderme. Con mi ayuda los orienté y entre ellos concluyeron que alguien más podía platicarle sobre los zancudos, pero fueron pocos los que llegaron a esta conclusión. Por lo tanto, este será un reto que me planteo para mis siguientes análisis, el trabajar la parte del cómo mejorar, qué estrategias tomar o cambiar para poder mejorar el desempeño de cada uno.

Aunado a esto, también es importante hacer conscientes a los alumnos de la planificación que siguen, de cómo regulan su actuar, etc., hacerlos más conscientes de estas A.A.A y que no queden de forma superficial como en la evaluación que se

realizó. Sin embargo, es un primer acercamiento para los alumnos y para mí a estas estrategias de evaluación.

Respecto al proceso de heteroevaluación, lo hice a través de una lista de cotejo en la que enlisto las 5 actitudes de autonomía de aprendizaje, con sus respectivos indicadores de evaluación. Esta la realicé en los siete días de aplicación de la situación didáctica y la acompañé con algunas observaciones que me llamarón la atención de los alumnos.

LISTA DE COTEJO
ACTITUDES DE AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Alumno: Angel Omar 2°

Indicadores		24/2	25/2	26/2	27/2	28/2	3/3	4/3
Toma decisiones	Toma ideas de alguien más para realizar la actividad	X	X	NA	X	✓	NA	NA
	Tiene ideas propias para resolver la actividad	✓	✓	✓	✓	✓	✓	NA
	Identifica problemas	NA	✓	✓	X	✓	NA	NA
	Toma decisiones para resolver problemas identificados	✓	✓	✓	X	O	NA	NA
Planificación	Propone estrategias para realizar la actividad	✓	✓	✓	X	O	✓	NA
	Mantiene la atención en la actividad	✓	O	✓	✓	✓	✓	✓
	Autogestión: prevé los materiales o herramientas necesarias.	NA	NA	✓	✓	O	✓	NA
Colaboración	Participación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Negociación	✓	O	✓	✓	O	X	✓
	Apoya a quien lo necesita	✓	O	✓	X	X	X	X
Transferencia de aprendizajes	Utiliza sus aprendizajes previos en la actividad	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Usa lo que aprende en otra situación	NA	NA	X	X	✓	NA	✓
Autoevaluación	Autogestión 1.	NA	✓	NA	✓	✓	✓	✓
	Automonitoreo 2.	NA	✓	NA	✓	✓	✓	✓

1. Hace una evaluación de su trabajo
2. Explica la evaluación de su trabajo

Artefacto 3.7 Lista de cotejo de la heteroevaluación del alumno Omar

En el artefacto 3.7 muestro la lista de cotejo de Omar, el cual es uno de los alumnos que presenta mayor apropiación de las actitudes de autonomía en el aprendizaje. Es uno de los alumnos que por lo general propone ideas para resolver los problemas, suele tomar decisiones, propone materiales, participa, hace negociación, utiliza sus aprendizajes previos en las actividades, se autoevalúa y lo justifica. Pero no es consciente de todo esto, solamente sabe que si quiere aprender o resolver algún

problema necesita ‘tener ideas’, lo cual aplica con regularidad durante las actividades utilizando la frase ‘*tengo una idea*’, lo cual la mayoría de los alumnos también han adoptado.

Aunque esta lista de cotejo me permitió tener un control del desempeño de mis alumnos, sé que aún tiene áreas de oportunidad, pues tengo que reconsiderar los indicadores que elegí pues no me permite rescatar aspectos como el que los alumnos sean conscientes de sus avances. Por lo que deberé replantear este instrumento de evaluación para que me proporcione resultados más certeros.

Aprendizaje E./ indicadores	Logrado	En desarrollo	Requiere Apoyo
Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.	Logró obtener, registrar, representar y/o describir cierta información que le ayudó a responder dudas para ampliar su conocimiento en relación con animales.	Obtuvo, registro, representó y/o describió información con ayuda externa, lo cual le ayudó a responder dudas para ampliar un poco su conocimiento relación con animales.	Obtuvo, registró, representó y/o describió poca información, con bastante ayuda externa, pero no logró responder dudas para ampliar su conocimiento respecto a los animales.
Total de alumnos	11	10	3
Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.	Fue persistente en la realización de actividades desafiantes y tomó decisiones para concluir las.	Persistió en la realización de actividades desafiantes con apoyo externo, y tomó ciertas decisiones para concluir las.	No persistió en la realización de actividades desafiantes, necesitó de apoyo externo constante, por lo que no tomo decisiones para concluir las.
Total de alumnos	8	10	6

Finalmente, respecto a los aprendizajes esperados que retomé para esta situación didáctica los evalúe a través de una rúbrica. Lo primero que identifiqué son los alumnos que requieren apoyo, sobre todo en el segundo Aprendizaje Esperado, pues son alumnos que aún están a la espera de que yo les resuelva sus actividades, son

pocas las veces en las que observé en ellos cierto ánimo o interés para proponer ideas y realizar por sí solo las actividades. Es un reto para las siguientes aplicaciones hacerlos más participes en sus actividades.

Del resto de los alumnos, puedo observar cierto avance, sobre todo centrándome en el segundo Aprendizaje Esperado. El reto será hacerlos más conscientes de las decisiones que toman y hacerlos reflexionar en por qué y para qué de la toma de esas decisiones.

7.3.7 Conclusiones

Este tercer análisis representa para mí un desestabilizante, pues principalmente me ha hecho reflexionar en varios aspectos de mi práctica docente. Sin embargo, primero rescato los avances que logré observar en mis alumnos respecto de los objetivos de la investigación.

Respecto al cómo los alumnos van mostrando la apropiación de A.A.A, identifico que empiezan a tomar algunas decisiones al momento de realizar las actividades, se muestran motivados, hay cierta colaboración entre ellos, empiezan a mostrar una transferencia entre sus aprendizajes previos y los que van adquiriendo, y empiezan a autoevaluar su trabajo.

Sin embargo, con ayuda de mi equipo de tutoría, logré darme cuenta de que a pesar de mostrar estas actitudes aún hay dependencia de ellos hacia mí, aunque proponen y tratan de tomar decisiones, al final esperan mi aprobación, lo que en cierta medida es esperado a esta edad por sus procesos de desarrollo, pero con mis acciones sigo fomentando esa dependencia en lugar de ayudarlos a transitar a otro nivel de desarrollo, lo que ciertamente no es un factor positivo para desarrollar Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje.

Respecto a las necesidades que aún presentan los alumnos, referente a las A.A.A, es en torno a la planeación y toma de decisiones, pues estas actitudes fueron

las que observé en menor medida, lo que representa un reto para mi siguiente análisis. También un aspecto de la evaluación pues, aunque los alumnos se van haciendo cada vez más conscientes del cómo realizan las actividades, es necesario empezar a fortalecer el cómo usar esa evaluación para mejorar su propio aprendizaje.

Lo que respecta a mi práctica docente, uno de los principales rasgos en los que me hizo reflexionar es en la concepción que tengo de mis alumnos. En mi filosofía docente declaro que, para mí, los alumnos de preescolar son seres en desarrollo a los que hay que respetar sus procesos, sin embargo, varias de mis actitudes reflejan lo contrario, pues espero que me den más de lo que tienen, es decir, no respeto su proceso de desarrollo pues espero que avancen a mi ritmo y no al de ellos. Aunque hubo situaciones en las que me permití alejarme de la situación para pensar mi actuar y replantear mis intervenciones, también hubo otras en las que actúe impulsivamente. Esto en los alumnos genera que dependan de mí, pues al no cumplir mis expectativas yo les sigo guiando y dando más apoyo del que necesitan.

Es por lo que para mí siguiente análisis necesitaré ser más consciente de mis intervenciones, reflexionar en cómo apoyan o dificultan el desarrollo de mis alumnos, ser más consciente de sus capacidades y necesidades, para así adecuar mi intervención.

Otro aspecto que logré identificar de mi práctica, con ayuda de mi equipo de tutoría, es el hecho de que en ocasiones privilegió que me den la información que han encontrado, no tanto el hecho de que ellos la encontraron o el proceso que siguieron, sino más bien me importa que me lo digan, que hasta cierto punto yo siga siendo el centro de atención; pues eso se refleja en algunas de mis actividades. Aunque en ocasiones lo hago para que los alumnos, a través de la verbalización, puedan hacerse conscientes de lo que han aprendido o de lo que están realizando, creo que no siempre será necesario que me lo digan a mí. Por lo tanto, deberé de buscar otras estrategias que atiendan a la verbalización, pero en las que los alumnos sean el centro, que ellos se vean más involucrados.

“El modelo de la enseñanza estratégica demuestra que si los profesores hacen algunos ajustes en la forma como imparten sus clases, si piden las tareas y hacen sus evaluaciones de manera que los estudiantes se ven orillados a desplegar esas habilidades, ellos las aprenden y consolidan paulatinamente” (Quesada, 2001; p. 220)

Este análisis me ha permitido reflexionar sobre aspectos de mi práctica docente que no había tomado en cuenta en los anteriores análisis, lo que me permite tener claridad sobre lo que debo repensar y cambiar de mis propias intervenciones, pues como menciona la autora, para que la enseñanza estratégica cumpla su función es necesario que como docente haga los ajustes necesarios a mi práctica, para así propiciar el desarrollo de las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje de mis alumnos.

7.4 Nuestro restaurante

Una escuela que se proponga construir junto con los niños, primero deberá aceptar que éstos son capaces de construir.
Francesco Tonucci

El presente análisis surge ante uno de los principales retos que me propuse en el análisis anterior, el cual fue hacer más presente las A.A.A de planeación, organización y toma de decisiones, y hacer a mis alumnos más conscientes de estas actitudes, así como hacerlos más partícipes en las actividades.

A partir de esto diseñé la situación didáctica “La comida”, la cual después de algunas adecuaciones pasó a ser “Nuestro restaurante”, la cual apliqué del 17 al 20 de marzo de 2020. En la siguiente tabla se muestran los aprendizajes esperados, así como los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Dosificación de aprendizajes de la situación didáctica “Nuestro restaurante”			
Área / Campo	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Aprendizaje Esperado
Educación Socioemocional	Autonomía	Toma de decisiones	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma de decisiones para concluir las.
Lenguaje y Comunicación	Participación Social	Producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos	Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos.
Contenidos	Actitudinal: Persistir en la realización de actividades.		
	Procedimental: Interpretar instructivos. Tomar decisiones para concluir las actividades.		
	Conceptual: Conocer qué es un instructivo (receta de cocina)		

Respecto al proceso de evaluación, utilice los principios de la evaluación figuro analógica, es decir, hice uso de imágenes para representar los conceptos de evaluación, en este caso, las A.A.A., las cuales fueron presentadas a los alumnos desde el inicio de la situación didáctica, para ser autoevaluadas al final de esta.

7.4.1 ¿De dónde surge?

Como parte del cierre del análisis anterior, en la autoevaluación final una de las preguntas que les realicé a los alumnos fue “¿qué te gustaría aprender?”, ante esto las respuestas fueron variadas, algunos dijeron que querían aprender sobre los animales, flores, casas o comida; situaciones y cosas que de la vida real. Algunos días antes de iniciar esta situación didáctica hice un sondeo y votación con los alumnos sobre cuál tema les gustaría aprender, la mayoría voto en que querían aprender de la comida.

Planee mi situación didáctica enfocada hacia el uso de recetas de cocina, donde los alumnos aprenderían conocimientos como conocer una variedad de textos, cómo se conforma una receta, porqué es importante seguirla, y a partir de esto desarrollar algunas Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje como la organización y planificación.

Sin embargo, con el análisis anterior pude darme cuenta de que los conocimientos previos de los alumnos son importantes, pues de ahí podrán surgir dificultades, retos, consideraciones o aspectos importantes para la situación didáctica, ya que estos son determinantes para adquirir un nuevo conocimiento, y al respecto Quesada (2001) menciona que:

El maestro antes de exponer o comenzar su clase deber determinar las ideas, nociones y conceptos que ellos tienen sobre el tema a enseñar. Una vez conocido lo anterior debe tomarlas en cuenta para ajustar su intervención pedagógica. La importancia de averiguar los conocimientos espontáneos o intuitivos de los alumnos radica en el hecho de haberse demostrado que los mismos pueden ser un factor que interfiere en el aprendizaje, sobre todo si ellos entran en contradicción con el nuevo material (p. 105).

Ante esto decidí en el primer día de la situación preguntarles a los alumnos qué es lo que ellos sabían de la comida y, sobre todo, qué es lo que querían aprender de la comida, qué tipo de comida quisieran preparar, o si querían conocer sobre los alimentos procesados, sobre las cocinas de su casa, etc. Los alumnos anotaron sus respuestas en su pizarrón individual.



Artefacto 4.1 Fotografías de los alumnos con sus dibujos de restaurantes

En el artefacto 4.1 se muestran las propuestas de 3 alumnos, los cuales propusieron un restaurante. En las tres fotografías se muestra a los alumnos dibujando las mesas del restaurante y algunas personas. Otros alumnos propusieron hablar sobre la cocina de sus mamás, hacer sopa u otros tipos de alimento. Sin embargo, al escuchar la propuesta de sus compañeros sobre el restaurante se animaron y empezaron a comentar algunas experiencias que han tenido cuando los han llevado a comer a un restaurante.

Esta acción de los alumnos da cuenta del avance que tienen en las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje, pues, desde la teoría se habla que uno de los aspectos centrales del aprendizaje autónomo es que este se ve en el:

Grado de intervención del estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje, desde el rol activo que deben tener frente a las necesidades actuales de formación, en la cual el estudiante puede y debe aportar sus conocimientos y experiencias previas, a partir de los cuales se pretende revitalizar el aprendizaje y darle significancia. (Solórzano-Mendoza, 2017; p. 244)

En este punto, los alumnos decidieron qué es lo que querían aprender, se hicieron cargo de su propio aprendizaje, y en actividades posteriores continuaron dando propuestas de trabajo, además, se partió de sus experiencias previas para darle significado al aprendizaje, lo que se relaciona con el avance en mis competencias docentes, pues a partir de esto, decidí hacer adecuaciones a mi planeación.

Uno de los retos que logré identificar junto con mi equipo de cotutoría es que parecía que mis planeaciones son inflexibles, no permito que los alumnos se salgan de ellas. Lo que entra en conflicto con los principios explicativos de mi filosofía docente,

pues ahí declaro que la enseñar es brindar experiencias diversas, que es importante que mis alumnos sean capaces de explorar, descubrir, y que como docente debo estar en constante cambio, lo que estaba dejando de lado.

Por lo que traté de ser más consciente en ese aspecto para tener más flexibilidad dentro de mis diseños, no quiere decir que me desvíe del objetivo que ya se había planteo, solo busqué y tomé en cuenta otra ruta en la cual los alumnos se sintieran motivados e incluidos en algo que ellos mismos propusieron. Sánchez y Casal (2016) hablan de diversos factores que obstaculizan el desarrollo de la autonomía en los alumnos, y uno de ellos es “la ausencia de la involucración del alumnado de todos los niveles en su propio proceso de aprendizaje” (p. 182). Estos autores abordan la autonomía como un objetivo viable para todos los niveles de la educación, por lo que desde la teoría se habla de la importancia de que los alumnos estén más involucrados en el proceso, situación que intenciono en este análisis, no que solo sigan algo que yo diseñé meticulosamente, pues esta no es una actitud que pretendo desarrollar.

ADECUACIONES A LA SITUACIÓN DIDÁCTICA “La comida” -> “Nuestro restaurante”			
<p>Atendiendo a los intereses de los alumnos, los cuales expresaron en la primera actividad de la situación didáctica, donde compartieron qué es lo que querían aprender respecto de la comida, realicé algunas adecuaciones a la planeación. También se tomó en cuenta la situación que estaba ocurriendo en el mundo, la contingencia por el COVID-19, por lo cual agregué algunas actividades que promovieran algunas de las medidas de prevención que se proponen desde la OMS. Por los anteriores puntos se agregaron otros aprendizajes esperados que se trabajaron de forma transversal, y a continuación muestro la descripción de las actividades que se agregaron.</p> <p>Respecto de las actividades ya diseñadas, todas se aplicaron igual, excepto la última, pues en lugar de solo hacer una receta de concina por equipo, se cambio por la organización del restaurante.</p>			
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Cultura y Vida Social	Interacción con el entorno social	Explica los beneficios de los servicios con los que se cuenta en su localidad.
	Mundo Natural	Cuidado de la salud	-Practica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable. -Conoce medidas para evitar enfermedades.
Actividades			

¿Qué hay en un restaurante? ¿Por qué surgió el COVID-19? Planeando el restaurante	Medidas de higiene Planeación del día Restaurante “ratatouille”
---	---

Artefacto 4.2 Adecuaciones a la planeación de la situación didáctica.

En el artefacto 4.2 muestro la reestructuración que realicé a la planeación inicial, donde adecué las actividades de acuerdo con los intereses y conocimientos previos de los alumnos. De igual forma, la semana de aplicación empezaron las medidas de higiene ante la emergencia sanitaria del COVID-19, por lo que adecué algunas actividades para incorporarlo a la planeación, lo que causó interés en los alumnos, pues al ser un tema que empezaba a tomar peso dentro de su círculo social (escuela, familia y comunidad) lograron comprender mejor el alcance de este virus y algunas medidas de higiene para evitarlo.

Estas adecuaciones realizadas a la planeación se relacionan con algunos de los principios de la Enseñanza Estratégica, pues desde ella se plantea que uno de los primeros pasos al planear la enseñanza es tener un objetivo claro, en este caso, el uso de la receta de cocina para favorecer las actitudes de planificación y organización; y a partir de este objetivo se desprenderán las actividades. (Quesada, 2001)

Sin embargo, también se habla de la involucración de los alumnos en la definición y hacia donde se dirigen estos objetivos, pues “uno de los propósitos centrales de la enseñanza estratégica es hacer que los alumnos se autorregulen, lo cual sólo se logra si se tiene un objetivo personal y claro de la propia actuación” (Quesada, 2001; p. 41). En este caso, el objetivo que se plantearon los alumnos fue el de realizar un restaurante. Esto no dejó de lado el objetivo que planteé al inicio, más bien lo complementó y no quedó como un objetivo aislado de los intereses de los alumnos.

Esto lo relaciono también con la importancia de la inclusión, pues en las prácticas inclusivas “se fomenta que los niños se impliquen activamente a partir de lo que ellos saben y de sus experiencias fuera del centro” (Booth, Ainscow y Kingston,

2006; p. 8), lo cual se ve reflejado en que esta situación permitió la participación más activa de los alumnos, pues se empezaron a hacer cargo de su aprendizaje.

