



**Universidad  
Pedagógica  
de Durango**  
Educar para Transformar

# La Enseñanza en Primaria, una estrategia significativa

AIDA DEL CARMEN RIOS ZAVALA

LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JÁCQUEZ



ISBN: 978-607-97054-5-9



9 786079 705459

# La enseñanza en primaria, una estrategia significativa

Aida del Carmen Rios Zavala

Luis Fernando Hernández Jácquez

**Primera edición:** abril 2017.

**Editado en:** Durango, Dgo., México.

**ISBN:** 978-607-97054-5-9.

**Editor:** Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

**Diseño de portada:** Víctor Daniel Cordero Gutiérrez.



**Para la publicación de este libro se siguió el proceso de dictaminación establecido por la editorial de la Universidad Pedagógica de Durango, el cual consiste en su evaluación por dos académicos de reconocido prestigio no adscritos a la propia Universidad, de los cuales se guarda anonimato, mediante el procedimiento “doble ciego”. La maquetación final estuvo a cargo de la misma editorial UPD.**

**Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito del editor.**

## Índice

Índice de tablas .....	<i>vi</i>
Índice de figuras .....	<i>viii</i>
Prólogo.....	<i>ix</i>
Introducción.....	<i>xii</i>
1. El contexto.....	1
1.1. Entorno Social y Cultural	2
1.2. Descripción de la Institución	4
1.3. Relaciones Interpersonales	7
1.4. Organización	9
1.5. Planta de Personal	12
2. La estrategia metodológica.....	15
2.1. Nivel Epistemológico	16
2.2. Nivel Metodológico	18
2.3. Nivel Técnico	25
2.4. Nivel Instrumental	26
2.5. Ruta Metodológica	29
3. El objeto de investigación .....	30
3.1. Problematización	31
3.2. Antecedentes de Investigación	37
3.3. Preguntas de Diagnóstico	39
3.4. Objetivos de Investigación	40
3.5. Justificación	40
4. El diagnóstico de la situación.....	43
4.1. Importancia del Diagnóstico	44
4.2. Análisis Teórico	45
4.3. Procedimiento de elaboración del CUFAEEAS	55
4.4. Análisis de resultados de la aplicación del CUFAEEAS	61
4.5. Planteamiento del problema	64
4.6. Hipótesis de acción	66
5. La estrategia de intervención .....	69
5.1. Título del proyecto	70
5.2. Origen o naturaleza peculiar del proyecto y problema que enfrenta	70

5.3. Justificación	70
5.4. Objetivo general	71
5.5. Metas	71
5.6. Líneas de acción, estrategias y proyecto del seminario intermitente	71
5.6.1. Despertando el interés	76
5.6.2. Explorando la metodología	76
5.6.3. Compartiendo e innovando estrategias de enseñanza	76
5.6.4. De la práctica a la valoración	85
<b>6. Aplicación y evaluación de la estrategia</b>	<b>86</b>
6.1. Aplicación de la estrategia de intervención	87
6.1.1. Factores o aspectos obstaculizadores de la acción	99
6.1.2. Factores o aspectos facilitadores de la acción	101
6.2. Análisis de resultados de la segunda aplicación del CUFAEEAS	101
<b>Conclusiones</b>	<b>106</b>
<b>Referencias</b>	<b>111</b>
<b>Anexos</b>	<b>114</b>
Anexo 1	115
Anexo 2	117
Anexo 3	118
Anexo 4	119
Anexo 5	121
Anexo 6	122

## Índice de tablas

- Tabla 1. Planta de personal 13
- Tabla 2. Técnicas, instrumentos y herramientas empleadas 31
- Tabla 3. Frecuencia de aplicación de Lista de Cotejo 36
- Tabla 4. Pruebas de validez y confiabilidad aplicadas al CUFAEEAS (Cuestionario de Frecuencia de Aplicación de Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje Significativo) 57
- Tabla 5. Dimensionalidad del CUFAEEAS (Cuestionario de Frecuencia de Aplicación de Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje Significativo) 58
- Tabla 6. Estadística descriptiva general en la primera aplicación 62
- Tabla 7. Estadístico descriptivo por grupo de la aplicación del CUFAEEAS primera aplicación 63
- Tabla 8. Seminario Intermitente “Aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo” 75
- Tabla 9. Cronograma 75
- Tabla 10. Estrategias de enseñanza con variables para hacer el aprendizaje significativo 77
- Tabla 11. Aplicación de la sesión 1 del grupo de 6° “A” 88
- Tabla 12. Aplicación de la sesión 2 del grupo de 6° “A” 88
- Tabla 13. Aplicación de la sesión 3 del grupo de 6° “A” 89
- Tabla 14. Aplicación de las sesiones 4 y 5 del grupo de 6° “A” 90
- Tabla 15. Aplicación de la sesión 6 del grupo de 6° “A” 90
- Tabla 16. Aplicación de las sesiones 7 y 8 del grupo de 6° “A” 91
- Tabla 17. Aplicación de la sesión 1 del grupo de 6° “B” 92
- Tabla 18. Aplicación de la sesión 2 del grupo de 6° “B” 93
- Tabla 19. Aplicación de la sesión 3 del grupo de 6° “B” 93

- Tabla 20. Aplicación de la sesiones 4 y 5 del grupo de 6° “B” 94
- Tabla 21. Aplicación de la sesión 6 del grupo de 6° “B” 95
- Tabla 22. Aplicación de la sesiones 7 y 8 del grupo de 6° “B” 96
- Tabla 23. Hallazgos generales durante la aplicación de la propuesta en el grupo de 6° “A” 98
- Tabla 24. Hallazgos generales durante la aplicación de la propuesta en el grupo de 6° “B” 99
- Tabla 25. Estadística descriptiva general en la segunda aplicación 102
- Tabla 26. Estadística descriptiva general comparativa 103
- Tabla 27. Estadístico descriptivo por grupo de la aplicación del CUFAEEAS segunda aplicación 104
- Tabla 28. Estadístico descriptivo comparativo por grupo de la aplicación del CUFAEEAS 105

## Índice de figuras

- Figura 1. Espiral de ciclos de la Investigación-Acción 20
- Figura 2. Ciclo de la investigación-acción 22
- Figura 3. Ruta metodológica de la investigación 29
- Figura 4. Mapa Conceptual de una unidad didáctica significativa 49
- Figura 5. Diagrama de Ishikawa de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo 68



# Prólogo

---

La investigación acción tuvo, en la década de los 70's, su desarrollo inicial. Las expectativas, a veces algo idealistas, sobre sus alcances para el logro de la transformación social o educativa hicieron que tuviera una gran recepción en los medios académicos ligados al ámbito educativo. Sin embargo, esas amplias expectativas se diluyeron rápidamente y dieron lugar a una presencia modesta y restringida y, sobre todo, a su casi olvido.

Casi veinte años después vuelve a resurgir el interés por la investigación acción; interés ligado al descubrimiento de autores de la tradición europea. En ese sentido, el enfoque práctico deliberativo de Elliot o el enfoque crítico de Kemmis y Carr son estudiados con avidez esperando encontrar recetas o sugerencias que hagan a la investigación acción realmente el recurso que se espera para la transformación educativa.

No obstante este renovado interés, la ausencia de textos de primera mano, la masificación de fragmentos inconexos y las distorsiones interpretativas de los mismos, coadyuvaron a la generación de una línea metodológica paraguas, donde todo cabía y en donde a todo se le llamaba investigación acción.

En la actualidad esta situación sigue vigente; por un lado la investigación acción ha ingresado a los programas formativos de licenciatura y posgrado, y se le considera una opción viable de titulación, mientras que por el otro lado, se ha sacrificado su rigor metodológico y el seguimiento específico de los modelos existentes. Proliferan los constructos metodológicos eclécticos y limitados, sean estos de carácter institucional o personal, que intentan abonar al campo de la investigación acción con las limitaciones ya descritas. En pocas palabras, el campo se nos presenta como un terreno estéril pero a la vez dogmático de distorsiones interpretativas.