7.4.2 Los primeros pasos

Con la situación didáctica modificada una de las primeras actividades que realizamos fue el sondear los conocimientos previos que los alumnos tienen respecto a lo que hay en un restaurante. Primero hicimos un listado en el pizarrón de lo que ellos han observado en un restaurante, respondieron que hay señoras y comida.

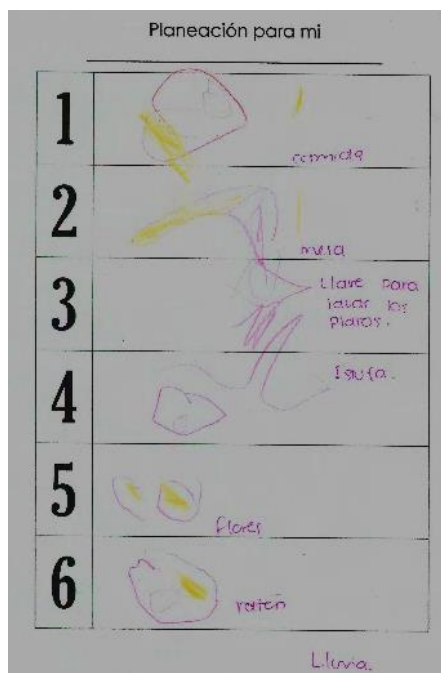
En su mayoría, a los alumnos los han llevado a fondas por lo que les presenté algunas imágenes de diferentes restaurantes y fondas, y lo que hay en ellos, haciendo algunas comparaciones entre las ideas que dieron sobre lo que conocían y nuevos elementos, por ejemplo, que en un restaurante hay más mesas, hay meseros, chefs, etc.

Mientras observábamos las imágenes, Erick mencionó que los restaurantes se parecen al de 'Ratatouille', haciendo referencia a la película animada. Algunos otros alumnos como Omar, María José, Daina, Lluvia, empezaron a hacer comentarios de que ellos también habían visto la película. Hasta ese momento yo había observado que alumnos como Santiago o Erick no estaban realmente interesados en la actividad, quizá porque no la estaban comprendiendo, por lo que decidí retomar la idea de Erick y les pregunté si ya habían visto la película, qué hacía el ratón, qué era, cómo era el lugar en el que se desarrolla la película, etc.

Reproduje algunos fragmentos de la película, sobre todo en la parte donde se ve cómo trabajan los chefs, los meseros, cómo están acomodadas las mesas, etc. A los alumnos les gustó bastante los videos, estaban muy emocionados, y parecían haber comprendido mejor; Erick y Santiago se interesaron más en la actividad, lo que me hizo reflexionar sobre la importancia de tomar en cuenta sus características para incluirlos en las actividades, pues si solo me hubiera quedado en las imágenes quizá

ellos no hubieran podido participar totalmente en las actividades pues no las hubieran comprendido del todo.

Para atender al reto de que los alumnos empiecen a hacer más consciente la actitud de la planeación y organización, les di una hoja de trabajo en la cual había una tabla en la que los alumnos, a partir de sus conocimientos previos y lo que pudieron observar en las imágenes y videos, lograran determinar qué necesitaban para montar el restaurante.



Artefacto 4.3 Evidencias de la planeación de Lluvia

En el artefacto 4.3 muestro la evidencia de la planeación que realizó Lluvia. Rescato esta evidencia porque, primero, da cuenta de cómo los alumnos van desarrollando la habilidad de planificación al hacer un listado sobre lo que necesitan para llegar a un objetivo, y segundo porque de ella surgió el incidente que me dio pauta para abordar el aspecto de la higiene en la situación.

Lluvia enlisto que para organizar el restaurante es necesario tener comida, mesas, llave para lavar los platos, estufa, flores y un ratón. Este último rescatándolo de la película de Ratatouille. Me llamó la atención que haya mencionado la llave para

lavar los platos, al preguntarle sobre este punto empezó a rescatar algunos fragmentos de la película, cuando los ratones se lavan las patas y lavan los utensilios. Esto me dio la pauta para saber cómo abordar la parte de higiene, y que no fuera algo separado o aislado del tema.

De esta actividad, en general pude rescatar que los alumnos van desarrollando la actitud de planificación, pues en su mayoría lograron plasmar lo que necesitan para montar el restaurante. Entre sus ideas, las más representativas fueron que se necesita: comida, personas, mesas, floreros, un ratón (por la película), tener ciertos alimentos como sándwiches, pizza, jitomate, cebolla, etc.

Al estarles preguntando a los alumnos sobre su hoja de planeación logré rescatar en el cómo intervine con ellos. Quesada (2001) rescata una categorización de Langer (1984) respecto al conocimiento que tienen los alumnos. Estas categorías son tres: a) si los alumnos son capaces de proporcionar definiciones o analogías (conocimiento bien organizado), b) si proporcionan ejemplos o describen atributos (conocimiento algo organizado), y c) si sólo pueden hacer comentarios tangenciales o superficiales. (conocimiento difusamente organizado). De acuerdo con conocimiento del alumno es en qué medida requerirá apoyo didáctico o guía del docente.

Rescaté esta categorización porque se relaciona con una debilidad que, con ayuda de mi equipo cotutoría, logré reflexionar en mi anterior análisis, y es que estaba dejando de lado uno de los principios del socio constructivismo, que mi rol como docente sea el de mediador, en el que, de acuerdo con las necesidades y características de cada alumno, logre determinar las estrategias necesarias para intervenir.

Por ejemplo, con Santiago quien se encuentra en la categoría 'c' realicé más preguntas y ejemplificaciones para que lograra comprender lo que le estaba solicitando hacer en la hoja, y para que después lograra explicar lo que plasmó, y esto funcionó pues, aunque solo plasmó una cosa (comida), no fue algo descontextualizado o ajeno a la actividad. Por su parte, con Marlen, quien también está en la categoría 'c', tuve que ser más paciente porque ella necesita confianza y algo de tiempo para compartir

lo que plasma en sus producciones. Con Francisco, quien está en la categoría 'b', tuve que motivarlo a sentir seguridad sobre lo que plasmó y donde lo plasmó, pues en ocasiones no le gusta compartir lo que hace. Y con lluvia, quien está en la categoría 'a', no hubo tanta intervención porque ella oralmente se desenvuelve muy bien, da explicaciones más completas, justifica algunas de sus decisiones, etc., por lo que solo me fue necesario realizarle algunas preguntas puntuales.

Estas fueron solo algunas de mis intervenciones con los alumnos, lo que da cuenta en el progreso de mis competencias docentes y que se relaciona con la Enseñanza Estratégica, pues “los docentes estratégicos también tienen un conocimiento profundo de lo que sus alumnos saben sobre los contenidos y las estrategias de aprendizaje, y pueden calcular cuándo y dónde tendrán que ofrecer mas o menos apoyo” (Quesada, 2001; p. 135). Lo que traté de tomar en cuenta al intervenir con los alumnos.

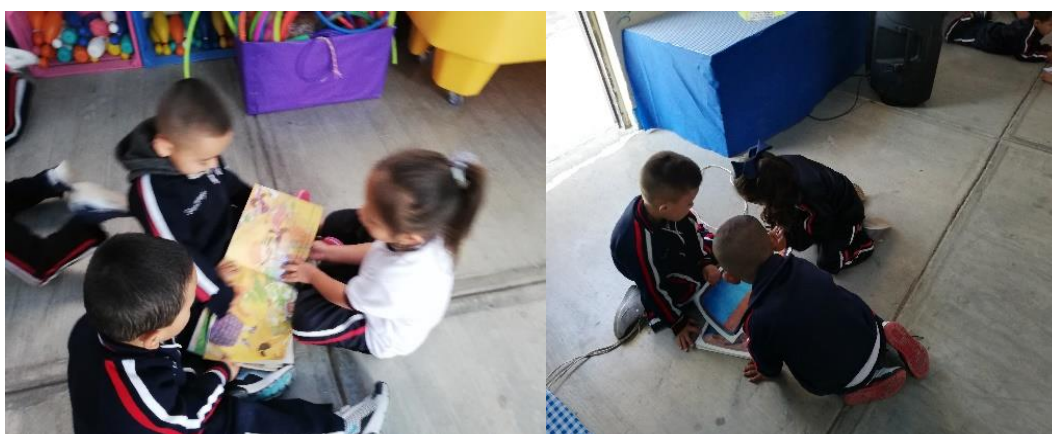
Además, esto lo relaciono con el cómo estoy incluyendo a mis alumnos, pues el “proporcionar apoyo a las personas es sólo una de las formas de aumentar la participación de los niños” (Booth, Ainscow y Kingston, 2006; p. 7), en este caso, el apoyo diferenciado que le brinde a mis alumnos les ayuda a aumentar su participación en medida de sus posibilidades.

Al terminar esta actividad incluí lo que ya tenía planeado, la receta de cocina. Traté de que el concepto surgiera de ellos a partir de su experiencia, ya que los conocimientos previos son determinantes para adquirir nuevos aprendizajes, les pregunté lo que utilizan al cocinar o que puedo hacer si no sé cómo preparar alimentos, sin embargo, sus respuestas se remontaron a que necesitan pedir la ayuda de sus mamás para preparar ciertos alimentos o que ellos ya saben cómo prepararlo. No me desanimé, pues sus respuestas se basaron en su experiencia, y esta vez no exigí que respondieran lo que yo quería.

Les mostré diferentes tipos de texto, entre ellos cuentos, revistas, instructivos, recetas de cocina, carteles, folletos. La indicación era observar los textos y seleccionar

aquellos que nos pudieran servir para saber cómo preparar cierto alimento, la actividad la hicieron por equipos.

Sánchez y Casal (2016) hablan de que “los procesos de aprendizaje han de producirse necesariamente de manera social, ya que al menos debe haber dos individuos en interacción y ha de darse además una relación de interdependencia” (p. 180). Además, de que una de las actitudes para desarrollar alumnos autónomos es el aprender a trabajar con otros de forma colaborativa (Mongelos, 2008). Por lo que esta actividad la diseñé para que entre los alumnos se pudieran apoyar y llegar al objetivo, que era identificar recetas a partir de la exploración de textos.



Artefacto 4.4 Alumnos trabajando en equipos en la exploración de diferentes tipos de texto

En el artefacto 4.4 rescato las fotografías de dos equipos de alumnos están los alumnos trabajando con los diferentes textos que les proporcioné. En este caso, en el equipo del lado izquierdo se encuentra el equipo de Santiago, Lluvia y Tadeo de Jesús; de los cuales Santiago por lo general no logra incluirse en las actividades de equipo, ya que se distrae fácilmente o no sabe cómo utilizar los materiales, pero en esta ocasión, entre Lluvia y Tadeo lograron incluirlo, lo dejaron a cargo de una actividad sencilla, que era cambiar las páginas del libro, lo cual le ayudó a participar en la actividad.

Por su parte, del lado derecho está Nohemí, Arick y Maximiliano. De ellos solamente Arick es el que anteriormente ha mostrado habilidad para trabajar en

equipo, pero sus compañeros no, de echo Nohemí difícilmente participa con alguien más que no sea con Eduardo, pero en esta ocasión logró sentirse incluida dentro del equipo, quizá porque eran pocos y los materiales atractivos. Esto se vio reflejado en la parte grupal de la actividad, cuando compartieron de qué trataba su texto y si nos era útil para preparar alimentos, pues comentó de qué trató su texto (un cuento) y descartó que fuera útil.

Rescato esta situación porque logré observar que los alumnos han aprendido a colaborar entre sí. En actividades anteriores observaba que no siempre la participación de los alumnos dentro de los equipos era igual, siempre había alguien rezagado o aislado. Sin embargo, en esta actividad logré ver cómo todos se incluían dentro de los equipos, cómo participaban y comentaban sobre el texto que estaban observando, lo que ayudó que al final pudieran compartir lo que habían observado y determinar cuál de ellos podía ser útil para preparar alimentos. Y esto resulta interesante, pues adquirir conocimiento inicia en la interacción con otros.

Observamos la receta de cocina y hablamos de algunas de sus características. Previamente, de tarea se pidió que cada uno llevara una receta de comida sencilla. La idea era que entre alumnos pudieran compartir sus recetas para observarlas y encontrar similitudes o diferencias entre sí, sin embargo, las recetas que los alumnos llevaron estaban escritas en hojas de maquina o de libreta, y solo era texto, no tenían imágenes, lo que no permitía a los alumnos observarlas y tratar de comprenderlas. Esto me deja la reflexión de que debo ser clara también con los padres de familia cuando les pido apoyo, pues de ello dependerá de que su participación sea efectiva y realmente aporte a los alumnos.

Las recetas que llevaron se las leí, además les mostré algunas otras recetas con imágenes, las cuales les fueron más fáciles de comprender. Entre todos eligieron las que más les gustaba, pues de aquí surgirían los alimentos que tendrían en sus restaurantes.

7.4.3 Medidas de higiene

Ante la emergencia sanitaria del COVID-19 decidí dirigir algunas actividades para atender esta parte, sobre todo por estar trabajando actividades relacionadas al consumo de alimentos. Sin embargo, preferí no hablar desde el inicio sobre la importancia de tener ciertas medidas de higiene, más bien les planteé a los alumnos algunas situaciones para que por su cuenta logaran identificar la importancia de estas medidas y no solo como parte de la emergencia sanitaria, y esto lo relacioné con la propuesta de Lluvia que surgió a partir de la planeación que hizo, donde habló de la importancia de tener llaves para lavar los trastes, con ello busqué relacionar la parte contextual para que los conocimientos fuesen más significativos.

Inicié preguntándoles sobre lo que habíamos observado en la película de Ratatouille, sobre todo en la parte donde lavan utensilios y sus patas, y después les mostré algunas imágenes de alimentos putrefactos y platos sucios diciendo que eran parte de un restaurante, y empezamos a hablar sobre si a ellos les gustaría comer algo así o si les gustaría darle eso de comer a sus mamás o compañeros. Ante la negativa de los alumnos los cuestioné sobre lo que las personas de ese restaurante necesitan hacer para evitar tener así sus alimentos y utensilios.

En el pizarrón hicimos un listado de las acciones necesarias para tener higiene, entre ellas los alumnos propusieron el lavado de los alimentos, lavar los utensilios, limpiar las mesas, no comer alimentos putrefactos y/o tirarlos a la basura. Decidieron agregar estas medidas al listado de lo necesario para el restaurante. Después de eso hablamos sobre el COVID-19, de donde surgió y cómo se propaga, así como de la importancia de seguir esas medidas de higiene.



Artefacto 4.5 Fotografías de alumnos aplicando medidas de higiene.

En el artefacto 4.5 se muestra a los alumnos siguiendo algunas de las medidas de higiene que propusieron. En la esquina superior izquierda está Samantha mostrando a sus compañeros cómo se lavan los trastes, para esta actividad ellos también organizaron los materiales necesarios para lavar los utensilios que iban a utilizar en el restaurante. Al lado de esa imagen están los alumnos formados para lavar sus utensilios.

En la imagen de abajo se muestra, a los alumnos limpiando su área de trabajo. Para esa actividad les pedí llevar un trapo, yo solo los mojé con algo de cloro y agua, pero en equipo se pusieron de acuerdo sobre lo que debían hacer para tener limpia su área. El equipo del fondo de la fotografía decidió limpiar todo, incluso las patas de la mesa, se muestra a Marlen agachada limpiándolas (círculo amarillo). Por su parte, otros equipos propusieron solo limpiar las mesas.

Aunque en un inicio llegué a pensar que quizá este tipo de actividades no les serían tan interesantes a los alumnos, no fue así, pues desde el principio los alumnos sabían de que hablábamos. Al cuestionarles si conocían lo que estaba pasando en el

mundo, sobre la nueva enfermedad, ellos ya sabían cómo se llama (coronavirus) y hablaban de algunos datos como que es un virus que puede matar personas, lo que quizá escucharon en casa o en televisión. Esto fue de apoyo porque lograron comprender la importancia de las medidas de higiene y se mostraron bastante motivados en llevarlas a cabo, incluso me las recordaban a mí, por ejemplo, hablamos de la importancia de no estarnos tocando entre nosotros, tener cierta distancia, así que cuando yo tocaba a alguien en el hombro, brazo o cabeza ellos rápido me recordaban que no debía hacerlo.

“Cuando el estudiante tiene una mayor participación en las decisiones que inciden en su aprendizaje, aumenta la motivación y facilita la efectividad del proceso educativo” (Solórzano-Mendoza, 2017; p. 244), es decir, en este caso los alumnos fueron los que propusieron las medidas de higiene, ellos reflexionaron sobre la importancia de estas medidas, en todo momento participaron, lo que logró que las adoptaran en sus acciones, que las sintieran parte de ellos, fueron co-constructores de su aprendizaje a partir de la reconstrucción de su conocimiento. Esto lo relaciono con las ideas que tenía antes, por ejemplo, creía que los alumnos no eran capaces de proponer actividades relacionadas con temas difíciles como la importancia de la higiene, sin embargo, ahora reconozco que su participación y motivación en las actividades les permite proponer.

Reconozco que esta parte ha sido difícil para mí, pues en análisis anteriores, a través del diálogo con mi equipo de co-tutoría, logré observar que varias de mis acciones son directivas, es decir, quiero que los alumnos hagan lo que digo, lo que en muchas ocasiones dificulta el proceso de aprendizaje, pero es un aspecto que he tratado de mejorar, y el lograr observar estos resultados me va dando pauta sobre lo que debo o no hacer, y sobre todo porque este tipo de intervenciones docentes me ayudan a generar prácticas de inclusión con mis alumnos.

7.4.4 Restaurante “Ratatouille”

Días antes del cierre de la situación rescatamos el listado sobre lo necesario para el restaurante. Hablamos sobre la comida y recordamos las recetas que habían elegido, aunque la idea inicial era solo preparar un alimento, los alumnos decidieron que al ser un restaurante debían tener más alimentos, por lo que se formaron 5 equipos, los cuales se iba a encargar de un alimento diferente cada equipo.

El día del cierre de la actividad inicié mostrándoles a los alumnos la planeación del día que íbamos a seguir, pero en esta ocasión la utilicé como un mediador, un material concreto y personal, para que los alumnos comprendieran el orden sobre las actividades que debían realizar. Las actividades que se incluyeron en la planeación surgieron de lo que los alumnos comentaron que era necesario para montar un restaurante: lavado de manos, lavado de utensilios, preparación de alimentos, colocar mesas y sillas, y finalmente invitar a las personas a comer.



Artefacto 4.6 Seguimiento que dieron los alumnos a la planeación del día.

En el artefacto 4.6 se muestran cuatro planeaciones de alumnos, de izquierda a derecha son de Ángel Eduardo, Samantha, Nohemí y Erick. Rescato las de estos alumnos porque en el caso de Eduardo y Samantha logré observar que para ellos si fue útil la planeación, pues al terminar de realizar una actividad en lugar de preguntarme a mi qué seguía, recurrían a su hoja, observaban la imagen y solo

comunicaban qué es lo que harían, incluso iban dando el seguimiento poniendo una marca al lado de la imagen para registrar que ya habían realizado esa actividad.

Por su parte, Nohemí solo la utilizó para realizar la primera actividad, pero después de eso ya no la siguió y solo copiaba lo que sus compañeros hacían. De igual forma Erick, sin embargo, en él logré observar que llegó a comprender un poco la funcionalidad de la planeación, pues desde el inicio la observó, repasaba las imágenes y después, sin que se lo indicara, intentó registrar algo en el recuadro de al lado de las imágenes. Aunque no la utilizó como estaba pensada la lista de planeación, se que hay un avance en él, hay mayor motivación por la participación en las actividades, trata de involucrarse y comprender lo que estamos realizando.

Siguiendo con la planeación del día, en el apartado de la limpieza de los utensilios los alumnos recordaron que también debían limpiar su área de trabajo, por lo que se agregó ese paso. Llegando a la parte de la preparación de alimentos, al ser diferentes traté de buscar una estrategia que me permitiera que todos los alumnos realizaran la actividad al mismo tiempo sin tener que estar presente yo todo el tiempo.

En un inicio había planteado que solo se preparara un alimento para poder estar observando y guiando a todos los alumnos, estar más cerca de ellos, y de cierta forma tener el control. El hecho de que iban a ser alimentos diferentes me desestabilizó un poco, pero logré encontrar la forma de realizar la actividad de una mejor forma de lo que tenía previsto.

Diseñé unas recetas de cocina utilizando solo imágenes, para que pudieran ser comprensibles para los alumnos. Esta receta estaba formada por dos hojas, en la primera estaban los ingredientes necesarios y en la segunda los pasos a seguir. Como docente mediador planeo mi intervención y utilice las recetas como mediadores. Se les entregaron dos recetas por equipo, de acuerdo con el alimento que habían elegido y la indicación fue que revisaran que tuvieran todos los ingredientes necesarios y después preparar el alimento según las instrucciones.



Eduardo: Mira (*mostrando el pan de sándwich a sus compañeros*), échale la mayonesa.

Arick y Eduardo se quedan viendo los ingredientes que marcan la receta.

Eduardo: A ver (*mira los pasos a seguir en la receta*).

Eduardo: ¿Y el queso?

Arick voltea a ver los ingredientes que tienen en la mesa para buscar el queso.

Eduardo: (*dirigiéndose a Marlen*) ¡Ey, ey, ey!

Arick: (*corre hacia mi y Eduardo lo sigue*) ¡Maestra!

Arick y Eduardo: no tenemos queso.

Docente: ¿No trajeron queso?

Arick y Eduardo: no.

Docente: bueno, pues no le pongan queso.

Arick y Eduardo regresan a la mesa y siguen preparando el sándwich.

Artefacto 4.7 Diálogo e imagen congelada de videograbación del día 20/marzo/2020

En el artefacto 4.7 se muestra la imagen congelada y transcripción del video de la actividad de cocina. En el dialogo se muestra cómo Eduardo y Arick discutían sobre los pasos que debían seguir para preparar el sándwich, apoyándose en la receta que se les entregó. Rescato ese momento porque refleja cómo los alumnos estaban utilizando la actitud de organización y planeación al saber interpretar la receta de cocina, no fue necesario que yo estuviera con ellos revisando si tenían o no los ingredientes o diciéndoles cuáles pasos tenían que seguir, de tal forma que ellos identificaron que faltaba el queso. En la fotografía se muestra la interacción que estaban teniendo, pues Arick observaba a Eduardo, y Eduardo señalaba la receta.

Aunque no lograron solucionar por su cuenta el problema de la falta de queso, pues yo les di la respuesta, da cuenta de su planificación, organización e interacción con pares.

En gran parte de la actividad yo me mantuve al fondo, solo pasaba por los equipos apoyándolos a abrir algunos botes o bolsas, verificando que no hubiera accidentes y cuidando que no se comieran los alimentos. Ellos solos lograron realizar la actividad, se mostraron muy animados y se veía la participación y colaboración de todos los alumnos dentro de sus equipos. En el único equipo en el que tuve más presencia fue en el que realizó hotcakes, pues debían utilizar una crepera para prepararlos, y al ser un material peligroso tuve que estar presentes más tiempo con ellos.

Dentro de algunos equipos hubo algunos conflictos, pero supieron resolverlos entre ellos. Por ejemplo, en el equipo donde estaba Santiago prepararon molletes, él se los estaba comiendo, Fernanda se dio cuenta y se levantó a decirle que no lo hiciera, al ver que no le hacía caso buscó mi ayuda. Pero me interesó que primero ella quisiera resolver el problema. También en el equipo de Everardo hubo una confusión, pues él y Samantha estaban algo desesperados al no encontrar un ingrediente, primero lo buscaron en la mesa, en su casillero y al no encontrarlo me lo comentaron. Ellos decían que necesitaban queso para su alimento (sopa con atún), yo al principio no los comprendía y llegué a ignorarlos un poco, solo les decía que no, pero ellos insistían. Así que me acerqué a su mesa y en lugar de seguirles diciendo que no traté de indagar porqué decían que necesitaba queso. En la receta había una imagen de papa picada en cubitos, la cual creían que era queso, por eso mencionaban que les hacía falta, les hice la aclaración y lograron seguir con la actividad.

Al terminar la preparación de alimentos, pedí que revisaran la planeación del día y vieran qué actividad seguía, mencionaron que el acomodo de mesas. Empezaron a comentar dónde las pondrían, algunos decían que en el salón y otros en el patio, optamos por el patio ya que el salón, después de la preparación de alimentos, estaba

un poco sucio. Así que saqué algunas mesas al patio y entre los alumnos se organizaron para acomodarlas, ellos sacaron las sillas.



Artefacto 4.8 Imagen congelada de videograbación del 20/marzo/2019

En el artefacto 4.8 se muestran dos imágenes congeladas de la videograbación que muestra a los alumnos organizando para el acomodo de las mesas. En la primera imagen se observa que se organizaron por separado, no de forma grupal, ya que algunos colocaron las mesas en hilera al fondo, y otros las colocaron más cerca del salón. Sin embargo, había algunos alumnos que no tenían espacio para sentarse, no sabían que hacer. La indicación fue que acomodaran las mesas para que todos pudieran tener un espacio en las mesas.

Así que entre todos se pusieron de acuerdo y decidieron reacomodar, en la segunda imagen se observa el acomodo que lograron, una “L”, de esta forma lograron que todos tuvieran un espacio dentro de las mesas. Lo rescato porque demuestra que los alumnos empiezan a desarrollar las actitudes de toma de decisiones y organización, las cuales les apoyaron para realizar la actividad.

En esta acción también rescato otra actitud: la autorregulación, la cual “puede ser considerada como un proceso de solución de problemas, en el que el problema es alcanzar la meta y la función de la supervisión (autorregulación), es verificar cada paso para comprobar que hay progreso” (Quesada, 2001; p. 151). Los alumnos fueron autorregulando sus acciones con apoyo de la planeación del día, pues sabían las actividades a realizar, tenían un control. Llegué a creer que salir a trabajar al patio causaría dispersión de la atención de los alumnos, pues así ha ocurrido anteriormente, pero en esta ocasión ellos estaban conscientes de que aún faltaban actividades por realizar, por lo que terminaron de organizar las mesas y se sentaron a esperar la siguiente actividad, no fue necesario estarles diciendo que se sentaran, además apoyó que estuvieran bastante motivados en seguir con las actividades.

Mientras acomodaban las mesas Samantha les recordó que hacían falta las flores para arreglar las mesas, les pidió apoyo a algunos compañeros y la acompañaron a cortar flores, yo los apoyé con los vasos con agua para ponerlas. Ya cuando tenían todo listo les comenté que hacía falta ponerle un nombre al restaurante, aunque este paso no lo habían comentado antes los alumnos. Arick y Omar propusieron que se llamara “Ratatouille”, todos estuvieron de acuerdo.

Aunque ellos habían comentado que querían invitar a sus mamás y a los niños de 3º a comer a su restaurante, la preparación de alimentos les dio hambre y decidieron que mejor serían ellos los que comerían la comida. Decidieron que yo fuera la mesera, así que dispuse una mesa en la que pusimos todos los alimentos y cada uno eligió lo que querían comer.

7.4.5 Evaluación

En situaciones didácticas anteriores le he dedicado más tiempo a la evaluación, sin embargo, en esta ocasión creo que lo descuidé, sobre todo en la parte de la autoevaluación, un aspecto en el que ya empezaban a mostrar dominio los alumnos. El tiempo de aplicación fue lo que no me permitió atender este punto, pues ante la

emergencia sanitaria, la inminente suspensión de clases y las actividades extra relacionadas con la emergencia, el tiempo para las actividades se redujo considerablemente, lo que impidió realizar procesos de evaluación más efectivos.

Sí se realizó evaluación, pero de forma oral, como en el primer análisis, lo que no tuvo buenos resultados pues los alumnos no lograron concientizarlo. Atender a la evaluación de forma gráfica con los alumnos en anteriores situaciones me permitió rescatar más A.A.A, pero implica darle más tiempo. Creo que para el siguiente análisis necesitaré buscar una estrategia que me permita tener tiempos más efectivos sin perder de vista el proceso de evaluación.

Sin embargo, logré atender uno de los retos del anterior análisis, el cual fue que era necesario hacer más explícitas las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje, para que los alumnos sean conscientes de lo que necesitan para aprender, ya que

Lograr que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades (Monereo, 2006; p. 12).

Ante esto, desde el inicio de la situación les presenté a los alumnos algunas imágenes que representan las A.A.A. y las coloqué arriba del pizarrón para que estuvieran en un lugar visible. Les expliqué lo que significa cada actitud y cómo se puede ver reflejada en acciones, por ejemplo, la actitud de toma de decisiones les comenté que era como cuando ellos comentan que tienen una idea, pues al tener ideas pueden tomar la decisión de llevarla a cabo; y que estas actitudes les ayudarían a aprender.

Coloqué 9 imágenes: una que representa tener ideas, otra en la que pueden tener ideas compartidas con algún compañero, otra para la toma de decisiones, el buscar apoyo en algún adulto como su maestra o papás, trabajar colaborativamente con sus compañeros, prestar atención/monitorear lo que realizan, planear y organizar sus acciones, comunicar o compartir lo que han aprendido y evaluarlo.

Aunque al principio no comprendieron muy bien las imágenes, conforme íbamos realizando las actividades y se presentaba alguna acción que ellos realizaban y que reflejaba estaba utilizando una actitud se los hacía saber para que fueran conscientes de lo que estaban realizando, de esta forma busqué intencionar la incorporación de estas actitudes a su vocabulario, por medio de palabras e imágenes.

Sin embargo, ante esto se me presentan dos retos que debería abordar. El primero la necesidad de evaluar, sobre todo en el aspecto de la autoevaluación, pues es importante que los propios alumnos evalúen esas A.A.A., lo que les ayudará a tomar decisiones para mejorar. Y el segundo, que sería importante ver, se refiere a qué significan esas actitudes para los alumnos, quizá que ellos elijan imágenes que representen las actitudes y hablen de acciones en las que se pueden ver presentes, para involucrarlos más en el proceso de evaluación, pues esas actitudes son las que se evalúan.

Me es importante atender estos retos, ya que me propuse aplicar principios de la enseñanza estratégica para atender la problemática, y desde ésta se habla de que la evaluación es un proceso que involucra la formulación de los indicadores de evaluación, prepara instrumentos de evaluación con anticipación, registra permanente la participación del estudiante, induce a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Bardales, 2015), aspectos que dejé un poco de lado en esta situación.

7.4.6 Conclusiones

Uno de los aspectos de la Autonomía en el Aprendizaje es “promover que el alumno reflexione sobre su conocimiento, y también sobre sus procesos motivacionales, es decir, tiene que ser consciente de qué lo motiva a aprender, ante los retos que le presenta una tarea propuesta” (Cárcel, 2016; p. 54), y considero que en este análisis atendí en parte a este aspecto, pues logré observar cómo los alumnos son cada vez un poco más conscientes de sus procesos. Esto lo veo reflejado en que saben que ante un reto o problema deben proponer ideas, lo cual lo reflejan en su ya

común frase *'¡tengo una idea!'*, también saben que pueden buscar apoyo en sus compañeros para resolver problemas.

También logré observar cierto avance en mi propia práctica docente, pues en el anterior análisis era muy evidente mi discurso directivo, mi necesidad de tener siempre el control de lo que estaba sucediendo y hacer que los alumnos hicieran lo que quería, acciones que estaban dificultando el desarrollo de las A.A.A de mis alumnos.

Sin embargo, en esta ocasión traté de darme el tiempo para repensar mis acciones y buscar otras estrategias para realizar las actividades, porque "otra característica que muestran los profesores estratégicos son la conciencia, la intencionalidad y la regulación de la actividad" (Quesada, 2001; p. 169), lo que pude ver reflejado en que traté de ser más consciente en las acciones que realizaba y traté de no perder la intencionalidad de las actividades.

Pero es cierto que aún hay aspectos en los que me falta mejorar, por ejemplo, la parte de la evaluación, especialmente la autoevaluación, porque ciertamente en esta ocasión la dejé de lado, no fue un proceso productivo. También la parte de la involucración de los padres de familia, pues es un reto que me llevo planteando y que no he logrado llevar a cabo. Y esta es una parte que me aqueja, pues choca con uno de mis principios declarados en mi filosofía, donde hablo de la importancia que tiene para mí el valor de la perseverancia, y siento que no he perseverado lo suficiente para lograr involucrar a los padres de familia, por lo que sigue siendo un gran reto para mí.

Reflexionando esto, creo que mi mayor reto será lograr unir todo, es decir, no descuidar aspectos importantes de la enseñanza, ninguna dimensión, desde la planificación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación (Bardales, 2015). Se que esto lo puedo lograr con la Enseñanza Estratégica, pero me será necesario ser más consciente de lo que esta implica y buscar la forma en que pueda llevarla a cabo.

7.5 Autonomía desde y en casa

*El aula no es más el único lugar donde se aprende.
Cynthia Scott*

El presente análisis no es similar a los anteriores, ya que éste representa el paso de las actividades en la escuela a realizarlas en casa, debido a la situación de emergencia sanitaria por el COVID-19. Y aunque esto no permitió la participación total de los alumnos, por situaciones diversas, si logro rescatar aspectos importantes que dan cuenta del avance de las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje de mis alumnos y propios avances respecto a la Enseñanza Estratégica. Este nuevo escenario, las palabras de Scott (2015) me recuerdan que sin duda, la familia y el contexto familiar, serán elementos clave en este análisis para la construcción de los aprendizajes; y la colaboración de los padres de familia ayudará a dar cuenta de lo que el niño aprende.

A partir de esto diseñé la situación didáctica “¿Qué quiero aprender?”, la cual se aplicó del 13 de mayo al 4 de junio de 2020. En la siguiente tabla se muestra el aprendizaje esperado central, así como los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Dosificación de aprendizajes de la situación didáctica “¿Qué quiero aprender?”			
Área / Campo	Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Aprendizaje Esperado
Educación Socioemocional	Autonomía	Iniciativa Personal	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma de decisiones para concluir las
Contenidos	Actitudinal: Persistir en la realización de actividades.		
	Procedimental: Tomar decisiones para concluir las actividades.		
	Conceptual: Conocer qué tipo de decisiones deben tomar de acuerdo con las actividades seleccionadas.		
Anexos/Materiales: -Entrevista inicial a las familias -Cuadro de elección de tema -Propuestas de actividades -Instrumentos de evaluación -Heteroevaluación para padres de familia		Instrumentos de evaluación: -Guía de preguntas/observación -Autoevaluación de los alumnos -Heteroevaluación por parte de los padres de familia	

La aplicación de actividades la realizaron los padres de familia en casa, las orientaciones de tipo pedagógicas se dieron a través de WhatsApp. Respecto al proceso de evaluación, los alumnos realizaron autoevaluación con una variación de evaluación figuroanalógica, y los padres de familia apoyaron a realizar una heteroevaluación al final de la aplicación de actividades. Como docente se le dio un seguimiento a la realización de actividades y realicé una pequeña lista de cotejo para evaluar las A.A.A a través de las evidencias recolectadas (fotografías, videos y audios). Todo esto se describe en los siguientes apartados.

7.5.1 Organización de la educación a distancia

A partir del 20 de marzo de 2020 se declaró la jornada de sana distancia ante la emergencia sanitaria por el COVID-19, lo que dio paso al cierre de las instituciones escolares e inicio la nueva modalidad de educación a distancia. Se pretendía regresar a las actividades normales para el mes de abril, después a mediados de mayo, pero ante el crecimiento de la pandemia a nivel nacional y estatal, se determinó terminar el ciclo escolar a distancia, para salvaguardar la salud de estudiantes, padres de familia y personal de los centros educativos.

Ante esta situación, fue necesario la búsqueda de nuevas estrategias que me permitieran llevar a cabo las actividades para este quinto análisis, por lo que la parte contextual de una enseñanza socio constructivista pasó de ser una consideración a una necesidad superior, especialmente con la colaboración de los padres de familia como mediadores del aprendizaje. Por otro lado, como señala Scott (2015) “El desplazamiento del aprendizaje del aula al hogar, al medio social del alumno y a las comunidades virtuales, la denominada ‘enseñanza por transferencia’, puede estimular la autonomía del alumno” (p. 10), por lo que esta situación se convirtió en una excelente oportunidad para seguir favoreciendo la adquisición de A.A.A de los alumnos.

A continuación, describo las seis estrategias docentes reformuladas, pensadas desde la Enseñanza Estratégica, que apliqué para esta situación. En los apartados posteriores hablaré de los resultados de estas en la aplicación.

a) Planificación de la enseñanza

Uno de los primeros aspectos de mi práctica que cambié fue la forma de planear, aunque esto no es algo que se dio en el primer intento. Previo a esta situación ya se habían enviado dos planes de actividades a los padres de familia, y a partir de la experiencia, dudas y comentarios de padres de familia, y evidencias obtenidas de esas actividades pude identificar algunas deficiencias en esas actividades, lo cual me dio la pauta para el diseño de esta nueva situación.