Ante este panorama, la Universidad Pedagógica de Durango ha iniciado su propio camino de construcción y recreación de la metodología de la investigación acción. A pesar de no existir un trabajo colegiado que consense acuerdos mínimos a nivel metodológico, el

trabajo desarrollado por los propios maestros y asesores de tesis ha tenido en el esfuerzo de los alumnos su espacio de concreción.

El común denominador del trabajo desarrollado es el interés por retomar el rigor metodológico y no sacrificarlo en aras de una lógica general. Bajo esa perspectiva se han producido diferentes trabajos de investigación que muestran el constructo metodológico general que subyace en las prácticas docentes de los asesores de nuestra institución. Aun así, algo faltaba, y esto era la publicación de nuestros trabajos que permitiera socializarlos a la comunidad académica nacional e internacional con el objetivo explícito de generar diálogos académicos fructíferos que permita el desarrollo de esta metodología.

En este libro, esperamos el primero de varios, se inicia la socialización de nuestros trabajos de investigación acción. Creo personalmente que es un acierto empezar con la investigación desarrollada por Aida del Carmen y Luis Fernando ya que, en lo general, es un trabajo de calidad y de alto rigor metodológico que necesita ser conocido. En lo particular, este trabajo presenta varios aspectos que muestran, cual crustáceo, el constructo metodológico sobre la investigación acción subyacente en nuestra universidad y que le otorga el rigor metodológico buscado desde la perspectiva de nuestra comunidad académica.

En primer lugar se recurre, en el aspecto instrumental, tanto a técnicas de investigación cualitativas como cuantitativas, cuidando el rigor metodológico que debe respetarse en cada una de ellas.

En segundo lugar, y creo de manera excelente, Aida del Carmen y Luis Fernando superan la antinomia metodológica existente entre problematización y diagnóstico como procesos metodológicos intercambiables o excluyentes.

En tercer lugar exhiben un alto rigor metodológico en el uso de la encuesta como técnica cuantitativa para la recolección de la información, llegando a realizar un análisis cuasi exhaustivo de las propiedades psicométricas del mismo.

En cuarto lugar desarrollan todo el proceso de investigación, cumpliendo cabalmente la fase de investigación y la fase de acción, obteniendo en la segunda fase resultados satisfactorios.

En quinto lugar incorporan una novedad en nuestro contexto académico: el análisis cuantitativo para determinar la eficacia de su propuesta. Esto, que ya algunos autores argentinos de investigación acción habían iniciado a plantear (como es el caso de Boggino), ellos lo desarrollan de manera puntual.

En sexto lugar los autores muestran de manera clara la opción de formalización de la propuesta de acción en un proyecto programático lo que le agrega rigor en el proceso de planeación de la intervención.

En séptimo lugar hacen todo un proceso riguroso del seguimiento y evaluación de la aplicación de la propuesta; proceso metodológico que pocos trabajos desarrollan de manera tan sistemática.

Creo que estos aspectos del trabajo de investigación, y otros que a falta de espacio no menciono, son un excelente referente para otros procesos investigativos. Creo sinceramente que las bondades del presente libro van aparejadas a la coherencia metodológica mostrada.

Por último, y a manera de cierre, me permito plantear dos ideas: a) primero deseo felicitar ampliamente a Aida del Carmen y Luis Fernando por el trabajo desarrollado, el cual espero sea un detonante para próximos trabajos y sirva para la generación de un auténtico diálogo académico que coadyuve al desarrollo de la investigación acción, y b) en segundo lugar me permito recomendar a los potenciales lectores asumir su lectura desde una perspectiva crítica que centre su atención en la coherencia y rigor metodológico y no en dogmatismos de enfoques caducos, si así lo hicieran verán la riqueza del presente trabajo y la heurística metodológica que se abre al respecto.

*Arturo Barraza Macías*

# Introducción

---

El trabajo presentado como resultado de la investigación realizada, “La enseñanza en primaria, una estrategia significativa”, representa un acercamiento a conocer de manera directa los problemas con que nos enfrentamos los profesores del nivel de primaria a la hora de desempeñar nuestra labor docente con estrategias rutinarias que obstaculizan el aprovechamiento óptimo de los alumnos, minimizando el aprendizaje significativo.

Dicha problemática nos lleva a profundizar de manera sistemática sobre el papel real que debe ejercer el maestro, mediante la búsqueda constante de estrategias de enseñanza innovadoras y factibles por medio de un trabajo colectivo de reflexión-acción al involucrar a la comunidad escolar con el fin de propiciar el desarrollo integral en los educandos. Constituye un reto el centrar los procesos de desarrollo de los alumnos en el mejoramiento de la pedagogía, así como las formas de organización de los ambientes de aprendizaje que permitan aprender a aprender, esto es posible si realmente centramos nuestra atención en las necesidades e intereses de quienes son el principal foco de dicho proceso, es decir, nuestros alumnos.

Con esta investigación se pretende abatir el desinterés educativo que existe por parte de algunos profesores, alumnos y padres de familia, generando apatía, despreocupación e ignorancia en los mismos ante el compromiso que implica el servicio educativo. Esperando integrar de manera activa y consiente a los participantes en la reflexión y solución de sus problemas a través de un trabajo cooperativo, con herramientas indispensables para el docente que le permitan mejorar el nivel educativo mediante el incremento en el uso de aplicación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.

El presente ejemplar está integrado por seis capítulos que detallan profusamente la información recopilada durante la investigación. El primer capítulo comprende el contexto donde se presenta de forma precisa la situación socioeconómica, histórica y cultural del entorno que enmarca la comunidad escolar, además de la descripción de la institución, organización, relaciones interpersonales y planta de personal.

En el segundo capítulo se describe la metodología seguida para el desarrollo del trabajo de investigación, explicando el proceso que enmarca la investigación-acción con un paradigma sociocrítico desde el que se ha construido; se describen las técnicas e instrumentos usados para recabar la información empírica, precisando su relación con los objetivos de investigación. El tercer capítulo está conformado por la problematización, análisis de los instrumentos y técnicas, antecedentes de investigación, preguntas, objetivos y justificación de la investigación.

Dentro del cuarto capítulo se presente el diagnóstico formal, donde se da respuesta a las preguntas planteadas en el capítulo anterior, empleando los recursos metodológicos indispensables para recuperar y sistematizar la información obtenida como evidencia de que la situación anómala existe, mediante un análisis teórico; una explicación general del instrumento que sirvió como insumo en el diagnóstico y diseño de propuesta así como el análisis de los resultados obtenidos después de la aplicación del instrumento, la descripción del planteamiento del problema, concluyendo este apartado con la formación de una hipótesis de acción.

Se continúa con el capítulo cinco donde se presenta el diseño de la propuesta de intervención como una alternativa de solución al problema identificado, contiene el título del proyecto, el origen o naturaleza peculiar del proyecto y problema que enfrenta, la justificación, el objetivo general, las metas a alcanzar y por último las líneas de acción, estrategias y proyecto de dicha propuesta.

Enseguida en el capítulo seis se integra un reporte del proceso de aplicación y evaluación de la propuesta de intervención, finalizando así con las conclusiones y recomendaciones que conducen a la mejora de la implementación de la propuesta dando como resultado las herramientas básicas para incrementar el uso de la aplicación de estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo.

Por último se integra un apartado de referencias bibliográficas consultadas y otro de anexos que muestran de forma gráfica los instrumentos empleados en el trabajo que se realizó durante la investigación.



## Capítulo 1

# El contexto

---

Se entiende por contexto el conjunto de condiciones o características que rodean a un fenómeno, en este caso a un objeto de estudio, que permiten identificar todas aquellas circunstancias que influyen en lo que se pretende conocer a profundidad.

En este capítulo, se presenta un panorama de los aspectos más relevantes que envuelven a la institución seleccionada para realizar el trabajo de investigación.

## 1.1. Entorno Social y Cultural

La escuela primaria que alberga al objeto de estudio de esta investigación, cuyo anonimato se mantuvo a solicitud del director de la misma, cuenta con 23 años de antigüedad y un sostenimiento estatal. Se localiza al poniente de la ciudad de Durango, Dgo., en una colonia situada dentro de uno de los once polígonos de pobreza de acuerdo a la Dirección Municipal de Desarrollo Social y Humano. El Consejo Nacional de Evaluación de las Políticas de Desarrollo Social (CONEVAL), ubica ésta colonia con un grado de rezago social bajo, donde aproximadamente las tres cuartas partes de las viviendas están ocupadas por particulares, cuentan con recubrimiento de piso de mosaico, energía eléctrica, agua entubada, drenaje, servicio sanitario y una población predominante de 0 a 14 años de edad, de acuerdo a datos del Inventario Nacional de Viviendas actualizado al 2012, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

La mayoría de los miembros de esta comunidad escolar se ubican primordialmente dentro de la categoría de familia extensa, aunque también se dan algunos casos de madres solteras, abuelos o algún familiar haciéndose cargo de los niños, que por cuestiones sobre todo de trabajo uno de los padres pasa el mayor tiempo fuera de casa. En general el padre de familia es quien acude a trabajar, en su mayoría son obreros o empleados y la madre es ama de casa, lo que le permite tener un mayor acercamiento a los hijos como principal responsable de su educación y cuidado. El nivel de estudios promedio que presentan los padres de familia es de secundaria, pero también se dan algunos casos que no se concluyó la primaria. Las edades de la mayoría de los padres de familia oscilan entre los 20 a 30 años de edad (información proporcionada con base en datos del propio centro escolar).

Una de las principales tradiciones que conmemora esta colonia es la aparición de la Virgen de Guadalupe, por lo que cada 12 de diciembre se decoran tanto el templo como las calles con papel china en forma de moños o flores en el exterior de las casas, se lleva a cabo la peregrinación hasta el santuario, cantan las tradicionales mañanitas y danza de matachines, en donde algunos alumnos de ésta institución participan por costumbre familiar, reflejándose una agradable convivencia de la comunidad.



La zona cuenta con tres preescolares, tres primarias y una secundaria cercanas a ésta comunidad, la escuela presenta un nivel de prestigio aceptable, ubicándose en la posición dos de preferencias en relación con las otras dos primarias, ya que la mayoría de los alumnos pertenecen a ésta colonia y según informes del director de la institución, poco a poco se ha ido ganando más prestigio pues anteriormente era considerada por la misma comunidad como de bajo rendimiento académico. Se ubica en primer lugar una primaria federal ya que cuenta con una infraestructura más completa y mejor nivel educativo, en tercer lugar, a una primaria estatal, que por estar más alejada de la mancha urbana cuenta con menos demanda.

De acuerdo a información obtenida por una de las profesoras fundadoras que tiene 22 años de servicio en este centro escolar, el terreno donde se ubica la institución educativa fue donado por una líder del Partido del Trabajo llamada Josefina Soto quien ya falleció, al igual que algunos de los principales fundadores de la escuela. La escuela está afiliada a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y en su inicio fue de organización tridocente, solo se tenían tres aulas de madera que los mismos padres de familia ayudaron a construir, y con una población de alrededor de 40 alumnos por grupo.

Al segundo año de haber iniciado actividades se proporcionó la clave de la escuela, al mismo tiempo las bases y nombramientos de los maestros fundadores, aunque algunos maestros ya tenían su plaza otorgada con anterioridad pues provenían de otras escuelas. Para ese año, la escuela se fue poblando rápidamente de alumnos, así que poco a poco fueron construyendo más aulas y equipando con apoyo del gobierno estatal, hasta llegar a ser aproximadamente hace 18 años, una institución de organización completa.

Debido a la gran demanda se tuvo que formar un turno vespertino con seis grupos pero que con el paso del tiempo ha disminuido en cuanto a matrícula se refiere, contando actualmente con solo cuatro maestras, que laboran en ambos turnos dentro de esta escuela, una a cargo de primero y segundo grado, otra para tercero, una para cuarto grado (y al mismo tiempo frente a la dirección) y por último una profesora para los grados de quinto y sexto.

## 1.2. Descripción de la Institución

El plantel educativo está conformado por un total de 289 alumnos, de los cuales 147 son hombres y 142 mujeres, con una ocupación de 20 a 25 alumnos por grupo, con edades que oscilan entre los 6 y 13 años cumplidos; en promedio, con un alumno por grupo que presenta barreras para el aprendizaje.

Físicamente la institución cuenta con una barda de ladrillo y barandales de metal que delimitan el espacio, con dos accesos principales, abiertos por la mañana para el ingreso de los alumnos y personal docente, pero solo uno se abre al medio día para su salida, permaneciendo cerrados ambos durante toda la mañana. Su terreno tiene un relieve muy irregular, donde sólo el espacio de los salones, el patio cívico y pasillos son regulares, mientras que en el resto del terreno hay pequeños escalones de concreto o rampas de terracería; un estacionamiento, en proceso de pavimentar, pues ya se han colocado tres cuadros de firme, destinado sólo para 5 autos, debido a que la mayoría de los maestros viven cerca de la escuela, lo que les permite trasladarse caminando.

Esta escuela posee 15 aulas construidas de ladrillo, ubicadas en espacios de tres o cuatro salones contiguos, sin un orden específico de grupos, de las cuales, 12 aulas se utilizan para impartir clases, con dos salones por cada grado de primero a sexto, las aulas de 5° y 6° están equipadas con el equipo del programa enciclomedia, pero las computadoras están en desuso desde hace algunos años debido a que se encuentran en mal estado, resultado de la deficiente instalación eléctrica con que cuenta el plantel, además del poco interés por parte de los maestros en continuar trabajando con este equipo.

Algunas aulas cuentan con piso de cemento, otras de cerámica; poseen una iluminación regular, debido a que faltan muchos focos en las lámparas, aunado a las constantes fallas eléctricas, sobre todo en temporada de invierno, que es cuando se requiere de luz artificial a temprana hora del día. Las paredes se encuentran pintadas con pintura acrílica en tono gris la parte inferior y verde la parte superior, lo que permite una mejor limpieza por dentro; al exterior de las aulas la pintura es vinílica, algo manchada ya por los mismos alumnos; los vidrios de las ventanas se encuentran en regulares condiciones pues en algunos salones hay vidrios que están rotos, lo que ocasiona que se puedan abrir los salones con facilidad,

repercutiendo en el robo de algunos materiales que se encuentran dentro de las aulas, ocasionados por los mismos vecinos, a partir de la salida del turno vespertino ya que no se tiene un velador para la vigilancia de la misma.

En la mayoría de los salones se observa un poco de material didáctico en las paredes, todos cuentan con su escritorio y silla para maestro, de uno a dos pintarrones, cómodas para guardar el material, adquiridas por los propios profesores. En algunas aulas está a la vista el reglamento del salón, libreros de madera para los materiales de los alumnos, su garrafón de agua y cestos de basura. El mobiliario para los alumnos varía, algunos grupos cuentan con mesas rectangulares y sillas de madera, este tipo de mobiliario les permite trabajar mejor por equipo, aunque no todos los profesores fomenten el mismo, por temor a perder el control del grupo; otros salones solo tienen sillas con paleta de metal, lo que resulta incómodo por todo el tiempo que permanecen sentados los alumnos; la cantidad de mobiliario está acorde al número de niños que hacen uso del mismo.