Entre las deficiencias que encontré es que no todos eran accesibles a las actividades, debido a la falta de herramientas para la comunicación; otra es que los padres de familia no lograban entender algunas actividades o cómo tenían que realizarlas, además de una confusión en el tipo de evidencias que debían mandar. A partir de estas dificultades decidí hacer modificaciones que permitieran un trabajo más efectivo, las cuales se describen en las siguientes estrategias.

b) Uso de mediadores físicos

Desde la teoría socio constructivista el uso de mediadores se puede dar en dos sentidos, físicos o personas, y su finalidad es la de crear puentes entre el alumno y el contenido. Bajo esta perspectiva diseñé los instrumentos necesarios para la realización de las actividades, y aproveché la posibilidad de entregarlos de forma física a las familias.

Los materiales que fungieron como mediadores fueron: una entrevista inicial, hoja de elección del tema, guía de propuestas de actividades, orientaciones para la autoevaluación, rompecabezas para la autoevaluación, y evaluación final realizada por los padres de familia. Se pueden revisar los materiales en el apartado de Anexos.

c) Familia como mediadores

Por la naturaleza de la situación didáctica, la intervención de los padres de familia iba a ser un punto clave para la aplicación de las actividades, por lo que me fue necesario plantear acciones que permitirán a las familias ser mediadoras. En este sentido, a partir de las experiencias previas, las familias constantemente preguntaban cómo se iban a realizar las actividades, qué tipo de materiales, cuándo, etc., lo que no les permitía mediar el aprendizaje de sus hijos.

Otorgar valor a la *guía del tutor*, pues el estudiante necesita contar con ayudas ajustadas como parte de un proceso dinámico e interactivo de aprendizaje. Esta guía no debe ser tan dirigida (a través de instrucciones totalmente predeterminadas), ni tan desorientada que desmotive al estudiante. El tutor debe buscar un equilibrio destinado a generar la negociación cognitiva de significados entre los actores del proceso (Del Mastro, 2005; p. 32).

Por lo que resultó imprescindible brindar a las familias la orientación necesaria sobre el cómo llevar a cabo las actividades, y sobre todo, externar el propósito de éstas, el cual es el desarrollo de Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje en sus hijos.



Artefacto 5.1 Imagen congelada de videograbaciones del 13 y 14 de mayo de 2020

En el artefacto 5.1 muestro tres imágenes congeladas de las videograbaciones que se mandaron a las familias y los alumnos. Esta fue la estrategia que utilicé para explicar los materiales enviados y la forma de trabajo, para que de esta forma las familias logran comprender qué iban a realizar, cómo y cuándo. Envié 4 videos dirigidos a los padres de familia y uno a los alumnos.

En los videos enviados a los padres les expliqué el uso de los materiales y les di algunas orientaciones pedagógicas sobre cómo poder intervenir con sus hijos, algunas recomendaciones a tomar en cuenta, por ejemplo, el poner primero la salud emocional de sus hijos, esta la relacioné con el fin de las actividades que fue el desarrollar la autonomía en el aprendizaje de sus hijos. Por su parte, en el video dirigido a los alumnos rescaté algunos aspectos del proceso de evaluación que habíamos seguido en el aula, para que lo recordaran, y también les hable de las A.A.A, y a partir de eso les expliqué la forma de llevar a cabo la autoevaluación en las actividades.

Quesada (2001) habla de que los docentes deben tener una formación continua respecto a dos vertientes: como estudiantes y enseñantes, en esta última “planificando su acción docente, de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje” (p. 169). En este caso, ya que no tenía la comunicación directa con los alumnos, a través del uso de los recursos tecnológicos como los videos, brindé la orientación necesaria a las familias para que se convirtieran en propios mediadores entre sus hijos y el conocimiento.

d) Seguimiento de las actividades

Desde la Enseñanza Estratégica el seguimiento de las actividades con los alumnos es importante, es donde se van identificando las dudas, necesidades y fortalezas de ellos, donde se les brindan las orientaciones necesarias para que puedan continuar en su proceso de aprendizaje. Por lo que en esta ocasión me fue necesario diseñar nuevas estrategias de seguimiento de las actividades que realizaban los alumnos.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Tadeo de Jesús										
2	Fecha	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad
3	16-abr	Video: uso de recetas	Foto: figuras geométricas		Video: recortes de animales	Evaluación inicial					
4	23-abr				Video: organización de fiesta del día del niño						
5	30-abr				Foto: carteles de protección del medio ambiente						
6	01-may										
7	04-may										
8	13-may										
9	14-may	Foto: escribir "terrestres" e identificar algunos animales	Video: conteo de piezas de pan para el perro		Foto: animales acuáticos, aves.	Foto: listado de actividades	Video				
10	15-may										
11	16-may				Foto: dibujo de león						
12	20-may				Foto: ¿qué animales conoces?						
13	21-may				Fotos: cuidado de los animales, diversos tipos de animales						
14	23-may										
15	25-may	Foto: escritura de nombres de animales	Foto: conteo de animales, escritura de números		Video: identificación de animales	Listado de actividades	Audios y fotografía de rompecabezas	Evaluación final			
16	27-may	Video: identificación de letras en el nombre de los animales	Video: escritura de números								
17	28-may	Video: identificación de letras del nombre									
18	30-may		Foto y video: secuencia de patrones								
19	01-jun		Video: conteo de círculos								
20	02-jun		Fotos y videos: conteo con bolitas de papel								
21			Fotos y videos: identificación y escritura de números								
22											
23											
24											
25											
26											

Artefacto 5.2 Formato de seguimiento de actividades.

En el artefacto 5.2 muestro una hoja de Excel, la cual diseñé para dar el seguimiento del tipo de actividades que estaban realizando los alumnos, para mejor visualización revise el Anexo 7. Esta estrategia me funcionó para poder concentrar qué tipo de evidencias recibía (fotos, videos, audios), de que tipo era el contenido de éstas y la fecha en que se recibían, para así poder determinar qué tipo de ayuda u orientaciones podría brindar a las familias. Por ejemplo, si las actividades del campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social eran pocas, entonces les daba algunas recomendaciones para trabajarlo.

Planeo dar el seguimiento a través de WhatsApp y apoyándome con la hoja de Excel, pues a través de ella podía darme cuenta sobre los campos que trabajaban las familias y los que no, y sobre estos les brindaba orientaciones sobre como los podían trabajar de forma transversal con otras actividades. El seguimiento fue de forma individual con las madres de familia, aunque no fue con todas pues algunas no siempre respondían, pero si hubo algunas que constantemente preguntaban por dudas o por orientación para trabajar con su hijo/a.

Para la recolección de pruebas, en los videos enviados a las familias se les explicó el tipo de evidencias que debían enviar de acuerdo con el tipo de contenido,

pues en unas actividades era necesario tener videograbaciones o audio que mostrara al niño en una actividad concreta y recuperara su propia voz, por ejemplo, cuando los alumnos se estuvieran evaluando. Esto para tener un seguimiento más preciso, y sobre todo, poder tener información más concisa de lo que los alumnos estaban aprendiendo.

e) Evaluación

Uno de los retos que me planteé en el anterior análisis fue el dar más presencia a la evaluación y seguir favoreciendo el proceso de autoevaluación que empezaban a apropiarse los alumnos. Sin embargo, la situación particular para la aplicación de esta situación didáctica hizo necesario la búsqueda de nuevas estrategias que permitiesen a las familias evaluar en casa.

En el aula había empezado a utilizar la estrategia de la *evaluación figuroanalógica* descrita por Blanco y Arias (2008) como un tipo de evaluación en la que se utilizan imágenes para representar los contenidos a evaluar. Las propuestas de aplicación que proponen los autores se centran en utilizar imágenes de un mismo conjunto que representen tres niveles de valoración. Siguiendo esta lógica, en el aula utilizaba solo dos imágenes para representar dos niveles de valoración, por ejemplo, para evaluar el trabajo colaborativo utilicé las abejas quienes representan el trabajo con otros, y los árboles quienes representan el trabajo solitario.

Sin embargo, los autores resaltan que “la evaluación figuroanalógica es un terreno propicio para la creatividad docente” (Blanco y Arias, 2008; p. 708), es decir, no se dan fórmulas exactas para su aplicación, más bien, brinda un abanico de posibilidades para utilizar esta estrategia en el aula. Siguiendo esta consideración, me propuse diseñar un instrumento de evaluación con imágenes que fuese comprensible para los papás y alumnos, lo que se convirtió en uno de los componentes innovadores de mi práctica docente, especialmente en los dos últimos análisis.





El instrumento para autoevaluación que diseñé consistió en un rompecabezas de nueve piezas. La analogía de estas imágenes es que cada pieza representa alguna A.A.A como el tener ideas, buscar ayuda, saber qué aprendiste, planear la actividad,






etc. Unir todas las piezas representa la adquisición de conocimientos, ser autónomos en su aprendizaje. La imagen de este rompecabezas se verá más adelante en los siguientes artefactos, o puede ser consultada en el Anexo 5.

ANEXO 3
Orientación para la autoevaluación del alumno

En esta hoja se explica cómo utilizar la hoja de "autoevaluación del alumno". Esta evaluación se realizará todos los días después de las actividades. Deberán recortar las piezas de uno de los rompecabezas y cuestionar al alumno sobre cada pieza, si logra contestar podrá colocar la pieza, si no contesta no obtendrá la pieza y su rompecabezas quedará incompleto, pero no importa si no es completo, lo importante es que el alumno reflexione sobre el trabajo que realiza.

A continuación, se da la descripción de cada pieza y unas preguntas que puede realizar a su hijo.

	<p>Tener ideas: Cuando quieres aprender algo, debes tener ideas para saber qué es lo que vas a hacer, cómo lo vas a hacer, etc. Por ejemplo: "Tengo una idea! Vamos a investigar en videos de Youtube!", o "Tengo una idea! Le voy a preguntar a mi papá"</p> <p><u>¿Tuviste ideas para realizar las actividades de hoy? ¿Qué ideas tuviste?</u></p>
	<p>¿Cómo te sentiste? Hay días en los que te puedes sentir muy feliz, o triste, o enojado, o asustado. Estas emociones influyen en cómo realizas las actividades, por ejemplo, si hoy estás enojado quizá no tengas ganas de realizar las actividades.</p> <p><u>¿Hay cómo te sentiste? ¿porqué te sientes así?</u></p>
	<p>Planear Para saber qué es lo que vas a hacer, necesitas planear las actividades que vas a realizar durante el día, así como lo hacemos en el salón. Por ejemplo: "Hoy vamos a recortar primero, después vamos a ver un video y al final vamos a trabajar en la libreta". Planear también te ayuda a saber qué es lo que necesitas para realizar las actividades, por ejemplo, si necesitas pinturas, tijeras, celular para ver videos, etc.</p> <p><u>¿Planeaste las actividades del día? ¿Planeaste los materiales que las a necesitar? ¿hiciste las actividades que planeaste hoy?</u></p>
	<p>Llegar a la meta Cuando vas a aprender algo te propones una meta, por ejemplo "hoy voy a terminar todas las actividades", u "hoy voy a aprender a...", u "hoy voy a trabajar en limpio".</p> <p><u>¿Cuál fue la meta de hoy? ¿Logaste cumplirla?</u></p>

	<p>¿Qué aprendiste hoy? Todos los días realizas diferentes actividades, las cuales te ayudan a aprender diferentes cosas, por ejemplo "hoy aprendí a utilizar las tijeras", "hoy aprendí que los animales comen..."</p> <p><u>¿Hay qué aprendiste?</u></p>
	<p>Buscar ayuda Cuando queremos aprender algo, a veces necesitamos la ayuda de alguien más. Por ejemplo, de mamá para preguntarle lo que no sabemos, o de nuestros hermanos para que nos ayuden a realizar alguna actividad.</p> <p><u>¿Para realizar las actividades de hoy ¿necesitaste ayuda? ¿a quien le pediste ayuda?</u></p>
	<p>Tener problemas o dificultades Cuando estamos aprendiendo algo, a veces tenemos problemas o dificultades para realizar las actividades, por ejemplo, quizá no sabemos cómo realizar esa actividad, o no tenemos ese material. A veces podemos resolver ese problema y seguir realizando las actividades, pero a veces no.</p> <p><u>En tus actividades de hoy, ¿tuviste problemas para realizarlas? ¿cuáles problemas? ¿resolviste ese problema? ¿cómo lo resolviste?</u></p>
	<p>Me gustó o no me gustó Las actividades que realizaste hoy ¿te gustaron? ¿porqué? ¿te gustaria realizar más actividades como las de hoy?</p>
	<p>¿Qué harás mañana? Es importante saber qué es lo que vas a realizar al día siguiente, para que sigas aprendiendo.</p> <p><u>¿Qué actividades vas a hacer mañana? O ¿qué actividades te gustaria hacer mañana?</u></p>

Artefacto 5.3 Hoja de orientación para la autoevaluación.

En el artefacto 5.3 rescato la guía de orientaciones para las familias que diseñé para que pudieran comprender cómo sería su participación como mediadores con sus hijos, puede ser revisada en el apartado de Anexos. En la guía está la imagen de cada pieza junto con una descripción de lo que representa y algunas preguntas orientadores para realizar a los alumnos y que estos pudieran evaluarse. Aunque la guía tiene la consigna de cómo trabajarla, la acompañé de uno de los videos enviados a las familias, para que hubiera una mejor comprensión de cómo llevarla a cabo.

De igual forma, diseñé dos instrumentos para la heteroevaluación. Uno para que las familias pudieran evaluar de forma general las actividades, la cual consiste en 10 preguntas a través de las cuales se trató de rescatar algunas observaciones relacionadas con las actitudes de autonomía que mostraron los alumnos. El segundo

instrumento fue una lista de cotejo en la cual evalué las A.A.A que observaba en los alumnos a partir de las evidencias recibidas por las familias.

El diseño de estos instrumentos de evaluación lo considero como un avance de la Enseñanza Estratégica, pues su diseño implicó poner en juego lo que rescaté de la teoría, sobre todo la evaluación figuroanalógica, así como unirlo con las experiencias que tuvimos en el aula y además pensar en cómo flexibilizarlo para que pudiera ser utilizado en otro entorno, en el hogar, y por la familia sin una intervención directa de mi parte. Reflexiono que aún me falta por mejorar mis instrumentos, sobre todo el dirigido a la familia, pues creo que otro tipo de preguntas, o incluso de formato, puede permitir que se desenvuelvan en las respuestas y que sean más certeras y cercanas a la realidad; pero valoro el avance que he logrado hasta el momento.

f) Atención a la diversidad

Por la naturaleza de la educación a distancia atender a la diversidad resulta indispensable, ya que ésta genera desigualdad de oportunidades, sin embargo, también implica un cambio de percepción de ésta, pues en esta ocasión además de centrarme en la diversidad de procesos de aprendizajes de mis alumnos, también ha sido necesario tomar en cuenta los recursos con los que cuenta la familia, e incluso el nivel académico de ellos, pues de esto depende en cierta forma el tipo de intervenciones que pueden tener con sus hijos.

Una de las primeras diferencias que identifiqué fue el que no todos los alumnos tenían la oportunidad de acceder a las actividades por la falta de recursos para la comunicación, como el contar con un celular o con internet, por lo que la entrega de las guías de actividades de forma física fue una primera acción que permitiría a las familias seguir con las actividades desde casa. La comunicación con las familias se llevó a través de WhatsApp, y continué utilizando ese medio, pero busqué el apoyo con algunas madres de familia para que ellas pudieran hacerles llegar la información, sobre todo los videos enviados por este medio, a las que no podían acceder a este medio y así pudieran tener la orientación de cómo realizar las actividades. Para el envío de evidencias, también les pedí a las mamás que tenían comunicación que

buscaran a las que no tenían estas herramientas para que, a través de ellas, pudieran hacerme llegar las actividades, dudas y comentarios. La comunicación efectiva y cercana con las mamás de mayores recursos de acceso a la tecnología fue una estrategia importante para el contacto con las madres que no tenían acceso a internet.

Otra diferencia fue en los procesos de aprendizaje de los alumnos, pues por la diferencia de edades y procesos de desarrollo hay una gran diferencia entre algunos alumnos, por lo que a través de WhatsApp de forma individual con las familias a algunas las apoyé con la propuesta de actividades, sobre todo hacia donde debían orientarlas, por ejemplo, para los alumnos de primero que se centraran en favorecer la oralidad, en comparación con los alumnos de segundo más avanzados con los cuales podían empezar a trabajar procesos de escritura. Acompañar con estas orientaciones a las familias les permitió que los alumnos pudieran realizar actividades adaptadas a su nivel.

La tercera diferencia la encontré en el nivel educativo de las familias, pues logré observar que en las familias donde los papás tienen un nivel de educación media o superior lograron comprender mejor las actividades y realizaron mayor acompañamiento a sus hijos, además de que les propusieron diversas actividades. Por el contrario, las familias con nivel educativo bajo, como primaria o secundaria, tuvieron dificultades para comprender las indicaciones o para proponer y acompañar a sus hijos, en estos casos fue donde tuve mayor intervención, traté de comunicarme más con las familias por medio de WhatsApp, usar imágenes de referencia para las actividades, explicarles cómo hacerlas transversales con otros campos formativos, etc.

En esta ocasión atender a la diversidad, aunque fue una intervención más compleja, fue necesario hacerlo para que todas las familias se pudieran ver involucradas en las actividades y no se quedaran rezagadas por la falta de recursos tecnológicos o de información que resuelva sus dudas.

6.5.2 ¿Qué quiero aprender?

Una de las primeras acciones que pedí a las familias fue el de responder una entrevista inicial, en la cual las preguntas estaban orientadas a conocer y comprender cómo estaban viviendo las familias este periodo de aislamiento, su sentir y el de los alumnos. El uso que planeé darle a esta entrevista fue que, a partir de las respuestas, poder generar algunas orientaciones para las familias, las cuales las expondría en los videos que se enviaron posterior a la entrega de los materiales.

Preguntas: ¿Creen que esta jornada de sana distancia afectará los aprendizajes en casa? Y ¿Cómo se han sentido trabajando con sus hijos?	
Respuestas positivas a la pregunta 2 y 4	Respuestas negativas a la pregunta 2 y 4
“Creo que si le pongo la atencion que necesita mi hija no afectara, pero si no lo ago si afecta” “Me siento muy bien, conozco la forma de trabajar de mi hija y me gusta mucho estar formando parte del avance que ha tenido. No me es difícil.” “Ha sido muy fácil maestra porque el se muestra muy motivado por trabajar” “Para la mía no la verdad le estoy viendo el lado positivo a esto ahora le estoy dando tiempo de calidad a mis hijas que antes no les daba en sus estudios” “Creo que es fácil ya que también nos sirve tanto como ah papás eh hijos.”	“Si porque ustedes como maestras pueden enseñarle mas a los niños” “Si porque alomejor no enseñamos igual como en la escuela y no tenemos la pasiencia suficiente” “Si, porque yo no le explico de la misma forma que en preescolar y no tiene el mismo entusiasmo de hacer los trabajos que con su maestra” “Si, porque yo siento que ami no me presta atención o quizás yo sea la que no me sepa explicar.” “Complicado, no se le entiende a algunas cosas”

Artefacto 5.4 Transcripción textual de algunas respuestas rescatadas de la entrevista inicial.