Existe también un aula de medios utilizada por grupo, una hora cada semana donde se cuenta con mesas rectangulares y sillas para 25 alumnos, con un total de 12 computadoras de las cuales por lo regular solo se usan 8 o 10 que son las que funcionan, así que se forman equipos para trabajar, lo que es un verdadero problema por ser grupos muy numerosos.

La biblioteca está equipada con 2 mesas rectangulares grandes, 4 mesas cuadradas de plástico, sillas para 25 alumnos, estantes que facilitan la vista de los libros del programa de biblioteca y libros de texto; donde una de las profesoras que también está frente a grupo es la encargada, pero todos los alumnos pueden hacer uso de la misma, siempre y cuando acuerden fecha, hora y acudan acompañados por su maestro. Ahí se realizan reuniones de maestros como las de consejo técnico o para la organización de algún evento en general. Aun cuando no se cuenta con personal de educación especial, ya que se perdió el recurso hace algunos años, se tiene una pequeña aula destinada para la misma, la cual permanece cerrada.

Cuenta con dos direcciones, construidas de ladrillo, una de ellas ubicada al lado de cuatro salones consecutivos para el turno matutino, con un espacio de la mitad de un aula y dividida en dos partes, la primera para uso del director y la segunda para la secretaria; la otra dirección, para el turno vespertino, se encuentra en un solo espacio alejada del resto de los

salones, equipadas ambas con mobiliario indispensable como escritorio, sillas, librero, además de computadora, impresora y copiadora; en el turno matutino hay una computadora extra de la que hace uso la secretaria quien apoya en la elaboración de documentos, copias, escritos del director y de algunos maestros.

Los actos cívicos, deportes y formaciones son desarrollados en una parte del área pavimentada que está adaptada como patio de usos múltiples, solo tiene un tablero de basquetbol, pero en ocasiones los alumnos piden a la dirección dos porterías para jugar ya sea a la hora del recreo o en educación física, durante esta última actividad se puede apreciar el trabajo del maestro que desarrolla sobre todo la psicomotricidad gruesa de los alumnos, al impartir actividades encaminadas a favorecer las destrezas, habilidades, coordinación, lateralidad, ubicación espacial, etc., con diverso uso de material concreto.

A lo largo de toda la escuela se pueden observar diferentes tipos de árboles como eucaliptos y pinos, que logran hacer un poco de sombra a los alumnos, así como también diversas plantas en maceteros de neumáticos pintados de colores, de los cuales cada grupo adoptó uno para su cuidado. También se observan diferentes tambos decorados para la basura, todo esto dando una hermosa vista al lugar, pero sin pasar por alto los remolinos de tierra que se forman por las áreas tan grandes de terracería que existen, por consiguiente los salones se ven sucios por la cantidad de polvo que se va acumulando; tal como en la parte trasera de los salones en donde se concentra entre la yerba seca gran cantidad de basura arrastrada por los mismos vientos, la cual es retirada solo cuando se organizan campañas de limpieza con padres de familia y alumnos.

Existen dos baños ubicados al costado de 3 aulas contiguas, construidos de ladrillo, adecuados y funcionales, recién remodelados con muebles de mejor calidad, con azulejo en muros y piso de cerámica; uno de ellos es para hombres y otro para mujeres con dos lavamanos y cinco sanitarios cada uno, usados por alumnos y personal de la escuela; los cuales son aseados hasta que los niños salen de la escuela, permaneciendo sucios parte de la mañana, pues algunos alumnos no tienen el hábito de “jalarle al baño” o depositar los papeles en el bote, aunado a que la mayoría de las veces el suministro de agua es irregular.

A un costado de la entrada principal se encuentra un desayunador empleado como cafetería, donde se venden diversos alimentos preparados, dulces y bebidas a los alumnos y maestros, tiene una parrilla, refrigerador mesas y sillas de metal para 20 personas, que usan durante el recreo, aunque a la mayoría de los alumnos sus madres les llevan su refrigerio a la entrada de la escuela, ya que se les abre la puerta en horario de receso para que puedan entregar el desayuno a sus hijos. Por un barandal de la institución se encuentra la venta de gorditas, donas, helado, dulces, duros, etc., hay un puesto de lámina donde anteriormente les vendían comida, ahora es usado como bodega por los intendentes para guardar su material de limpieza, al igual que dos cuartos pequeños de aglomerado empleados con el mismo fin.

### 1.3. Relaciones Interpersonales

Desde la llegada a esta institución educativa, el recibimiento ha sido amable y respetuoso por parte de toda la comunidad escolar, donde a pesar de que en un principio me veían con cierta desconfianza, al pasar de los días logré sentirme parte de la misma, a pesar de que mi papel era de observador, actualmente ya me identifican como parte de la misma, gracias a que el director constantemente les repite que soy un miembro más de esta escuela, mostrando empatía con todos los compañeros y niños, tratando de integrarme a las actividades que se realizan. Hasta la fecha el acercamiento con padres de familia ha sido muy poco, debido a que a la mayoría de los alumnos de los grupos que observo ya no se hacen acompañar de sus padres, pues ya están en quinto grado, por lo que solo se ven algunas madres de familia cuando acuden a llevar el lonche a sus hijos o a comentar alguna situación con la profesora.

En los grupos donde se realizaron las observaciones se trata de analizar en colaboración con las maestras algunas de las situaciones que se considera hay que mejorar, pero sobre todo tomando en cuenta las diversas opiniones, como resultado de la confianza que existe para que se den las observaciones lo más objetivas posible a la hora de emitir un juicio, con el fin de mejorar la propia práctica. En ocasiones se realizan pláticas informales con el afán de comprender un poco más sobre las causas y efectos del mejor aprovechamiento de los alumnos, tratando de encontrar soluciones adecuadas y mejores estrategias.

Las relaciones interpersonales son muy buenas entre los maestros, se observa cordialidad en el trato entre ellos y con el director quien tiene solo tres años en esta institución, donde han transitado ya doce directores diferentes, quienes han tenido que ir renunciando al cargo por las fuertes problemáticas que se han presentado con el personal y padres de familia. Actualmente se aprecia el liderazgo ejercido por el director quien solicita lo que requiere de una forma amable a su personal haciendo bromas constantes, pero sin faltar al respeto, reflejándose en que la mayoría cumple en forma y tiempo lo requerido. Al igual, los maestros recurren a él para solicitar algún permiso o apoyo con ciertos alumnos, mostrando siempre buena disposición para apoyar sus requerimientos. En ocasiones los titulares contratan un profesor para que los sustituya cuando han excedido el número de permisos otorgados, lo cual favorece que los alumnos no pierdan clases constantemente.

Se pueden observar dos grupos de maestros que platican entre ellos y en ocasiones alguno refuta algo que propone el director, pero solo es por una de las maestras que es la que en momentos entra en conflicto con él; todo esto debido a que anteriormente dicha maestra pertenecía a un grupo formado por otras dos maestras, quienes en este ciclo escolar permutaron a otro plantel educativo por no estar de acuerdo con la forma de trabajo del actual director; pero, con el paso del tiempo se ha ido integrando a la dinámica de trabajo del directivo al igual que el resto de los compañeros.

Entre los alumnos, se aprecia una buena relación en lo general con sus compañeros con quienes comparten tanto tareas como juegos, claro sin faltar los roces que se presentan por diferencias de opinión, malos entendidos, envidias o mal comportamiento, donde los maestros pretenden mejorar dichas acciones hablando o sancionando a los alumnos que cometen la falta. Con los profesores se observa una relación de respeto y afecto, se dirigen a ellos para despejar dudas, solicitar permisos, acusar a algún compañero o emitir alguna frase de admiración hacia su persona, a lo que el maestro responde con igual atención a la misma apoyando y guiando el proceso de enseñanza-aprendizaje, las amonestaciones a los alumnos por lo general son por incumplimiento de tarea o molestar a algún alumno, consistiendo en no salir al recreo o reportarlo con el director para que acuda su mamá a la escuela.

Con los padres de familia se da una relación de cordialidad y respeto, acuden a la escuela sobre todo cuando se realizan reuniones bimestrales en las que se informa sobre el

avance y necesidades de los alumnos en particular, así como su apoyo y participación en las actividades a realizar, el resto acude en los siguientes días sólo para firmar la boleta, preguntar sobre el desempeño de su hijo o por algún llamado especial del profesor.

## 1.4. Organización

La institución trabaja acorde al currículo de primaria basados en el plan de estudios 2011, directivo y docentes son revisados constantemente por su supervisor de zona quien solicita que cuenten con toda su documentación, gráficas, evidencias y planeaciones al corriente. En las planeaciones se les da libertad para su elaboración, algunos presentan planeaciones impresas que son adquiridas de algún programa de recursos didácticos en línea como “lainitas”, otros las elaboran en su libreta tomando en cuenta otra de años anteriores, o las transcriben de alguna editorial. Las planeaciones son revisadas por el director cada semana, haciendo observaciones a las mismas o al trabajo personal mediante un diálogo directo con el docente, el apoyo de un guión de observación, con los elementos básicos, además de un cuadro de cumplimiento colocado a la vista en la dirección.

Hay tres casos de maestros que faltan constantemente, ya sea por problemas personales o motivos de salud, lo que da como resultado que cuando no se cuenta con un docente sustituto, los maestros apoyan en hacerse cargo del grupo, impartiendo la clase, tratando de no descuidar a sus propios alumnos.

Las reuniones de Consejo Técnico Escolar se realizan acorde al calendario escolar, el último viernes de cada mes con un horario regular de 8:30 a.m. a 2:00 p.m., se tratan los temas marcados en su ruta de mejora, además de casos particulares de los alumnos, donde el director es el encargado de coordinar las sesiones con el apoyo de la secretaria realizando las relatorías. Algunas ocasiones se hacen acompañar por el supervisor de la zona, quien funge como observador del proceso y en ocasiones toma la palabra para hacer alguna aclaración, el resto de los profesores se disponen en las mesas ubicadas alrededor del salón frente al pizarrón, realizan participaciones cuando se requieren, no se cuenta con proyector por lo que el director va leyendo las actividades a realizar, hace cuestionamientos constantes, aplica diversos

instrumentos para ser contestados de forma individual o con su compañero de grado semejante, para socializar y concluir al final, elaborando evidencias de todo lo abordado.

Por otra parte, las evaluaciones académicas a los estudiantes son realizadas bimestralmente por medio de exámenes adquiridos a través de un distribuidor que vende los exámenes en las escuelas o impresos de un cd interactivo, aunque se pretende que sea de tipo formativa, se utiliza en la mayoría de los casos sólo el examen para asignar una calificación, entregando los resultados a la dirección por medio de cuadros y gráficas. La rendición de cuentas a los padres de familia se hace mediante reuniones bimestrales, en las cuales por lo regular solo asiste un poco menos de la mitad de los padres, donde se les hace entrega del reporte de evaluación de sus hijos para ser firmado.

En cuanto a la organización académica, las clases de educación física y artística se realizan una hora por semana para cada grupo, la asignatura de inglés se imparte a los grupos de 1° a 4° dos horas por semana. En aula de medios se enfocan las clases a que los alumnos investiguen en internet el tema que con anterioridad fue propuesto por la maestra de grupo debido a que la profesora responsable de aula de medios cuenta con escaso conocimiento sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación, por lo que sus estrategias de enseñanza no son muy variables.

El personal de intendencia tiene, entre sus principales funciones asear el frente de la escuela y vigilar el acceso de los alumnos, atender algunos requerimientos del director, abrir la puerta, etc., así hasta la salida de los alumnos, que es cuando comienzan a barrer salones y limpiar baños, de acuerdo al rol preestablecido.

Dentro del organigrama del centro escolar cada maestro tiene asignada una o dos comisiones dentro del Consejo Técnico Escolar como: presidente, tesorero, secretaria, sociales, biblioteca y fomento, oportunidades, periódico mural, reglamento, valores, sociedad de alumnos, culturales, asistencia, planeación, deportes, carrera magisterial, escuelas de calidad, evidencias, botiquín y representante de padres de familia. Con el propósito de mejorar la calidad educativa, dando seguimiento a la ruta de mejora, cada maestro se encarga de diseñar y organizar cada mes actividades para aplicar en los grupos, recabando las evidencias necesarias referentes a: estrategias de mejora pedagógica, estrategias de resolución de



problemas, la feria del conocimiento matemático, caligrafía, lectura y redacción, escritos libres, corrección de textos, además de higiene y salud.

La institución cuenta con una sociedad de padres de familia quienes son los responsables de manejar la cooperativa de la escuela y establecer en que se destinarán las ganancias obtenidas de la misma, así como también el recurso financiero que otorga el Programa de Escuelas de Calidad, con el que cuentan desde hace 4 años, el cual durante este ciclo escolar se invirtió en pavimentar algunos caminos y parte del estacionamiento, remodelación de baños, cableado eléctrico y material escolar para maestros. También se conformó una comisión especial de padres de familia encargada de tratar situaciones especiales de problemas entre alumnos, quienes deliberan casos de niños que reinciden en molestar a los compañeros para canalizarlos a dependencias especiales que puedan prestar la ayuda necesaria y en su defecto la suspensión temporal o definitiva del alumno.

Normalmente desde temprana hora de la mañana se van reuniendo los maestros para saludarse en el patio cívico, mientras que otros lo hacen en la dirección, donde tienen que registrarse diariamente en el libro de asistencia tanto su entrada que es a las 8:30 a.m. así como su salida a la 1:30p.m., cualquier llegada tarde, sin previo aviso, es marcada en la hoja de registro con tinta roja por el director, quien está muy pendiente de la asistencia y puntualidad de su personal.

Dentro de las aulas en general se observa como principal estrategia de enseñanza el explicar en el pizarrón, realizar ejercicios en los cuadernos, para después contestar el libro de texto; muy pocos aplican estrategias innovadoras, argumentando la falta de tiempo para planearlas. Durante el recreo cada maestro se ubica cerca de su salón a cubrir su guardia en el área que le corresponde, lo que permite tener un mejor control de los niños, con el fin de prevenir accidentes o situaciones problemáticas; gran parte del total de alumnos permanecen sentados almorzando, platicando o jugando.

Las guardias son muy puntuales al tocar el timbre, sin extenderse de los horarios correspondientes, al regresar los alumnos a su salón se escucha un poco más de ruido dentro de las aulas, por la euforia del recreo, pero al mismo tiempo se ve el trabajo realizado con actividades que requieren menor esfuerzo mental, como lecturas, dibujos, cuestionarios,

resúmenes, caligrafía, etc. A partir de la 1:25 p.m. cada maestro forma a sus alumnos para acompañarlos ordenados al patio donde a la salida 1:30 p.m., los despide la maestra de guardia, algunos son recogidos por sus madres, pero la mayoría se traslada solo o en compañía de sus hermanos hasta su casa, pues casi todos viven cerca de la escuela.

## 1.5. Planta de Personal

El personal que labora en la escuela está integrado por un director técnico, el cual, por contar con un grado de maestría, frecuentemente motiva a sus compañeros a continuar actualizándose, organiza círculos de estudio y promueve diferentes actividades para mejorar el aprovechamiento de los alumnos. En los 12 docentes frente a grupo predomina un nivel de preparación en normal básica de 8 profesores y 4 con nivel de licenciatura, de los cuales solo 2 presentan interés por continuar preparándose o participan en carrera magisterial, por el hecho de que la mayoría de las profesoras está por jubilarse ya han perdido el interés por superarse. Cuatro de los maestros cubren también el turno vespertino y tres profesores trabajan en otras instituciones, argumentando no tener tiempo para actualizaciones. En la misma posición se encuentran los maestros de apoyo, secretaria e intendentes, quienes tampoco tienen disposición a continuar estudiando.