En el artefacto 5.4 rescato algunas de las respuestas a las preguntas 2 y 4 de la entrevista inicial, las cuales rescatan el sentir de los padres sobre los efectos de la jornada de sana distancia en los aprendizajes de su hijo en casa y su sentir trabajando con ellos. Las clasifiqué en dos tablas, pues las respuestas son variadas, mientras algunas familias comentan que esta situación es favorable pues les permite tiempo de calidad con sus hijos o verse más involucrados en su formación, también hay familias que creen pueden verse afectados los aprendizajes de sus hijos pues ellas no cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo las actividades.

Lo que resalto de estas respuestas es que no todas las familias tienen las mismas oportunidades para orientar la educación de sus hijos, pues mientras unas se

sienten capaces y afortunadas de hacerlo, otras no piensan lo mismo. Esto es un factor que impacta en el desarrollo de las A.A.A de los alumnos, pues “las personas son piezas claves para promover un aprendizaje autónomo porque las interacciones con los individuos permiten problematizar el conocimiento” (Chica, 2010; p. 182), por lo que, si las familias no se sienten capaces de acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, entonces difícilmente se podrán favorecer actitudes autónomas.

Esta entrevista la pedí un día antes de enviar los videos a las familias, sin embargo, no hubo respuestas, lo cual no me permitió tomar en cuenta sus opiniones y dudas dentro de los videos que se enviaron. A pesar de esto, busqué estrategias que me permitieran atender sus inquietudes, me mantuve en contacto a través de mensajes y videollamadas en WhatsApp, llamadas telefónicas, y Messenger; esto para brindarles más orientaciones que les ayudaran a trabajar con sus hijos y no se sintieran frustradas ante las diversas problemáticas que enfrentarían.

Dentro de los materiales entregados a las familias se encontraba una hoja con 9 imágenes diferentes, las cuales representan temáticas diferentes: música, cuerpo humano, artes, letras, números, naturaleza, animales, el mundo, y otro. La indicación para los padres de familia fue el mostrar esa hoja a su hijo/a, hablar sobre las imágenes que observaban y explicar lo que cada una representa, para a partir de eso, el alumno tuviera la oportunidad de elegir lo que él quisiera aprender.

Mamá: ¿Cuál te gustaría aprender?

Daina: Eh... *(empieza a señalar con el dedo todas las imágenes)*

Mamá: ¿cuál?

Daina: este *(señalando la imagen de los animales)*

Mamá: ¿ese? Muy bien.



Artefacto 5.5 Transcripción de videograbación de Daina eligiendo el tema.

En el artefacto 5.5 rescato la transcripción de la videograbación de Daina eligiendo el tema a trabajar. Se les pidió que para esta actividad enviaran un video, pues la intención era escuchar las respuestas de los alumnos. Sin embargo, solo 5 mamás enviaron la evidencia, y en los videos recibidos se muestra a los alumnos observando las imágenes, algunos explican de lo que creen que trata cada una, para posteriormente elegir sobre la que quieren trabajar. En el caso de Erick, su mamá fue la que explicó cada una de las imágenes.

Después de eso, los alumnos eligieron el tema sobre el cual querían trabajar, sin embargo, no dieron una explicación de porqué querían ese, como en el artefacto 3, aunque se les había pedido a las mamás pedir a sus hijos que explicaran la decisión. Pero en los videos logré percibir la dificultad de las mamás para llevar a cabo la actividad, se mostraban tímidas o confundidas para realizar las preguntas, por lo que no quise aumentar su presión en pedirles realizar las preguntas faltantes. Sin embargo, estoy segura de que el tema elegido por los alumnos se basa en sus intereses, pues en su mayoría eligieron trabajar sobre los animales, pintura o baile, temas por los cual han mostrado interés durante el ciclo escolar.

Herring (2012; en Scott, 2015b) habla de que “los educandos autónomos están intrínsecamente motivados; entienden su pasión por aprender” (p. 7), por lo que valoro que las familias hayan respetado la decisión de los alumnos, pues esto representa la oportunidad para que los alumnos se motiven en las actividades, y así se puedan seguir desarrollando sus A.A.A.

7.5.3 El desarrollo de las actividades

Posterior a la elección del tema, entre las familias y el alumno debían elegir las posibles actividades a trabajar. Para apoyarse brindé una guía con algunas propuestas para cada tema, a partir de las cuales las familias propondrían nuevas. Algunas mamás me contactaron para darles orientaciones y saber que tipo de actividades trabajar. Sin embargo, esperaba ver más proposición por parte de los alumnos, pero no logré observarlo, solo en algunos casos en los que a través de videos los alumnos decían

que acciones iban a realizar, pero no se tiene más evidencia de cómo se involucraron en esta parte de la planificación. Esperaba ver más presente esta actitud pues fue una que los alumnos ya habían empezado a manejar en las actividades dentro del aula, mis expectativas para el trabajo en casa eran altas, pero creo que sucedió así por que quizá las familias no tienen acercamiento a este tipo de estrategias de planificación y organización, lo que no les permitió orientar a su hijo/a.

Se les propuso a las familias para el desarrollo de las A.A.A la organización de las actividades, junto con sus hijos realizar una especie de calendario organizando qué días realizarían las actividades, y así los alumnos favorecieran las habilidades de planificación.



Artefacto 5.6 Fotografías de las formas de planificación utilizadas por las familias

En el artefacto 5.6 rescato algunas de las fotografías que enviaron las familias para evidenciar cómo estaban llevando a cabo la planificación con sus hijos. De izquierda a derecha se encuentran las de Ángel Omar, Fernanda y Tadeo de Jesús. De estas fotografías rescato la forma de organización más que el contenido; pues

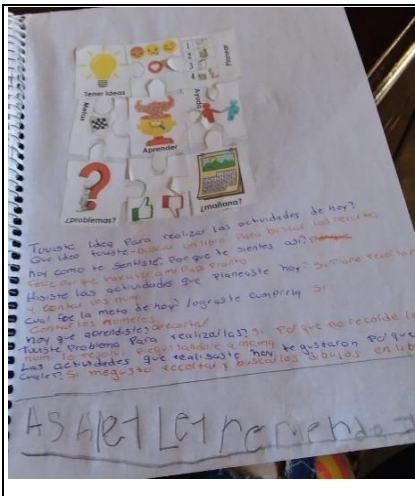
demuestra las diferentes formas de cómo las familias fomentan la actitud de planificación y organización, pues mientras unas se centran en solo organizar las actividades de un día, otras tienen la capacidad de organizar toda la semana. Sin embargo, por falta de información y comunicación desconozco el proceso que siguieron para organizar así las actividades.

“Es preciso que el profesor explicita a los estudiantes el sentido, la utilidad y el valor de la estrategia que pretende enseñar, y por qué ante una tarea compleja es necesario planificar, regular y valorar la propia actuación” (Monereo, 2006; p. 16). En este caso, no se vio gran respuesta respecto al proceso de planificación que estaban llevando a cabo las familias, no porque faltara explicación por mi parte, si no más bien, porque faltó quizá profundizar y explicitar el sentido y la utilidad de esta estrategia.

En los videos enviados a las familias para explicar cómo se iban a desarrollar estas actividades, se habló de la importancia de tener una planificación de estas, incluso les hablé de algunos ejemplos. Sin embargo, viendo los resultados de la aplicación, me doy cuenta que es necesario no solo hablarlo una vez o tocar el tema superficialmente, más bien, se necesita una mayor profundización. Esto se contrapone de cierta forma con uno de los valores que declaro en mi filosofía docente, la comprensión, pues llegué a pensar que con una explicación era necesario para que las familias comprendieran una estrategia, en este caso la planificación, con la que quizá no están familiarizados, ante esta situación me empiezo a plantear un nuevo principio explicativo que podría entrar dentro de mi filosofía docente sobre mi concepción de la participación de las familias en el proceso de aprendizaje, el cual planteo en el apartado de hallazgos del capítulo de conclusiones.

7.5.4 El proceso de evaluación

Como describí al inicio de este análisis, una de las estrategias docentes que modifiqué fue el cómo llevé a cabo la evaluación, la cual la centre en dos tipos: auto y heteroevaluación, las cuales, junto con las evidencias recibidas, me permitieron hacer una evaluación del avance en las A.A.A de los alumnos.



Mamá: ¿Qué aprendiste?
 Ashley: A dibujar los animales, y a dibujar y hacer el nombre
 Mamá: Muy bien. Ashley, ¿cómo te sentiste hoy Ashley?
 Ashley: triste y feliz
 Mamá: ¿triste y feliz? ¿Por qué estas triste?
 Ashley: porque mi papi no vino
 Mamá: ¿y por qué estas feliz?
 Ashley: porque mi mami si está
 Mamá: muy bien. ¿Necesitaste ayuda hoy?
 Ashley: mm, si
 Mamá: ¿para qué necesitaste ayuda?
 Ashley: para que me ayudaran a hacer el nombre, ah...
 Mamá: ¿Los nombres de qué?
 Ashley: de los animales
 Mamá: ah, muy bien. ¿entonces si necesitaste ayuda?
 Ashley: *asiente con la cabeza*

Artefacto 5.7 Fotografía de instrumento de autoevaluación y transcripción de videograbación de Ashley

En el artefacto 5.7 rescato una fotografía del rompecabezas diseñado como instrumento de autoevaluación, así como la transcripción del video de Ashley. Rescato estas evidencias pues son una muestra de cómo las familias estuvieron trabajando la autoevaluación, ya que en su mayoría todas se centran en el mismo proceso: mostrar las piezas del rompecabezas a los alumnos, dejarlos que las pegaran en la libreta y hacer algunas de las preguntas de evaluación. Este proceso concide en parte con lo planeado, principalmente en el primer paso de presentación de la pieza y su significado. Sin embargo, la idea era que hicieran las preguntas diseñadas para la pieza, que el alumno las contestara y después se le entregara la pieza. Creo que el proceso que siguieron fue valido pues aunque fue el primer acercamiento que tienen con este tipo de evaluación lograron realizarlo casi como estaba planteado.

En general, y a través de las videograbaciones recibidas, puedo rescatar que los alumnos responden a las preguntas que las mamás les formulaban, pero sin reflexionar lo que estaban contestado. Por ejemplo, a algunos alumnos cuando les preguntaban “¿tuviste ideas para realizar las actividades de hoy?”, respondían que si, pero al seguirlos cuestionando en qué tipo de ideas tuvieron ya no respondían nada. Esto se puede relacionar con el contexto familiar y cultural de los alumnos, pues dentro de este generalmente no existen situaciones en las que se les cuestione su actuar, por

lo que aún se pueden sentir ajenos a este tipo de cuestionamientos, y por lo tanto, presentan dificultades para responder.

Desde la enseñanza estratégica la autoevaluación es una parte importante para el desarrollo de la autonomía de los alumnos, pues “por medio de ella el estudiante puede tomar conciencia de sus dificultades y errores, con lo cual podrá modificar su actuación” (Quesada, 2001; p. 204), y aunque los alumnos aún no desarrollan esta toma de consciencia sobre sus dificultades, las evaluaciones y actividades me permitieron rescatar el avance respecto a las A.A.A de los alumnos, las cuales se expresan en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Concentrado de resultados de la lista de cotejo de evaluación de las A.A.A

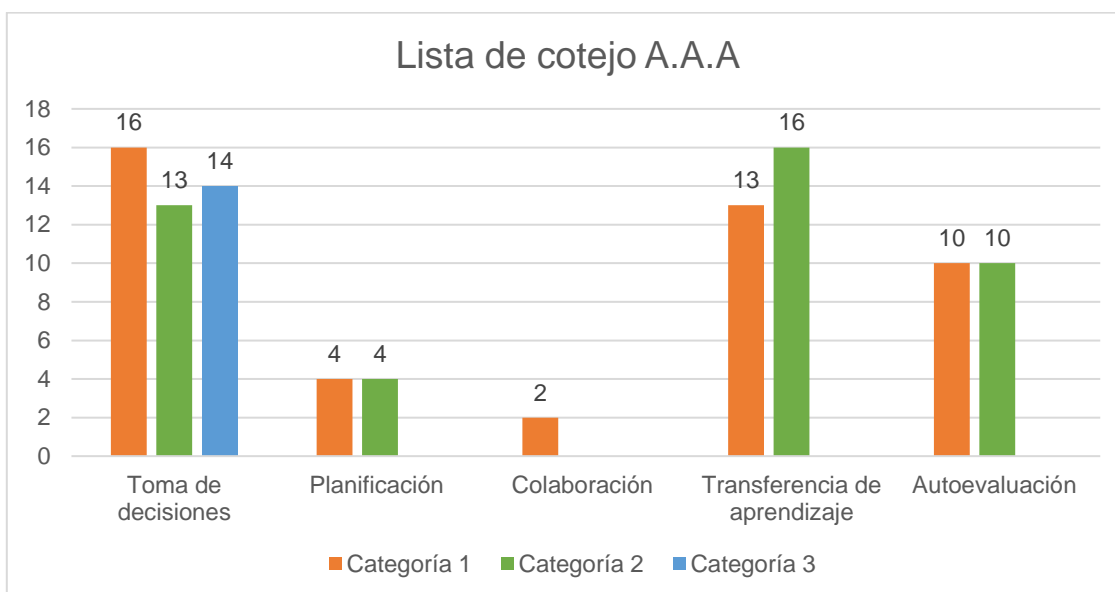


Tabla 5. Indicadores de evaluación de la lista de cotejo de A.A.A		
Toma de decisiones	Categoría 1	El alumno decide qué quiere aprender
	Categoría 2	El alumno ayuda en la toma de decisión sobre las actividades a realizar
	Categoría 3	Durante las actividades se observa que el alumno toma decisiones para llevar a cabo las actividades.
Planificación	Categoría 1	Las familias planean las actividades a realizar
	Categoría 2	La planeación parte de las actividades elegidas a trabajar
Colaboración	Categoría 1	El alumno busca el apoyo con otras personas como hermanos, tios, abuelos, etc.

Transferencia de aprendizaje	Categoría 1	El alumno muestra utilizar alguna estrategia utilizada en en aula: planificación, búsqueda de información en diversas fuentes.
	Categoría 2	Las actividades realizadas le permiten al alumno centrarlas en su contexto.
Autoevaluación	Categoría 1	Hay evidencia de que el alumno realiza evaluación.
	Categoría 2	El alumno logra responder las preguntas de evaluación

En la gráfica 1 rescato la cantidad de alumnos que muestran alguna A.A.A en las evidencias de actividades que se recibieron, y en la tabla 5 la descripción de los indicadores, los cuales surgen a partir de los indicadores descriptibles de las actitudes de autonomía, expuestos en el apartado de contexto temático. El número máximo es 16, pues solo de esos alumnos tuve información a partir de las evidencias enviadas por las familias por medio de WhatsApp, por ejemplo, en el indicador de toma de decisiones logré rescatar que 16 alumnos lograron decidir qué aprender, 13 ayudaron en la toma de decisión sobre las actividades y 14 tomaron decisiones durante el desarrollo de las actividades. En indicadores como el de colaboración solo logré rescatar que 2 alumnos buscaron el apoyo de otras personas.

Tomando esto en cuenta puedo analizar que la actitud que más desarrollaron los alumnos fue la de toma de decisiones, pues puedo observar que son capaces de decidir lo que quieren aprender y algunas actividades a realizar o formas de realizarlas. Por su parte, la actitud de planificación es la que menos favorecida se vio, tomando en cuenta que fueron pocas las evidencias que recibí de las familias sobre el cómo estaban llevando a cabo la planeación de las actividades.

De igual forma la actitud de colaboración no se observa ya que en su mayoría los alumnos realizaron las actividades solos, pero en las evidencias recaté que dos alumnos participaron con otras personas, sobretodo con sus hermanos. Es el caso de Nohemí que realizó algunos bailes con su hermana, y de Fernanda quien también invitó a participar a su hermana en las actividades de pintura y escultura con lodo.

Sin embargo, es necesario decir que esta evaluación es relativamente subjetiva pues solo la basé en las evidencias enviadas por las familias, no pude tener una evaluación del proceso completo, lo que es un apartado importante para la evaluación

desde la enseñanza estratégica (Quesada, 2001), esta es solo una ventana al panorama de lo que los alumnos realizaron permeado por la percepción y subjetividad de los padres de familia. A partir de esto reflexiono que quizá uno de los factores que influyó en estos resultados es la falta de orientación por parte de los padres de familia, pues si ellos no están familiarizados con las A.A.A difícilmente se las pueden transmitir a sus hijos; y en segundo lugar la falta de evidencias, pues se que los alumnos siguieron desarrollando las actitudes en casa, pero al no tener con qué respaldarlo físicamente, ya sea através de fotografías o videos, no puedo integrarlo a la evaluación.

Respecto a la heteroevaluación realizada por los padres de familia, les entregué una guía de preguntas en las que rescaté algunas A.A.A para que las familias hablaran sobre cómo las observaron en sus hijos, esta evaluación solo la realizaron al final de la situación; las respuestas solo brindaron un poco de información, ya que respondieron de forma corta y breve. Esto me hizo reflexionar que el diseño de algunas preguntas no permitió que los padres se expresaran más sobre la forma en que sus hijos trabajaron. Además, solamente 5 familias enviaron la heteroevaluación, lo que da poca oportunidad para reflexionar de lo que sucede con el grupo en su totalidad, aunque esto quizá se de debido a que las familias están poco habituadas a descubrir un hecho o un momento donde los alumnos demuestran su aprendizaje, y aún menos a registrarlo de forma escrita.

De las respuestas más significativas rescato que las familias observaron a los alumnos motivados, lo que es una parte importante que se contrasta un poco con lo expresado en la entrevista inicial, donde algunos hablaban de que los alumnos ya no querían realizar las actividades. Otro aspecto es que consideran que sus hijos aún no son autónomos pues necesitaron ayuda constante por parte de las mamás, pero la mamá de Tadeo de Jesús considera que su hijo si es autónomo pues es muy inteligente, y que pocas veces solicitó su ayuda, y si lo hizo fue 'de la forma correcta'.

Quesada (2001) habla de que para la evaluación del aprendizaje "solo vale la pena resaltar la recomendación de crear las condiciones más adecuadas a una

evaluación auténtica y a un ambiente sin presiones, para evitar la alteración de resultados por su influencia” (p. 214), de lo que reflexiono que quizá el tipo de preguntas realizadas a las madres de familia les generó cierta presión en responder correctamente porque serían ‘juzgadas’, lo que quizá influyó en las pocas heteroevaluaciones recibidas, aunado a las respuestas cortas, no propició una evaluación auténtica. Sin embargo, valoro el esfuerzo de las madres de familia, quienes a pesar de las condiciones en las que se realizaron las actividades, y desde sus experiencias y conocimientos, trataron de realizar las actividades y evaluaciones.