En general, entre los docentes se percibe un ánimo regular al desempeñar su trabajo en el grupo, culpando de ello a la falta de apoyo de los padres de familia, al escaso interés de los alumnos, la carga de trabajo al presentar evaluaciones y evidencias de las actividades, pero no a su propio trabajo particular, donde se observa la escasa reflexión que se hace acerca de la práctica educativa.

En la tabla 1 se incluye información que permite observar el panorama del personal con mayor claridad.

Tabla 1  
*Planta de personal*

<b>Función que desempeña</b>	<b>Nivel de estudios</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Nivel de carrera magisterial</b>	<b>Trabaja doble turno o en otro lugar</b>	<b>Estudia actualmente</b>
Director	Maestría	22	No	Si	No
1°. "A"	Normal Básica	26	No	Si	No
1°. "B"	Normal Básica	18	No	No	No
2°. "A"	Normal Básica	20	No	No	No
2°. "B"	Normal Básica	22	No	No	No
3°. "A"	Licenciatura	20	No	Si	Si
3°. "B"	Normal Básica	10	No	No	No
4°. "A"	Normal Básica	17	No	No	No
4°. "B"	Normal Básica	24	No	Si	No
5°. "A"	Licenciatura	3	No	Si	No
5°. "B"	Licenciatura	10	No	No	No
6°. "A"	Licenciatura	15	No	No	No
6°. "B"	Normal Básica	20	No	Si	No
E. Física	Licenciatura	23	No	No	No
E. Artística	Licenciatura	14	No	Si	No
Aula de medios	Bachillerato	19	No	No	No
Inglés	Bachillerato	8	No	No	Si
Secretaría	Comercio	23	No	No	No
<b>Función que desempeña</b>	<b>Nivel de estudios</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Nivel de carrera magisterial</b>	<b>Trabaja doble turno o en otro lugar</b>	<b>Estudia actualmente</b>
Intendentes	Secundaria	10	No	No	No
(3)	Secundaria	15	No	No	No
	Secundaria	21	No	No	No

A pesar de ser una institución con una planta de personal completa y como puede observarse la mayoría de los docentes cuenta con más de 15 años de servicio se pensaría que

debido a la experiencia que tienen les motivaría el actualizarse constantemente con el fin de mejorar su práctica, pero se ha caído en un desánimo colectivo al negarse a destinar tiempo en su actualización cumpliendo solamente con los horarios de trabajo y los requerimientos escolares básicos para el regular funcionamiento de la escuela.

## Capítulo 2

# La estrategia metodológica

---

El diseño comprende la elaboración del plan metodológico de estudio, la forma de determinar y organizar las estrategias y procedimientos que permitan la recolección de datos, su procesamiento, análisis e interpretación, con el objetivo de dar respuesta a la problemática.

La investigación se ha construido a partir de un enfoque sociocrítico, ya que en la investigación educativa las teorías en las que se basa el paradigma sociocrítico, persiguen como objetivo la formación del carácter y los valores del individuo, para enfrentar la realidad social con una adecuada actitud, donde se cuestiona y reflexiona acerca del compromiso que presentan ante la transformación de esa realidad a través de la modificación de la perspectiva que se tiene de las relaciones sociales, lo que permite la mejora de la práctica docente.

Al entender la práctica como un espacio de aplicación de la teoría, por medio de la reflexión crítica del profesorado para adaptarse a determinadas situaciones, el investigador crítico aporta nuevas posibilidades a los procesos educativos, identifica la problemática, propone acciones de intervención cuestionando el ser y hacer como docente, permite regular el trabajo y evaluar tanto los procesos como los resultados. Es necesario que el profesor asuma su papel de investigador con un interés real por buscar el perfeccionamiento a través de la experiencia, sometiendo a prueba, día con día, sus métodos, estrategias y valores que le permitan tomar el control de su propia práctica y no sólo a aplicar los conocimientos que otros han generado.

## 2.1. Nivel Epistemológico

La epistemología es el marco teórico del que iniciamos, integrado por una base ideológica y teórica. Es un conjunto de paradigmas de una escuela científica, define las finalidades de la investigación y las teorías que utilizamos para interpretar los hechos, orientando el análisis de los datos; en este nivel se tratan lecturas posibles de la investigación-acción para valorarlas a fin de sustentarlas epistemológicamente (Vasilachis de Gialdano, 1992). El enfoque desde el cual se ha construido la investigación está basado en el paradigma sociocrítico, buscando una alternativa al paradigma positivista e interpretativo, analizar la realidad y potencia el cambio, se centra en las desigualdades sociales y culturales transformando la vida diaria.

El paradigma sociocrítico tiene su origen en Alemania después de la 2ª guerra mundial en la Escuela de Frankfurt, cuenta con representantes actualmente clásicos como Horkheimer, Marcuse, Appel y Habermas, Giroux, Carr y Kemmis, Freire, etc., este paradigma demanda del investigador una constante acción-reflexión-acción, exigiendo el compromiso del investigador en un proceso de participación y colaboración teniendo como fin la autorreflexión crítica para alcanzar la emancipación de los implicados manteniendo una comunicación constante individual y colectiva en busca de la identidad, al comprender que “todos juntos colaboran en el descubrimiento de las verdades y su realidad reflexionan sobre ellas y actúan sobre las mismas (...) la realidad no está en el mundo, sino con el mundo” (Freire, 1980, p. 7-8).

Popkewitz (1998), (citado en Alvarado, 2008, p.190), señala que el enfoque sociocrítico tiene como objetivo la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a los problemas que de esta se generen, sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar al docente a partir del autorreflexión.

Escudero (1987), considera que los supuestos principales del paradigma sociocrítico son los siguientes:

- Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. En la educación influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, ya sea de forma positiva o negativa, así como las formas y maneras de expresión de los individuos.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos que intervienen en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación se plantea y genera en la práctica y desde ella, a partir de la contextualización tomando en cuenta los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Propicia el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los participantes.

Según Habermas (1994), (citado en Alvarado, 2008, p.193), el saber es resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales e intereses, por lo tanto, es la que facilita al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía con un entendimiento autorreflexivo a través del cual los individuos explican las condiciones bajo las cuales actúan y que les incomodan, planteando opciones a mejorar como grupo social propiciando la comunicación entre los integrantes que les permitan superar las adversidades que se presentan.

Carr y Kemmis (1988) sostienen que:

La ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias), (p.368).

De acuerdo al paradigma sociocrítico que presentan Carr y Kemmis (1988), como una forma de indagar para comprender e incorporar la relación indisoluble de la unidad teoría-

práctica, pues no se pueden aplicar de forma independiente, constituye “el proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de la teoría y las exigencias de lo práctico” (Carr y Kemmis, 1988, p.157). Toda investigación implica el deseo de conocer sobre algo, indagando de manera profusa para comprender el tema que se va a abordar, buscando las posibles alternativas de solución a la problemática que se presente. Como investigadores estamos comprometidos con la búsqueda de la verdad ubicándonos como mediadores del conocimiento, por lo que es indispensable el diálogo con los participantes para entender sus inquietudes e intereses.

Entendiendo que el hombre es un ser social por naturaleza, es fundamental en el quehacer investigativo que la búsqueda del conocimiento se emprenda de manera conjunta con los participantes a partir de la reflexión y construcción de nuevos procesos que permitan llevar a cabo la práctica eficazmente.