7.5.5 Participación de las familias

A partir de la experiencia con esta situación didáctica, del análisis de los resultados y algunas preguntas detonantes de mi equipo de tutoría, llego a la reflexión de la importancia y presencia de las familias en las actividades, y de esto rescato tres conclusiones a partir del siguiente artefacto.



Artefacto 5.8. Estrategias utilizadas por padres de familia.

En el artefacto 5.8 rescato la fotografía de Lluvia explorando la naturaleza y la captura de pantalla de una conversación de día 23 de abril con la mamá de Santiago. Seleccione la imagen de Lluvia porque me permite mostrar como las familias han aprendido a valorar las actividades experienciales, pues entre las evidencias sobre las actividades del tema que los alumnos eligieron trabajar, rescato que la madre de Lluvia la haya llevado a observar de cerca a los animales y las plantas, con otros alumnos rescaté que les permitieron convivir con mascotas para favorecer conocimientos matemáticos al contar la cantidad de alimento que debían darles, practicar algunos bailables con hermanos, etc. Lo que resulta importante y significativo pues este tipo de actividades fomentan la actitud de la transferencia de aprendizaje, es decir, usar lo aprendido en situaciones o contextos reales.

En la segunda imagen del artefacto rescato una parte de la conversación con la mamá de Santiago, en la que ella expresa las acciones que tiene que hacer, a partir de la experiencia, para que su hijo logre realizar las actividades. Esto me hace llegar a una segunda conclusión, los padres de familia logran ser cada vez más conscientes del proceso de aprendizaje que sigue su hijo y de lo que éste requiere para aprender. Llego a esta idea final, porque rescato además otros comentarios de algunas mamás que lograron observar que sus hijos trabajan mejor por las mañanas, o que es necesario darles un tiempo y espacio específicos para que no se distraigan, o que a veces hay que buscar diversas formas de motivarlos para realizar las actividades, es decir, aprendieron sobre cómo aprenden sus hijos.

Lo anterior, me llevó a reflexionar y reconocer que la orientación individual que se les brindó a las mamás que lo solicitaron, apoyó a que pudieran proponer actividades con contenidos transversales, pues aunque estaban trabajando el tema de animales, plantas, pintura o baile, lograron proponer actividades que involucraron conocimientos de escritura o conteo. Por ejemplo, propusieron a sus hijos comparar su nombre con el de los animales para encontrar similitudes o diferencias. Lamentablemente no sé si lo realizaron de forma consciente e intencionada, pero sin duda rescato su intuición para hacer uso de elementos y situaciones del contexto familiar para el desarrollo de las actividades y, su colaboración en hacerlo.

“Para facilitar la participación de los padres en la vida escolar, los profesores deben ser conscientes del valor del trabajo que los progenitores pueden potenciar dentro de su tarea y anticipar las posibilidades que esta colaboración genera” (de León, 2011; p.15). En este caso, constantemente valore y agradecí a los padres de familia la participación, colaboración y esfuerzo que estaban realizando para llevar a cabo las actividades propuestas, lo que me hace reflexionar sobre un aspecto que no había considerado en mi filosofía docente y que apartir de este análisis integro, el cual es que a partir de esta experiencia logro reconocer que me es importante valorar y agradecer el esfuerzo y avance de los alumnos, pero también de los padres de familia, pues valorarselos les dará confianza y seguridad en que se están involucrando positivamente en la formación de los alumnos, lo que ayuda a la salud emocional de los padres de familia, y por lo tanto, a la de los alumnos.

Sin embargo, también es cierto que hubo dificultades, relacionadas con la familia, para la aplicación de las actividades. Una de ellas fue la comunicación pues, a pesar de que en la comunidad ya cuentan con una antena de señal telefónica, además de la renta de internet satelital, aún hay familias que no pueden acceder a estas vías de comunicación, lo que dificultó que pudieran mantenerse en contacto para enviar las evidencias. Como docente traté de buscar las estrategias para recuperarlas, lo cual se refleja desde la planeación de la actividad, cuando invité a que entre las familias pudieran apoyarse, sin embargo, solamente una mamá que no cuenta con los medios necesarios acudió a otra familia para poder observar los videos que envié, por lo que esta estrategia no tuvo buenos resultados.

Esto refleja las conclusiones a las que muchos docentes en el país hemos llegado a partir de esta modalidad de aprendizaje en casa, y es que no todos los alumnos tienen las mismas condiciones económicas y sociales para aprender, hay una gran brecha de desigualdades que la educación a distancia ha permitido observar con mayor claridad.

Por su parte, también hubo familias que aún teniendo los medios para comunicarse lo hicieron pocas veces y no enviaron evidencias del trabajo. Dos de

estas mamás me pidieron orientaciones para realizar las actividades, pero no se volvieron a comunicar, por lo que desconozco la naturaleza de las dificultades que tuvieron para realizar las actividades. Esta situación me generó desestabilización, pues al no contar con evidencias de estos alumnos, no me fue posible evaluarlos, y no solo en la adquisición de las A.A.A, si no también, en la evaluación del tercer periodo.

Otra dificultad que se presentó fue por cuestiones de salud, esto solo en dos casos, donde las mamás estaban pasando por un embarazo difícil o de riesgo lo que no les permitió realizar las actividades con sus hijos. Ante lo cual, lo primordial fue poner la salud de las familias primero.

A partir del diálogo con mi equipo de tutoría surgen dos aspectos de los que reflexiono, el primero es el cómo el trabajar más directamente con los papás genera que se contrasten mis principios e ideas con los de ellos, pues logré identificar que aún hay papás que buscan que sus hijos adquieran competencias no acordes al desarrollo de los alumnos, como la lectoescritura.

Segundo, y que valoro más, es que a través de mis orientaciones las familias aplicaron algunas estrategias de enseñanza con sus hijos. La primera de ellas fue la planeación, pues aunque no lograron utilizarla por diversas situaciones, observé cómo trataron de prepararse antes de trabajar con ellos, a través de búsqueda de materiales o preguntarme a mí. La segunda fue el seguimiento, el cual se dio en cómo rescataron las evidencias de aprendizaje, y la tercera la evaluación, que a pesar de haber sido algo superficial, da cuenta de su esfuerzo en realizar algo con lo que no estaban familiarizados o habituados.

“Los procesos de aprendizaje han de producirse necesariamente de manera social, ya que al menos debe haber dos individuos en interacción y ha de darse además una relación de interdependencia” (Sánchez y Casal, 2016; p. 180), esto sumado con el proceso de desarrollo de los niños en la etapa preescolar, el cual resalta la importancia de la socialización, da cuenta de la necesidad del aprendizaje con el otro, que en educación podría entenderse a la relación entre pares, pero en esta

situación se complementa con las relaciones en familia, pues ésta es la base para el desarrollo de los alumnos.

7.5.6 ¿El fin?...

Ciertamente esta situación didáctica fue muy diferente de todo lo que he realizado, creo que como para muchos docentes, esta es la primera vez en la que mi práctica tuvo que ser renovada en todos los aspectos, desde cambiar la forma de planear, los materiales, las evidencias y la involucración de los padres de familia.

Este cambio me hizo inspeccionar que aún hay en mi cierta tendencia a ser directiva con las situaciones, pues el tratar de llevar a cabo actividades en las que yo no estaba tan implicada, que no las dirigía, causó en mi cierto desequilibrio, incluso el estar redactando este análisis me ha sido difícil, pues me genera un descontrol el saber que no depende de mi el tipo de actividades o evidencias recolectadas, lo que no me da el control de la situación.

Sin embargo, también valoro que no intervine para mi, sino para los alumnos, pues a pesar de que yo quisiera que las actividades fuesen diferentes, o que las evidencias tuvieran otro enfoque, o que se realizaran actividades más constantemente, lo dejé de lado para poner primero las necesidades de los alumnos, sobre todo las afectivas, pues sé que la actual situación es difícil para todos, incluyendo a los alumnos, y que no es sano exigirles realizar algo para lo que en su momento no tienen interés en realizar.

Son varios los aspectos a partir de los cuales, tomando en cuenta el análisis de resultados y diálogos con mi equipo de tutoría, reflexiono. Uno de ellos es la motivación de los alumnos ante las actividades. Son varios los autores que resaltan a la motivación como uno de los primeros componentes para que un alumno inicie a ser autónomo en su aprendizaje (Cárcel, 2016; Sánchez y Casal, 2016; Solórzano-Mendoza, 2017; Bardales, 2015; Quesada, 2001; Monereo, 2006). De acuerdo con los comentarios e información brindada por los padres de familia, la motivación en sus

hijos no fue constante, algunos estuvieron motivados las primeras semanas, otros a la mitad del periodo de cuarentena, y otros solo motivados algunos días y en ciertas actividades, y es que no se pretende que los alumnos estén motivados todo el tiempo y en todas las actividades, sería algo utópico, sin embargo creo que es importante reconocer qué es lo que los motiva, para de ahí partir hacia donde se van a dirigir las actividades, lo cual a partir del diálogo con las familias sé que empiezan a reconocer ciertos componentes motivacionales.

El segundo aspecto que rescato de esta situación didáctica es la participación de los alumnos en las actividades y el desarrollo de las actitudes de autonomía en el aprendizaje. En los anteriores análisis había observado un avance en las actitudes de los alumnos, sobretodo en la de toma de decisiones, planificación, organización y autoevaluación. Pero en este solo identifiqué las actitudes de toma de decisiones y un poco de autoevaluación.

Esta situación didáctica me permitió observar que “las competencias relativas a aprender a aprender, así como la amplitud de miras y el compromiso de los estudiantes con respecto al aprendizaje permanente en todos los ámbitos de la vida, son fundamentales para la capacidad de adaptación” (Scott, 2015b; p. 8), es decir, el que los alumnos ya tuvieran desarrolladas algunas A.A.A les permitió adaptarse a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje, pues lograron poner en práctica la toma de decisiones para elegir lo que querían aprender así como algunas actividades y materiales, también en algunos casos la forma de organización y planificación; y en menor medida la actitud de evaluación.

Respecto al logro del aprendizaje esperado, puedo decir que los alumnos lograron persistir en actividades desafiantes, sobre todo por las condiciones en las que se dieron, y que fueron capaces de tomar decisiones para llevarlas a cabo, desde la elección del tema y de algunas actividades y materiales.

Aunque los resultados no fueron del todo favorables, me queda la reflexión de la importancia de seguir trabajando sobre el desarrollo de actitudes autónomas en los alumnos, pues a partir de esta experiencia puedo decir que la educación ya no será la

misma, por lo que es importante brindar a los alumnos las herramientas necesarias para que puedan adaptarse a nuevas formas de aprender.

En análisis anteriores uno de mis mayores retos fue la involucración de los padres de familia en las actividades, y aunque traté de utilizar diversas estrategias no lograba hacerlo de forma efectiva. Sin embargo, en esta ocasión su participación tuvo que ser privilegiada, ya que fungieron como el puente entre los alumnos y yo, como rescata Leño y Jaramillo (2018) “el desarrollo de la autonomía emerge mediante la mediación tutor-aprendiz” (p.27), en este caso las familias tuvieron el rol de co-tutor.

Debido a esta situación surgieron resultados positivos respecto a la relación docente-padres de familia. Me ayudó a conocerlos un poco más, saber cómo es la dinámica familiar, cuáles son las necesidades que ellos expresan, sus dudas y fortalezas. Entre esos nuevos conocimientos que rescato de las familias es que, ciertamente, la responsabilidad de la educación recae en las madres de familia, pues son ellas quienes llevaron a cabo todo el proceso, algunas veces se observó la participación de los padres de familia, pero quedo en eso, en una participación en un par de actividades, más no en tomar la batuta.

Sin embargo, este análisis me permitió identificar las áreas de oportunidad entre la relación familia-escuela. A partir de las necesidades que expresan las familias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en casa, puedo reflexionar que es importante me replantee el cómo debe ser esa relación familia-escuela, qué rol debe tener cada uno para seguir apoyando el desarrollo de los alumnos. Machargo (1997; en de León, 2011) rescata que “la complejidad de la educación y la diversidad de intereses que confluyen en ella, junto con la discrepancia en los objetivos y expectativas que los padres y profesores se plantean, hacen difícil el encuentro y consenso” (p- 10), es decir, la diversidad que existe entre lo que como docentes hacemos y lo que las familias desean es muy grande, por lo que resulta imprescindible establecer diálogos continuos que ayuden a consensuar y equilibrar las necesidades y expectativas de familias y escuelas.

Esta nueva modalidad de educación a distancia que como país vivimos, dejó otros aspectos menos visibles para la educación pensada desde el aula, una de ellas es que los padres de familia no son los expertos en educación, pero fundamentalmente en su proceso. Aunque esta cuestión es lógica en ocasiones es olvidada, como docente inconscientemente esperaba que los padres de familia actuaran como profesionales de la educación, lo cual está muy alejado de la realidad.

En este sentido “para facilitar la participación, el papel de los profesores es esencial, ya que deben ser ellos quienes inviten a las familias a formar parte de su trabajo” (de León, 2011; p. 17), es decir, no hay que pretender que los padres de familia se involucren como nosotros deseamos, es necesario que como docentes les abramos la puerta a nuestro trabajo, y en este sentido yo le añado que además de invitar a los padres de familia a involucrarse en la educación, también es necesario guiarlos en el cómo se pueden involucrar, porque nosotros sí somos los profesionales de la educación que poseen un saber pedagógico y didáctico, por lo que reconozco mi deber de compartir con los padres interesados mis conocimientos a través de bases sólidas como la Enseñanza Estratégica, pues solo generando lazos sólidos y bien informados entre familia-escuela será posible seguir fomentando en los alumnos una autonomía por aprender.

Esta contingencia me permitió vislumbrar aspectos de mi práctica que no había tomado en cuenta, y es que se pone de manifiesto la necesidad de estar en constante transformación y de analizar los factores de cambio que surgen en la sociedad, tomar esta diversidad y buscar nuevas estrategias docentes y de aprendizaje. “La autonomía del alumno se respeta en este modo, reconoce los cambios en la sociedad actual que proporciona actualizar los subsidios y prácticas educativas consistentes en el nuevo escenario de la educación y el trabajo” (Gottardi, 2015; p. 112), pues la escuela ya no será el único lugar en el que se aprenda o pueda enseñar.

8. CONCLUSIONES

Llegar a este apartado del portafolio temático implica recapitular el camino andado, sintetizar no solo solo cinco intervenciones docentes, sino, resumir dos años de trabajo, ser consciente de lo que logré y lo que aún falta por trabajar. Para lograrlo en este apartado presento los resultados, hallazgos y avances más relevantes respecto a la pregunta y propósitos de investigación, así como las limitaciones y vacíos que encontré, y finalmente una reflexión acerca de los aportes e impacto del tema de investigación, organizado en las siguientes viñetas.

- **Logros y alcances de la investigación: pregunta y propósitos**

Al inicio del ciclo escolar, después de haber realizado y reflexionado sobre un diagnóstico en mi grupo, observé dentro del contexto escolar la falta de autonomía por parte de los alumnos sobre su aprendizaje. A partir de lo cual determiné mi pregunta de investigación: *¿Cómo gestionar Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje a través de la Enseñanza Estratégica en un grupo de 1º y 2º de preescolar?*

Es cierto que hablar de Autonomía en el Aprendizaje desde preescolar es un tema poco explorado, sin embargo, tras la revisión de la evidencia empírica y teórica, así como a partir de mi propia experiencia recabada en cinco análisis de la práctica puedo concluir que es algo posible y necesario. Y es que “las competencias relativas a aprender a aprender, así como la amplitud de miras y el compromiso de los estudiantes con respecto al aprendizaje permanente en todos los ámbitos de la vida, son fundamentales para la capacidad de adaptación” (Scott, 2015b; p. 8).

En esta medida, y a partir de la reflexión sobre los resultados obtenidos, puedo decir que logré dar respuesta a la pregunta de investigación, pues reformular mi intervención docente a partir de la Enseñanza Estratégica me permitió diseñar situaciones que favorecieron la gestión de Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje en mis alumnos, esto lo veo en el hecho en que ellos avanzaron en sus aprendizajes a la par en el que yo lo hacía en mis competencias docentes, por lo que concluyo que el uso de la E.E fue un buen medio que me dio la posibilidad de abordar la problemática de la falta de A.A.A en mis alumnos.

El análisis de la práctica junto a la revisión de la teoría y al trabajo con mi equipo de cotutoría me brindaron nuevos elementos para mirar de forma distinta la realidad observada a lo largo del ciclo escolar. Pero en el cierre de este documento expongo los avances identificados en los cinco análisis. Para esta investigación planteé dos propósitos, el primero dirigido a mi intervención docente y el segundo centrado en el aprendizaje de los alumnos.

Respecto al primer propósito *“diseñar estrategias pensadas desde la Enseñanza Estratégica que gestionen Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje”*, el cual se centra en mi intervención docente, puedo decir que la transformación de mi práctica es algo que logro observar a través de los análisis.

En el primer análisis observo una práctica que, aunque en mi discurso decía que era centrada en el alumno, en la realidad era centrada en mí, pues esperaba que los alumnos hicieran lo que yo esperaba, y no tanto lo que ellos podían y necesitaban, los procesos de enseñanza-aprendizaje estaban condicionados a mi ritmo y no al de los alumnos, y donde mis actividades eran meticulosamente diseñadas, pero tristemente alejadas de la realidad.

En comparación con el cuarto análisis, en donde la situación didáctica fue más flexible, logré adaptarla a los intereses y necesidades de mis alumnos y del contexto, la participación de los alumnos se vio más presente, logré plantear diversas estrategias para desarrollar actitudes de autonomía en el aprendizaje. Y a esto sumo el quinto

análisis, el cual se convirtió en una experiencia de total deconstrucción de mi práctica, pues implicó poner en juego lo que había desarrollado de la Enseñanza Estratégica a un nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje.

Recuperando lo anterior, puedo decir que los avances que veo respecto a mi intervención docente son: mejora en el diseño de situaciones didácticas, implicación de los alumnos como co-constructores de su aprendizaje, involucrar a los padres de familia como mediadores del aprendizaje desde casa, uso de estrategias docentes en el aula y fuera de ella, como la mediación, motivación y evaluación, y adaptación de las situaciones de aprendizaje de acuerdo con el contexto y sus situaciones particulares.

Antes pensaba que el cambio en mi práctica docente iba a ser progresivo, pero que lo podría adquirir solo por la experiencia a través de los años. Sin embargo, me he dado cuenta de que parte de ese cambio implica también volver a mirar mi práctica, reflexionarla, repensarla, y claro está, sustentarla. Esto se relaciona y da cuenta de lo que postulan Badía y Monereo (2004) quienes hablan de que la Enseñanza Estratégica es algo progresivo, proceso que logré observar en los análisis de mi práctica docente.

Respecto al segundo propósito *“promover el desarrollo de Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje en mis alumnos a través de la Enseñanza Estratégica”*, centrado en el aprendizaje de los alumnos, también encontré logros en los análisis de la práctica.

Las Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje que gestioné en mis alumnos a través de los cinco análisis fueron: toma de decisiones, planificación/organización, colaboración, transferencia de aprendizaje y evaluación. Para lograr llegar a una conclusión respecto de este propósito rescataré cual fue el avance en cada uno de los análisis, los cuales expongo en la siguiente tabla.

Tabla 6. Progresión de hallazgos a través de los cinco análisis respecto al segundo propósito de investigación centrado en el aprendizaje de los alumnos.				
Análisis 1	Análisis 2	Análisis 3	Análisis 4	Análisis 5
-Planificación. -Colaboración. -Evaluación. *De forma superficial pues aún siguen dependientes de mi aprobación.	-Proposición de ideas para tomar decisiones. -Colaboración entre pares.	-Toma de decisiones conscientes. -Colaboración -Evaluación: énfasis en autoevaluación. -Transferencia de aprendizajes.	-Toma de decisiones respecto a aprendizaje y actividades. -Autoevaluación consistente con su desempeño. -Transferencia de aprendizajes. -Uso de estrategias de organización y planificación. -Colaboración.	-Toma de decisiones. -Organización y planificación. -Autoevaluación. *Aunque no hubo datos suficientes.

El recapitular estos resultados me hacen reflexionar en la progresión que tuvieron los alumnos, pues puedo observar cómo el desarrollo de A.A.A es realmente un proceso, donde mis estudiantes iniciaron con una apropiación vaga de ciertas actitudes, pero que con el paso de las situaciones lograron desarrollarlas paulatinamente.

Los resultados obtenidos me hacen dar cuenta de que se cumplió con los propósitos planteados pues, aunque al inicio creía que la poca autonomía de los alumnos solo era por su desarrollo y contexto familiar, a través de los análisis y ahora en un cierre de este documento, me doy cuenta de que yo era también un factor que promovía esa falta de autonomía. Sin embargo, a través del acompañamiento de la teoría y de mi equipo de tutoría, logré reflexionar sobre mis intervenciones y adecuarlas para dar respuesta a la pregunta y propósitos de investigación.

- **Descubrimientos dentro de la investigación**

Los procesos de análisis y reflexión de mi práctica me han permitido identificar ciertos hallazgos importantes para mi investigación, pero también para mi propia formación docente, pues me doy cuenta de que junto a los hallazgos se encuentran principios explicativos de mi propia filosofía docente que subyacen a mi práctica profesional.

El primero de ellos es la concepción que tengo del control dentro del aula, el cual para mí es que los alumnos se regulen para realizar las actividades sin necesidad de estímulos negativos externos.

El segundo es sobre los procesos de aprendizaje de mis alumnos, pues logré encontrar que el que ellos se sientan responsables de su propio aprendizaje, que se vean totalmente implicados dentro de las actividades, es un factor que favorece su motivación y propicia aprendizajes significativos. El que ellos tomen decisiones importantes sobre las actividades es un gran hallazgo que amplía mi concepción sobre el cómo los alumnos aprenden, pues ahora puedo ver que tanto se pueden responsabilizar de su propio aprendizaje.

Y el tercero es que valoro la importancia de la implicación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, pues creo que para lograr involucrarlos es necesario valorar y agradecer su participación y esfuerzo para que tengan confianza y seguridad en que se están involucrando positivamente en la formación de sus hijos. Si bien es cierto que no los tenía contemplados totalmente desde el inicio de la investigación, a través de los análisis fui reflexionando en cómo el contexto familiar es importante para el desarrollo de Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje, pero el análisis cinco fue el que me hizo caer en cuenta de esto y replantear mi práctica docente.

Y es que desde la teoría se habla de la importancia de los otros en los procesos de aprendizaje, pues erróneamente se concibe a la Autonomía en el Aprendizaje como un proceso solitario (Sánchez y Casal, 2016). Esto es algo que yo ya había

‘comprendido’ desde el inicio, por eso incluí la colaboración como una de las actitudes, pero sin duda en el último análisis me tuve que replantear esa colaboración y pasarla a un plano de contexto familiar.

Sin duda, la participación de la familia en el proceso de desarrollo de la autonomía de los alumnos ha sido uno de los hallazgos más desequilibrante e importante que encontré en mi investigación.

- **Convergencias, divergencias y limitaciones**

El uso de la teoría ha sido un factor determinante para la investigación, pues es lo que me ayudó a sentar las bases de actuación, hacia donde dirigir mis intervenciones. Uno de los usos más prácticos de la teoría fue el lograr plantear una tabla de A.A.A con indicadores que me ayudaron a hacer de las actitudes algo observable y medible, lo cual formulé a partir del análisis y revisión de múltiples teóricos.

Sin embargo, más que divergencia, encontré una limitación en la teoría pues, aunque hay textos que hablan de la importancia de trabajar desde edades tempranas la competencia de aprender a aprender, relacionada con la Autonomía en el Aprendizaje, no logré encontrar autores que hablen como tal del desarrollo de la A.A. en educación preescolar, la mayoría se centra en niveles de secundaria, educación media y superior. Esto implicó no tener referentes más cercanos a mi contexto de aplicación, pero no fueron una limitante para mi investigación, por el contrario, se convirtió en una oportunidad para fortalecer mis competencias docentes, pues me fue necesario poner en juego habilidades de búsqueda, análisis e interpretación de información, adecuar estrategias propuestas por diversos autores, replantear mis diseños, etc.

En este sentido reflexiono que dentro de mi investigación hay ciertos vacíos, áreas en las que no me centre; uno de ellos es el trabajar las A.A.A desde un enfoque del trabajo cooperativo, pues hay autores que apuntan a que esta es una metodología

que favorece el desarrollo de la autonomía. Otro vacío, y el que resalté en la mayoría de mis análisis, es el desarrollo de las A.A.A con una mayor participación de la familia.

Aunado a esto, se presentaron también circunstancias que limitaron en cierta medida el desarrollo de la investigación, la principal fue la pandemia ocasionada por el COVID-19. Si bien es cierto, en mi caso fue una excelente oportunidad de reflexión y cambio de mirada de mi propia investigación, que me permitió avanzar en mis competencias docentes, también es verdad que la falta de recursos por parte de las familias limitó que pudiera tener un acercamiento total del cómo los alumnos estaban trabajando desde casa, pero a pesar de esto no puedo negar que la pandemia se prestó como una oportunidad para replantear mi práctica, la participación de las familias y hacia dónde se va a dirigir ahora el aprendizaje de los alumnos.

De igual forma encontré otra situación que, aunque en un principio fue una limitación, después se convirtió en una fortaleza, y es la concepción que las familias tenían sobre los niños, específicamente sobre lo que pueden o no hacer. Aunque al inicio había acciones dentro del contexto familiar que limitaban el desarrollo de la autonomía de los niños, poco a poco fui observando la transformación en sus concepciones y acciones, lo que en cierta medida también apoyo en el desarrollo de A.A.A de los alumnos.

- **Aportes e impacto de la investigación**

Ante la situación que enfrentamos como país, y en general como mundo, por la presencia del COVID-19, reflexiono en la importancia de mi tema de investigación y del aporte que puede tener ante el cambio irrefutable por el que está atravesando la educación. Scott (2015) ya hablaba de que “el progreso de la sociedad del conocimiento obliga a que la escuela evolucione de modo que pueda brindar la información y aptitudes que necesita el estudiantado” (p. 2), lo que ahora más que nunca es necesario.

Cabe resaltar que la investigación no llegó a su fin, pues el desarrollo de A.A.A representa un reto a largo plazo, pero logré observar significativos avances que dan

cuenta de que es posible trabajarlo desde la educación preescolar. Esto lo relaciono con lo que postula Scott (2015 y 2015b) quien habla de la importancia de transformar el currículo para formar alumnos capaces de hacerse responsables de su aprendizaje y, por lo tanto, que estén dispuestos a mejorar continuamente. Pero para lograrlo será necesario no solo trabajarlo en un nivel educativo, sino que se vea involucrado desde los primeros niveles de educación.

Así como Scott hay más autores que hablan de la importancia desarrollo de la A.A desde edades tempranas (Luis, 2014 y Morales, 2006), pero la realidad es que al ser la Autonomía en el Aprendizaje un reto a largo plazo, hablar de estrategias específicas para empezar a trabarla desde el nivel preescolar es difícil. Ante esto la forma en cómo lo abordé lo considero un aporte al tema de investigación, pues delimitarlo a ciertas actitudes brinda la posibilidad de diseñar estrategias y obtener resultados más específicos.

Ante esto puedo reflexionar sobre la pregunta ¿Qué pasaría si no se desarrolla la Autonomía en el Aprendizaje desde educación preescolar?, y aunque no puedo tener una respuesta certera, a partir del análisis y reflexión de mi práctica y de la teoría puedo decir que no promover el desarrollo de alumnos autónomos para aprender sería tener estudiantes rezagados ante los constantes cambios sociales, con pocas posibilidades de desarrollarse integralmente.

En este sentido, mi tema de investigación, Actitudes de Autonomía en el Aprendizaje, cobra importancia, pues brinda a los alumnos y a los docentes la posibilidad de un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje necesarios y deseables ante los cambios sociales que estamos viviendo, pues “el estudiante autónomo es capaz de establecer ámbitos de actuación para aprender a aprender en la sociedad del conocimiento, en búsqueda de un bien común” (Chica, 2010; p. 171).

La investigación es un proceso que casi nunca tiene un fin, muchas veces indagar sobre un tema brinda más preguntas que respuestas, y esto es algo gratificante, pues alimenta la necesidad de transformar. En este sentido la

Investigación Formativa es relevante pues me aportó la posibilidad de mejorar mi práctica al recuperar los hallazgos que fui obteniendo a través de la intervención y a la par analizarla y reflexionarla para transformarla.

Transitar por la construcción de este portafolio temático me ha permitido observar las tantas áreas de oportunidad que existen en mi intervención docente, pero al llegar a la culminación de este me puedo dar cuenta de la posibilidad de transformación que hay dentro de mi práctica y, sobre todo, la oportunidad de transformar la educación que le brindo a mis alumnos.

9. VISIÓN PROSPECTIVA

El paso por la maestría y la construcción del portafolio temático han sido una oportunidad para deconstruir mi práctica docente en torno a un tema de investigación, pero ya después de su culminación me brinda la posibilidad y las herramientas para seguir transformándome a partir de los retos que aún quedaron pendientes.

Esta experiencia me brindó la posibilidad de transformar mi práctica y de innovarla a través de la constante reflexión y reformulación de mis intervenciones, lo cual me deja con nuevos conocimientos sobre cómo favorecer aprendizajes en mis alumnos involucrando a los padres de familia, pero también me deja la experiencia de cambiar mis percepciones sobre lo que es la educación y todo lo que en ella implica.

Esto a su vez me permite plantearme metas a futuro. En un primer momento identifico como un reto necesario a corto plazo el poner a disposición de las familias los conocimientos básicos de lo que se pretende enseñar y desarrollar en preescolar, para que ellos puedan conocer y comprender las bases de la educación y así la intervención que tienen con sus hijos sea más fructífera. Ciertamente no se pretende que los padres sean los expertos en educación, pero, como con los alumnos, conocer lo que se trabaja les permitirá involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Esto representa un desafío para mi práctica docente, pues implica 'abrir las puertas de mi aula' para que otros entren, pero que a su vez es una oportunidad de transformación docente, pues implicará replantear mis intervenciones y relaciones con

los actores educativos, y una transformación al propio nivel educativo, pues ya no será solo trabajar con alumnos, sino a la par trabajar con la familia.

El paso por la maestría ha sido un proceso constante de cambio, de transformación, definido mejor en una palabra, de profesionalización. Lo cual implica que los cambios logrados no quedaran aquí, pretendo seguir ejerciendo una influencia significativa dentro de mi contexto escolar, para lo cual tengo la gran oportunidad de seguir trabajando con mi grupo, lo cual implica seguir planteando preguntas respecto a mi tema de investigación y, sobre todo, seguir interviniendo para generar cambios.

Esta situación se convierte en un reto a corto plazo, pues tengo las herramientas para seguir documentando mi intervención con el mismo grupo, lo cual en un futuro me puede dar la posibilidad de abonar a los resultados que hasta ahora he obtenido y así poder seguir reflexionando sobre cómo trabajar la Autonomía en el Aprendizaje desde preescolar.

Pero a su vez, me da la oportunidad de seguir indagando sobre otras ideas como la búsqueda de más estrategias docentes para desarrollar A.A.A en mis alumnos, ¿cómo seguir desarrollando las A.A.A en mis alumnos desde una educación a distancia? ¿cómo involucrar a los padres de familia en el desarrollo de la autonomía de sus hijos?, ¿Habrán padres de familia autónomos en aprender respecto al desarrollo integral de sus hijos? ¿Autonomía en el Aprendizaje deseable para la inclusión educativa?, para esto será necesario seguir indagando sobre el tema y cuestionar mi práctica.

A su vez soy consciente y tomo la responsabilidad de que la importancia de que la adquirir nuevos conocimientos no radica en solo conocerlos, sino en compartirlos a la sociedad para seguir generando cambios; ante esto me propongo compartir lo que aprendí y desarrollé dentro de tres contextos. El primero, dentro de mi contexto institucional al compartir con mi compañera docente los resultados de la investigación, así como a los padres de familia. Un segundo contexto es dentro de mi zona escolar, donde a través de los Consejos Técnicos Escolares, y con apoyo de la supervisora,

puedo poner a disposición de mis compañeros docentes las estrategias de intervención que logré diseñar para que ellos también puedan aplicarlas. Y finalmente un tercer contexto el de la sociedad académica, donde a través de un artículo pueda difundir mi investigación.

Como docente en constante transformación es necesario seguir planteando innovaciones educativas, y creo que una de las principales, ante los cambios sociales por los que estamos atravesando, será la de buscar nuevas formas de educar a la distancia. Y para lograrlo necesito continuar con mi desarrollo profesional a través de actividades concretas como seguir revisando teoría sobre el desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje, tomar cursos relacionados con mi tema de investigación pero, sobre todo, seguir cuestionando y replanteando mi práctica docente.

10. REFERENCIAS

- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), pp. 44 – 56. ISSN: 1697-5200.
- Allen, D. (2000). “Protocolo de focalización del aprendizaje” en La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo. Buenos Aires: Amorrortu, Ediciones.
- Amaya, G. (2008). Aprendizaje autónomo y competencias. En B. Castro (presidencia), *Modelos pedagógicos contemporáneos. Respuestas a las problemáticas de la niñez y de los adolescentes hoy*. Ponencia llevada a cabo en el Congreso Nacional de Pedagogía de CONACED, Bogotá.
- Arno, G. (1994). Estrategias y técnicas hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulación conceptual y ejemplos concretos de actividades en clase. En Sánchez, J. y Santos, I. (presidencia), *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ponencia llevada a cabo en el IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, España).
- Badia, A. y Monereo, C. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, (35), pp. 47-70.
- Barboza, Y. (2017). *Sistema de monitoreo y asesoría en la enseñanza estratégica y el desempeño de las docentes de Educación Inicial de la UGEL no 3 de Lima*

- Metropolitana, 2015* (tesis de maestría). Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Bardales M. (2015). *Enseñanza estratégica y rendimiento académico del área de matemática de los estudiantes del nivel secundaria de la I.E. José Carlos Marátegui La Chira del distrito de San Hilarión 2015* (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo, Perú.
- Bautista, Y. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN. *Innovación Educativa*, vol. 5 (25), pp. 41-54.
- BECENE. (2019). *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*. San Luis Potosí: BECENE.
- Blanco, A. y Arias, S. (2008). Ideas para innovar: la evaluación figuroanalógica. *EDUCERE. Artículos arbitrados*, (43), pp. 707 – 714.
- Booth, T.; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Reino Unido: CSIE.
- Cárcel F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa. Área de Innovación y Desarrollo, S.L. Vol. 5(27)*, 52-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.52-60>
- Chica, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, (6) pp. 167 – 195.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar*. Madrid, España: Narcea.
- de León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Cantabria*, 1-20. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/131.pdf>

- del Mastro, C. (2005). *Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual: Un estudio sobre la formación de tutores en educación continua* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos Monográficos del ICE. Departamento de Publicaciones, Universidad de Deusto: Bilbao.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), pp. 285-301. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>.
- Espinoza, A., Pernas, I. y González, R. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Rev Hum Med*, 18(3), pp. 697-717.
- Estupiñán Q., N. y Agudelo C., N. (2008). Identidad cultura y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10) pp. 25-40.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Galván, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. México: Octaedro.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*. No. 36 (vol. 1), pp. 97 – 109.
- González, M. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural-IDIE- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI- Oficina de Guatemala.
- Gottardi, M. (2015). Autonomía en el aprendizaje en la educación a distancia: competencias a desarrollar por estudiantes. *Associação Brasileira de Educação a Distância*. 14, pp. 107-122.

- Huerta, M. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), pp. 1 – 13. ISSN: 1681-5653.
- INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad (ITER).
- Leaño A. y Jaramillo D. (2018). La autonomía del aprendizaje: el caso del programa Tecnología Empresarial en el municipio de San Alberto, Cesar. *Revista Docencia Universitaria*, 19 (2), pp. 19 – 29.
- López, S. (2014). *Los buenos profesores*. México: Editorial de la Serena.
- Luis, I. (2014). *La autonomía del niño(a) en el nivel de preescolar y su proceso de aprendizaje, en el medio rural y urbano. Una experiencia vivida* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán, México.
- Maldonado, M. (2009). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México, cuatro casos en San Luis Potosí*. (Tesis de maestría) Tecnológico de Monterrey, San Luis Potosí.
- Martínez-Otero, V. (2003). «Cultura escolar y mejora de la educación», comunicación adscrita a la mesa redonda «Educar algo más que instruir», en el marco del V Congreso Católicos y Vida Pública: «¿Qué Cultura?», organizado por la Fundación Universitaria San Pablo-CEU, en la ciudad de Madrid, los días 14, 15 y 16 de noviembre.
- Monereo C. y Monte M. (2011). *Docentes en Tránsito. Incidentes Críticos en Secundaria*. ISBN: 978-84-9980-296-1 D.L: b-27-324-2011 p.p. 26, 27. España: Graó.
- Monereo, C. (Cord.) (2006). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. España: GRAO.
- Mongelos, A. (2008). *Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Donostia.