## 2.2. Nivel Metodológico

El método hace referencia al conjunto de los procedimientos empleados para llegar a la formulación de un enunciado que permita esclarecer el cómo y por qué se siguen determinados pasos durante la investigación. La investigación-acción presenta tres modalidades o tipologías con base en la teoría de los intereses de Habermas que indica que hay distintas formas de hacer ciencia de acuerdo con los modos de razonamiento y con los diferentes intereses mediante los que se crea o constituye el saber que es el resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales e intereses. Se constituye desde tres intereses de saberes llamados por él como técnico, práctico y emancipatorio; cada uno de esos intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social o medio, y el saber que cada interés genera da lugar a ciencias diferentes (Habermas, 1994).

Carr y Kemmis (1988), Latorre (2004), Boggino y Rosekrans (2004), entre otros autores y al igual que Habermas (1994) que han escrito sobre investigación-acción, definen tres modalidades: técnica, práctica y emancipatoria.



- ✓ La modalidad técnica o empírico-analítica: está interesada en una investigación que realice cambios rápidos y concretos en las prácticas sociales por medio de la participación del personal docente que lleven a cabo un proyecto diseñado por expertos que no están generalmente dentro del plantel educativo. Su objetivo es la práctica eficaz y eficiente, donde por lo regular los criterios son aporte de la situación del facilitador y no de los participantes; este tipo de investigación propicia que los participantes inicien un autorreflexión de su propia práctica, con un nivel de participación de cooptación, es decir, que los integrantes elijen a su representante.
- ✓ La modalidad práctica o hermenéutica: Se interesa por el proceso y no sólo el producto, busca la transformación en la práctica dando cuenta de las decisiones emprendidas durante el proceso. Intenta entender cómo la práctica pedagógica y las metas establecidas por el investigador están influenciadas por la forma de pensar y percibir el mundo. Persigue la transformación en la práctica y en la persona que investiga, dándole protagonismo principal al personal docente quienes establecen la problemática y la manera de abordarlo. Los facilitadores tienen una relación cooperativa con los prácticos, ayudándoles reflexionar sobre su propia labor docente, siendo ésta modalidad el primer paso hacia la investigación-acción emancipatoria.
- ✓ La modalidad crítica o emancipatoria: tiene interés por la transformación de la práctica educativa, así como de la comunidad escolar. Es un proceso de autorreflexión colaborativa y transformación, estudia y comprende las acciones desde un contexto sociopolítico con un enfoque crítico para alcanzar el cambio, la equidad y la justicia social impulsando a los participantes a luchar por una educación racional, justa, democrática y plena.

La modalidad o tipología que se siguió para esta investigación fue la práctica, por poseer un interés interpretativo, centrándose en la transformación del pensamiento, propiciar un conocimiento práctico, su principal objetivo es comprender la realidad, por medio del cambio y la comprensión de las prácticas, transformando la conciencia, su forma es para la acción; específicamente porque su nivel de participación es de cooperación.

Se entiende, que esta modalidad es la que mejor responde a las necesidades del proyecto de aula, ya que entiende la enseñanza como un proceso de investigación que permite integrar la reflexión en la práctica educativa donde los problemas darán la pauta para la acción, planificando y evaluando en colaboración con los agentes participantes mediante una ruta cíclica y recursiva de planeación, acción, observación y reflexión, teniendo como objetivo ampliar la comprensión.

La espiral de ciclos es un procedimiento que sirve de base en el mejoramiento de la práctica, ciertos investigadores la han descrito de diversas formas: “ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946), en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993), como espiral de acción (Kemmis 1988; Mckernan, 1999; McNiff y otros, 1996 (Citados en Latorre, 2003, p.32)”.

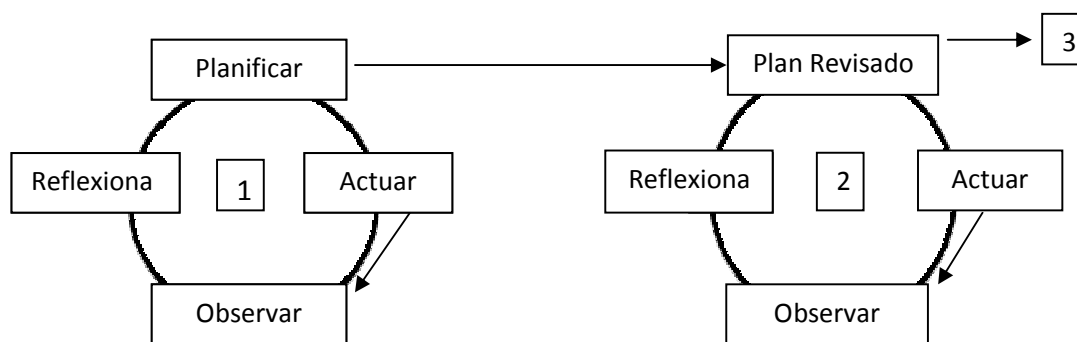


Figura 1. Espiral de ciclos de la Investigación-Acción (Latorre, 2003, p.32)

Así pues, la investigación-acción se define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott 1993). Es un proceso de búsqueda continua en el análisis de las experiencias que se presentan en la actividad educativa, lo que lleva a entender con más claridad la función docente, integrando la ética profesional con que debe contar todo investigador para interpretar de forma adecuada los resultados obtenidos a partir de las observaciones, registro de diarios de campo, entrevistas, listas de cotejo, cuestionario y toda evidencia proporcionada por los participantes.

Una de las principales características de este tipo de investigación es el que involucra a todos los actores en el estudio, quienes aportan sus puntos de vista, acciones a emprender y posibles soluciones a su propia problemática, contribuyendo así al mejoramiento del proceso

educativo. Otra de sus características es que integra la teoría en la práctica, debido a que la teoría sustenta y guía la práctica, considerando la teoría educativa como un sistema de valores ideas y creencias, pero llevados a la práctica de forma reflexiva a manera de autoevaluación, en la medida en que el profesor reflexione sobre su propia práctica de valores profesionales a través de la investigación-acción, se responsabilizará de su labor docente ante el resto de los participantes.

En especial, la investigación-acción busca solucionar un problema real del ámbito educativo, facilitando así el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo claro que la idea principal se puede modificar o reformular, al igual que otros pasos del proceso de investigación, vinculando en todo momento la reflexión con la acción, sin olvidar la cooperación que existe entre los participantes, donde la responsabilidad es compartida en una comunidad crítica que permita lograr una transformación y así alcanzar la emancipación de los mismos. Es considerada como un instrumento que genera cambio social y conocimiento sobre la realidad social y educativa, logra la autonomía y da poder a quienes la realizan, es por ello que a partir del análisis y caracterización de lo que hasta ahora se ha desarrollado, da la base suficiente para considerar la investigación-acción como opción metodológica de ésta investigación.

Bisquerra (2004), afirma que las principales ventajas de trabajar esta metodología son:

- ✓ La identificación de las fuerzas sociales y de las relaciones que están detrás de la experiencia humana.
- ✓ La generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados.
- ✓ La movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base.
- ✓ La optimización del empleo de los recursos disponibles basándose en el análisis crítico de las necesidades.
- ✓ Las opciones de cambio.
- ✓ La posibilidad de iniciar un ciclo nuevo de la investigación – acción.