- Mora, M. (2009). La autonomía del aprendizaje como marco pedagógico para el currículo de español como lengua extranjera. *Monográficos vol.* (no. 9), pp. 181 – 194.
- Morales, N. (2006). *El desarrollo de la Autonomía del Niño en la Educación Preescolar: una Propuesta de Trabajo Dirigida a padres de Familia* (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, D.F., México.
- Navarro, E. (coord.), Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. La Rioja: Universidad internacional de la Rioja. pedagogía -organizado por la fundación Conaced – Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/vice_academica/Aprendizaje_Autonoma_y_Competiciones.pdf
- Quesada, R. (2001). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Ramírez, M. (2014). La investigación formativa: Su materialización en los programas de maestría como orientación profesional. En Ramírez, M. y Hernández, F. (Ed.), *La investigación formativa. Retos y experiencias en la profesionalización docente*. (pp. 15 – 82) San Luis Potosí, México: PorrúaPrint.
- Ramírez-Echeverry, J. y García-Carrillo, A. (2015). Autorregulación del aprendizaje y las competencias “Aprender a Aprender” y Autonomía en el Aprendizaje en la formación del ingeniero proyectista. *19th International Congress on Project Management and Engineering*, Granada.
- Restrepo, B. (2007). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa y Criterios para evaluar la investigación Científica en Sentido Estricto. [En línea]. Disponible: <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, (87), pp. 89 – 104.

- Rosique, R. (2009). Un acercamiento a la autonomía del aprendizaje y su posible instrumentación en clase. Recuperado de: https://www.academia.edu/3074929/Un_acercamiento_a_la_autonom%C3%A1a_del_aprendizaje_y_su_posible_instrumentaci%C3%B3n_en_clases
- Sánchez I. y Casal S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum. Vol. (25)* 179 - 190
- Scott C. (2015). El futuro del aprendizaje (I) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en Educación: contribuciones temáticas. UNESCO. 13 (58)* pp. 1-18.
- Scott C. (2015b). El futuro del aprendizaje (2) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en Educación: contribuciones temáticas. UNESCO. 14 (58)* pp. 1-19.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- Solórzano-Mendoza (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las ciencias, 3.* 241-253.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Argentina: Kapelusz.
- Tainta, P. (2003). Enseñanza Estratégica y aprendizaje autónomo: un estudio de campo a partir de entrevistas de profesores de ESO. *ESE, vol. (no. 5)* pp. 191 – 209.
- Tapia-Gutiérrez, C. y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 9(19)*, pp. 133 – 148. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp
- Tello, F., Verástegui, E. y Rosales, Y. (2016). El saber y el quehacer de la investigación acción pedagógica. Perú: Inversiones Dalagraphic, E.I.R.L.

Velázquez, Y. y Naranjo, E. (2019). Relación dialéctica entre la metacognición y la autonomía en el aprendizaje de los profesores en formación de lenguas extranjeras. *Opuntia Brava*, 11, pp. 1 – 10. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/333180810_RELACION_DIALECTICA_ENTRE_LA_METACOGNICION_Y_LA_AUTONOMIA_EN_EL_APRENDIZAJE_DE_LOS_PROFESORES_EN_FORMACION_DE LENGUAS_EXTRANJERAS

11. ANEXOS

11.1 Entrevista inicial

ENTREVISTA INICIAL

Respondan a estas preguntas antes de iniciar las actividades

Preguntas para papás:

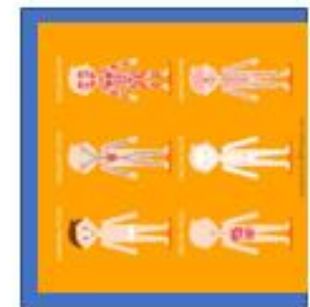
1. ¿Cómo se han sentido en esta cuarentena? ¿Por qué? (tranquilos, desesperados, felices, etc.)
2. ¿Cree que esta cuarentena puede afectar el avance en los aprendizajes de sus hijos? ¿Por qué?
3. Con las actividades realizadas en casa, ¿ha notado avances en su hijo/a? ¿En que ha avanzado? (matemáticas, lectura, escritura, descripción oral, motricidad, artes, etc.)
4. ¿Cómo se siente realizando las actividades en casa? ¿Le es fácil o difícil? Si es difícil, ¿qué dificultades ha tenido y por qué?
5. En este tiempo que han estado en casa, ¿hay algo nuevo que haya descubierto de su hijo?

Preguntas para su hijo/a:

1. ¿Cómo te has sentido en esta cuarentena y por qué? (feliz, triste, enojado...)
2. ¿Te ha gustado realizar actividades en casa?
3. ¿Cuáles son las actividades que más te ha gustado realizar en casa?
4. ¿Cuáles son las actividades que no te ha gustado realizar en casa?
5. Haz un dibujo de cómo has trabajado en casa.

11.2 Hoja de elección del tema a trabajar

Observa las siguientes imágenes. ¿Cuál es la que más te gusta? ¿De qué crees que trate? ¿De cuál te gustaría aprender? (Papás: expliquen de qué trata cada tema y permitan a su hijo elegir el que más le interese aprender)



11.3 Propuestas de actividades

ANEXO 2

Propuestas de actividades para cada temática



Música

- Qué tipo de instrumentos hay
- Diferentes géneros de música
- Evolución de la música a través de los años
- Identificar palabras que riman en las canciones
- Identificar emociones en las canciones
- Bailar y moverse al ritmo de la música.
- Crear un instrumento con materiales reciclados....



Mi cuerpo

- Conocer las partes del cuerpo humano
- Funciones de partes del cuerpo humano (¿para qué sirven los pulmones, los intestinos?)
- Medidas de higiene
- Prevención de accidentes
- Primeros auxilios
- COVID-19, ¿Cómo afecta al cuerpo humano?
- Enfermedades
- Nadie toca mi cuerpo



Artes

- Diferente tipos de artes: pintura, escultura, dibujo, fotografía, cinematográfico, etc.
- Conocer diferentes pintores, escultores, fotógrafos, etc.
- Hacer obras de artes con material reciclado
- Pintar y describir lo que observas en el patio de tu casa
- Montar un museo



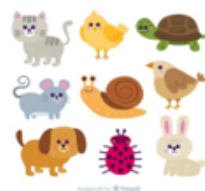
Plantas

- Conocer qué es el medio ambiente
- Hacer un huerto en casa
- Conocer diferentes tipos de flores, árboles, arbustos, frutas, verduras, etc.
- Identificar qué tipo de plantas abundan en su comunidad
- Conocer plantas de otros países
- Encontrar diferencias y similitudes entre plantas
- Medidas de cuidado del medio ambiente y de las plantas



Animales

- ¿Qué tipo de animales hay? (acuáticos, terrestres, aéreos, insectos, etc.)
- ¿Dónde viven los animales?
- ¿Qué comen los animales?
- Medidas de cuidado de animales
- Importancia de no lastimar a los animales
- ¿Qué tipo de animales hay en mi comunidad?



Números

- Jugar con dados, puros de bolos, pelotas, aros, etc. Juegos que fomenten el conteo oral
- Identificar números en diferentes partes de la casa
- Identificar el valor de las monedas
- Jugar a la tiendita/restaurante/jarriero, donde se utilicen las monedas y el conteo de objetos



Viaje por el mundo

- Conocer, a través de imágenes y videos, otros municipios, estados o países.
- Conocer música regional de otros países
- Conocer obras, pinturas, ropa, etc., de otros estados o países.
- Conocer diferentes culturas
- Respetar la diferencia de razas. Todos somos iguales y valemos lo mismo.



Letras

- Recortar letras para formar tu nombre
- Conocer diferentes portadores de texto (cuentos, revistas, diccionarios, recetas, instructivos, etc.)
- Inventar un cuento y escribirlo
- Inventar chistes, poemas, o rimas y hacer un compendio
- Escribir un periódico de noticias
- Hacer un café literario con la familia




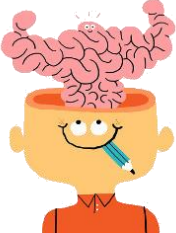




11.4 Orientaciones para la autoevaluación

Orientación para la autoevaluación del alumno

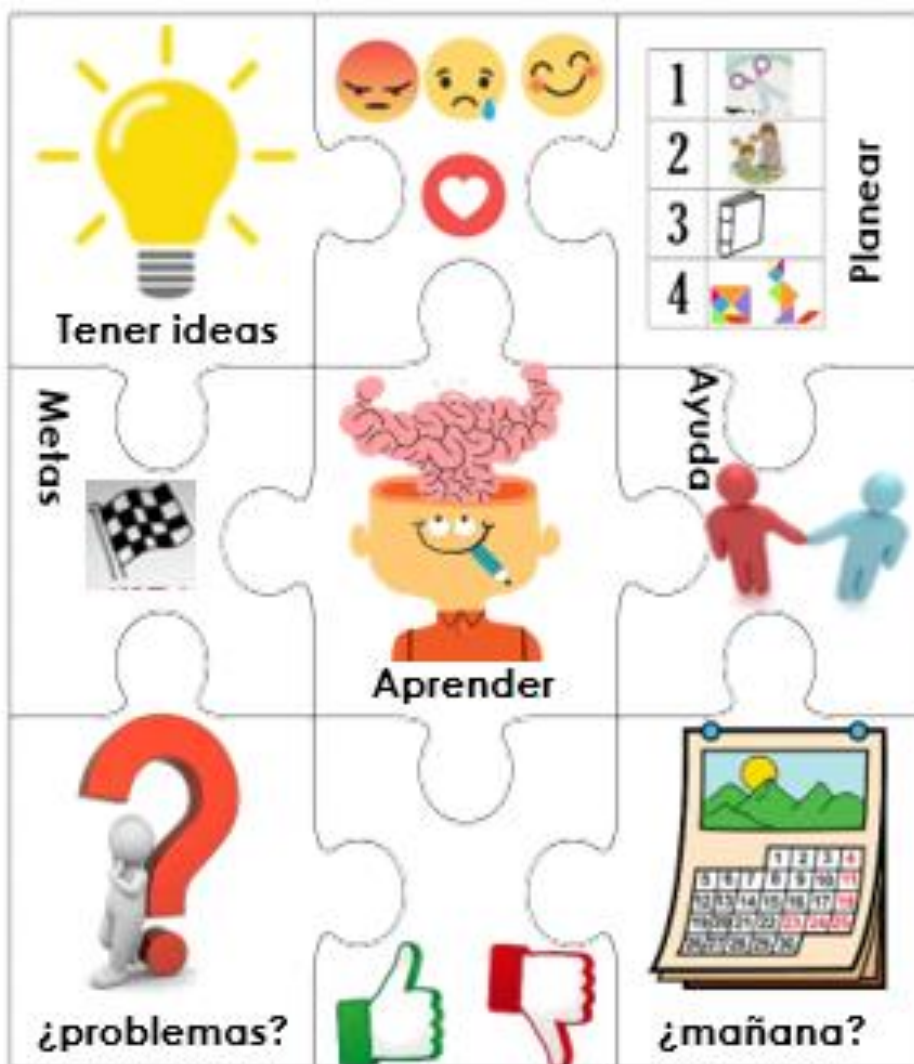
En esta hoja se explica cómo utilizar la hoja de "autoevaluación del alumno". Esta evaluación se realizará todos los días después de las actividades. Deberán recortar las piezas de uno de los rompecabezas y cuestionar al alumno sobre cada pieza, si logra contestar podrá colocar la pieza, si no contesta no obtendrá la pieza y su rompecabezas quedará incompleto, pero no importa si no se completa, lo importante es que el alumno reflexione sobre el trabajo que realiza.

A continuación, se da la descripción de cada pieza y unas preguntas que puede realizar a su hijo.

	<p>Tener ideas: Cuando quieres aprender algo, debes tener ideas para saber qué es lo que vas a hacer, cómo lo vas a hacer, etc. Por ejemplo: "¡Tengo una idea! Vamos a investigar en videos de YouTube", o "¡Tengo una idea! Le voy a preguntar a mi papá"</p> <p><u>¿Tuviste ideas para realizar las actividades de hoy?, ¿Qué ideas tuviste?</u></p>
	<p>¿Cómo te sentiste? Hay días en los que te puedes sentir muy feliz, o triste, o enojado, o asustado. Estas emociones influyen en cómo realizas las actividades, por ejemplo, si hoy estás enojado quizá no tengas ganas de realizar las actividades.</p> <p><u>Hoy ¿cómo te sentiste?, ¿porqué te sientes así?</u></p>
	<p>Planear Para saber qué es lo que vas a hacer, necesitas planear las actividades que vas a realizar durante el día, así como lo hacemos en el salón. Por ejemplo: "Hoy vamos a recortar primero, después vamos a ver un video y al final vamos a trabajar en la libreta". Planear también te ayuda a saber qué es lo que necesitas para realizar las actividades, por ejemplo, si necesitas pinturas, tijeras, celular para ver videos, etc.</p> <p><u>¿Planeaste las actividades del día? ¿Planeaste los materiales que ibas a necesitar? ¿Hiciste las actividades que planeaste hoy?</u></p>

	<p>Llegar a la meta Cuando vas a aprender algo te propones una meta, por ejemplo "hoy voy a terminar todas las actividades", u "hoy voy a aprender a...", u "hoy voy a trabajar en limpio".</p> <p><u>¿Cuál fue la meta de hoy? ¿Lograste cumplirla?</u></p>
	<p>¿Qué aprendiste hoy? Todos los días realizas diferentes actividades, las cuales te ayudan a aprender diferentes cosas, por ejemplo "hoy aprendí a utilizar las tijeras", "hoy aprendí que los animales comen..."</p> <p><u>Hoy ¿qué aprendiste?</u></p>
	<p>Buscar ayuda Cuando queremos aprender algo, a veces necesitamos la ayuda de alguien más. Por ejemplo, de mamá para preguntarle lo que no sabemos, o de nuestros hermanos para que nos ayuden a realizar alguna actividad.</p> <p><u>Para realizar las actividades de hoy ¿necesitaste ayuda? ¿a quien le pediste ayuda?</u></p>
	<p>Tener problemas o dificultades Cuando estamos aprendiendo algo, a veces tenemos problemas o dificultades para realizar las actividades, por ejemplo, quizá no sabemos cómo realizar esa actividad, o no tenemos ese material. A veces podemos resolver ese problema y seguir realizando las actividades, pero a veces no.</p> <p><u>En tus actividades de hoy, ¿tuviste problemas para realizarlas? ¿cuáles problemas? ¿resolviste ese problema? ¿cómo lo resolviste?</u></p>
	<p>Me gustó o no me gustó <u>Las actividades que realizaste hoy ¿te gustaron? ¿porqué? ¿te gustaría realizar más actividades como las de hoy?</u></p>
	<p>¿Qué harás mañana? Es importante saber qué es lo que vas a realizar al día siguiente, para que sigas aprendiendo.</p> <p><u>¿Qué actividades vas a hacer mañana? O ¿qué actividades te gustaría hacer mañana?</u></p>

11.5 Rompecabezas para la autoevaluación



11.6 Heteroevaluación de padres de familia

Evaluación final de la situación

(Por los padres de familia)

Al terminar las actividades que decidieron realizar de acuerdo con el tema que eligieron, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actitudes o emociones mostró su hijo durante la mayoría de las actividades? (se mostró motivado a realizarlas, no quiso trabajar, estuvo triste o enojado todo el tiempo, etc.)
2. ¿Las actividades las propuso el alumno, usted, o ambos?
3. ¿Su hijo tuvo problemas para realizar las actividades? ¿Qué tipo de problemas? ¿En cuáles actividades tuvo problemas (en las de escritura, de indagación, de preguntar, de recortar, etc.)
4. Si tuvo problemas, ¿Busco ayuda para resolver el problema? O ¿Lo resolvió solo o no lo resolvió?
5. ¿Su hijo comprendió la planeación de actividades que hicieron? ¿Sabía qué actividades iban a realizar en el día y cuáles iban a realizar al día siguiente? ¿Cómo realizaron la planeación de actividades? (las escribieron, hicieron un calendario, etc.)
6. ¿Su hijo sabía lo que iba a aprender con las actividades? ¿Qué aprendió su hijo?
7. ¿Qué estrategias utilizó el alumno para realizar las actividades? (marque las casillas correspondientes)

<input type="checkbox"/>	Indagar en diferentes medios: libros, videos, internet
<input type="checkbox"/>	Preguntar a otros

	Imitar lo que usted realiza
	Hacer las actividades por su cuenta (solo)
	Otros ¿Cuáles?

8. En general, ¿Cómo evalúa a su hijo? ¿Cree que fue autónomo para aprender?

9. ¿Cómo evalúa su intervención como padre de familia? ¿Le dio espacio a su hijo para ser autónomo o tuvo dificultades? ¿Qué tipo de dificultades tuvo?

10. Para usted, ¿Qué le hace falta aprender a su hijo?

¡Gracias por su apoyo!

11.7 Formato de seguimiento de actividades

Tadeo de Jesús										
F/M	Escritura	Pensamiento	Artes	Exploración	Elección del tema	Autoevaluación	Evaluación	Otros		
16-abr		Foto: figuras geométricas								
	Video: uso de recetas									
23-abr				Video: recortes de animales						
29-abr									*Video no identificado*	
30/abril				Video: organización de fiesta del día del niño						
01-may			Video: elaboración de un avión							
04-may				Foto: carteles de protección del medio ambiente						
13-may					Evaluación inicial					
14-may	Foto: escribir "terrestres" e identificar algunos animales	Video: conteo de piezas de pan para el perro		Foto: animales acuáticos, aves.	Foto: listado de actividades	Video				
	Video: escribir nombres de animales	Video: conteo patas de perro								
15-may								Planeación de actividades		
16-may				Fotos: ¿qué animales conoces?		Videos				
20-may				Fotos: cuidado de los animales, diversos tipos de animales						
21-may			Foto: dibujo de león			Audio				
						videos				

23-may						videos		Hojas de trabajo		
25-may		Foto: conteo de animales, escritura de números								
27-may	Foto: escritura de nombres de animales			Video: identificación de animales	Listado de actividades	Audios y fotografía de rompecabezas	Evaluación final			
	Video: Identificación de letras en el nombre de los animales					Video*				
28-may	Video: identificación de letras del nombre	Video: escritura de números								
30-may		Foto y video: secuencia de patrones								
		Video: conteo de círculos								
01-jun		Fotos y videos: conteo con bolitas de papel								
02-jun		Fotos y videos: identificación y escritura de números								