En lo particular, esta investigación está basada en el modelo definido por John Elliot (1993), quien toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que presentaba tres momentos principales: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. Elliot remodela esta espiral presentando las siguientes fases:

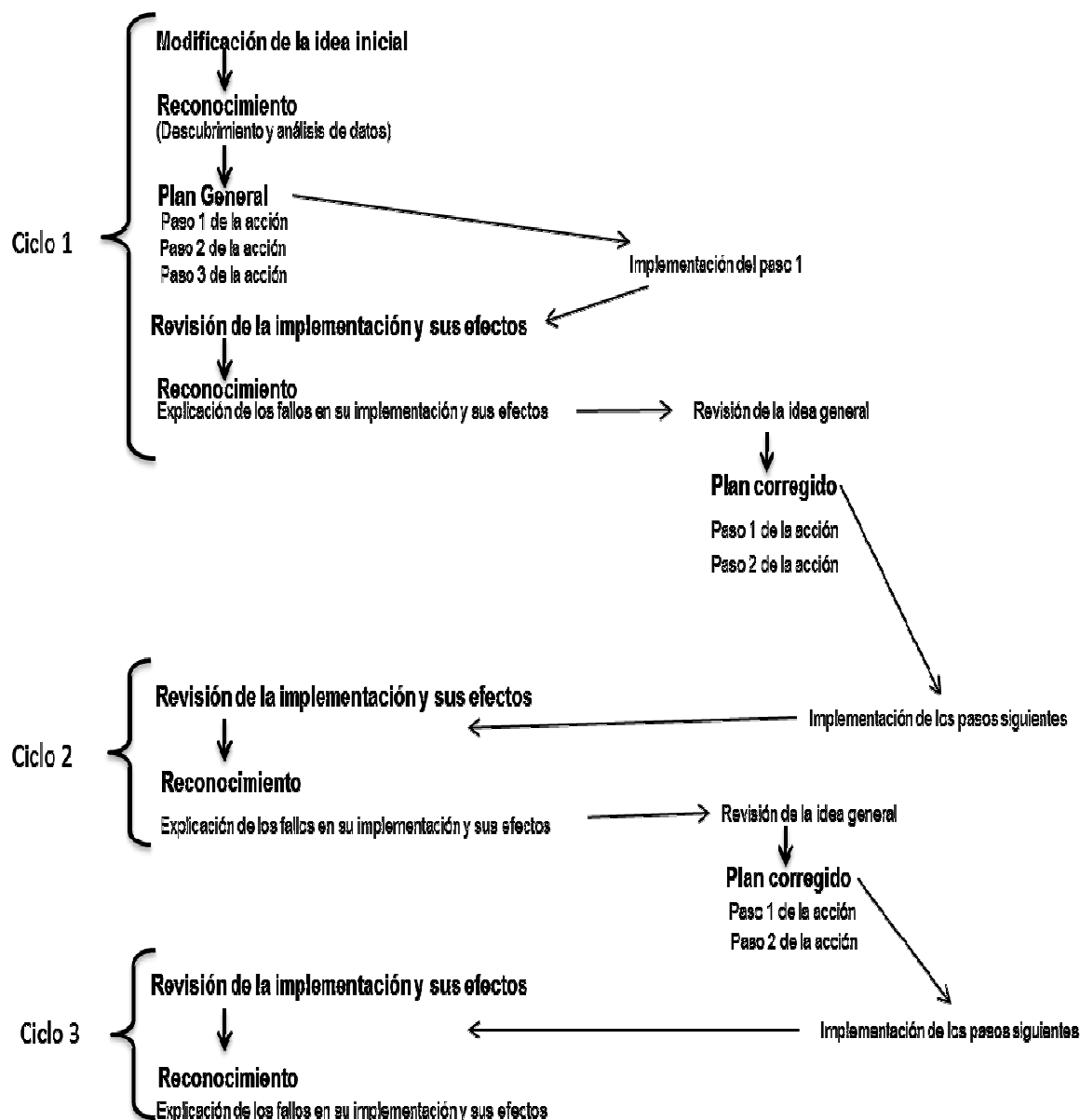


Figura 2. Ciclo de la investigación-acción (Elliott, 1993, p.37)

a) Identificación de una idea inicial: Karl Popper (citado en Elliott, 1994), afirma que, al identificar un problema en su clase, el docente debe estar en la capacidad de reconocerlo y buscar una solución con la colaboración de todos los participantes; esto por el bien del aprendizaje y la convivencia entre ellos. Idea inicial es definida por Elliott (1990), como la situación que deseamos cambiar o mejorar. Cuando establecemos un tema de investigación éste debe ser viable e interesante, pero sobre todo saber que tiene una posible solución.

En esta investigación, en base a las observaciones que se han realizado, se determinó como idea inicial, la labor docente y su influencia en el bajo aprovechamiento de los alumnos, debido a la falta de organización de las actividades, una planeación inadecuada, escasa aplicación de estrategias novedosas, poca actualización docente, aunado a las ausencias constantes tanto de profesores como de alumnos, debido al poco interés que existe por parte de los maestros en realizar efectivamente su práctica docente, dando como consecuencia que los aprendizajes de los alumnos no sean los óptimos.

b) Reconocimiento: Se hace una revisión, para describir y explicar los hechos, esclarecer la naturaleza del problema, para detectarlos y formular las hipótesis. Para esta investigación se retoma el contexto de la institución educativa, ya que la mayoría de los maestros pertenecen al propio contexto en donde se encuentra ubicada la escuela, contando con más de 15 años de servicio en ella, donde tanto padres de familia como profesores, están acostumbrados a que los directores que no congenien con su dinámica de organización o forma de trabajo, salgan de la misma, estableciendo un tránsito continuo de directivos, lo que ocasiona que los docentes se encuentren en una zona de confort constante cumpliendo solo con los requisitos mínimos para llevar a cabo su práctica educativa, sin tomar en cuenta que dichas acciones han obstaculizado el desarrollo óptimo de aprovechamiento de los alumnos quienes son los principalmente afectados por ésta problemática.

La investigación se enfocó en los grupos de quinto grado, donde a pesar de que las profesoras que están al frente tienen poco tiempo en ésta institución educativa, han caído también en la dinámica de trabajo que el resto de los compañeros, sin un compromiso real ante su labor docente, sobre todo al momento de impartir las clases, ya que se denota una aplicación constante de estrategias de enseñanza casi rutinarias para el desarrollo de las actividades. Esta información se obtuvo a través de los diarios que contienen la narración

sobre las observaciones personales, explicaciones y comentarios principales de las acciones que se dan en el aula, así mismo cuestionarios, entrevistas y lista de cotejo.

c) Plan general: es el elemento principal de todo el proceso de investigación, aquí se registran las acciones que se quieren implementar en la práctica, una estructuración del plan general, para manejar adecuadamente la información (pasos de acción).

d) Implementación de los siguientes pasos, para asegurar el paso correcto al ciclo siguiente.

e) Revisión de la implementación y sus efectos.

f) Reconocimiento, se hace nuevamente, pero para explicar los fallos en la implementación y los efectos.

g) Revisión de la idea general, se revisa utilizando diversos instrumentos y reflexionando sobre el proceso.

h) Plan corregido (Pasos de acción), se corrige las acciones estratégicas.

i) Implementación de los pasos siguientes.

j) Revisión de la implementación y sus efectos.

k) Reconocimiento (Nuevamente de los fallos en la implementación y sus efectos).

l) Revisión de la idea general.

m) Plan corregido pasos de acción, se corrigen las acciones y se pasa al ciclo 3.

n) Implementación de los pasos siguientes, nuevamente se realizan los pasos antes mencionados y así sucesivamente.

### 2.3. Nivel Técnico

"Las técnicas propias de la investigación-acción no descartan la utilización flexible y ágil de otras muchas derivadas de la tradición sociológica y antropológica", tales como entrevista, encuesta, observación, etc. (Borda, 1992) (citado por And Egg, 2003, p.12).

La investigación realizada tuvo un corte cualitativo y cuantitativo por el tipo de técnicas que se emplearon; lo cualitativo nos permitió comprender las situaciones estudiadas mediante un análisis exhaustivo de la información obtenida para definir o afinar las preguntas de investigación, mientras que el corte cuantitativo por tener como base la medición numérica facilitó el análisis estadístico de las técnicas empleadas que a continuación se describen:

La observación: para iniciar la investigación se siguió una observación no participante en un principio, para después pasar a la observación participante pasiva, procedida del registro asistemático donde la narración de los hechos se hace de manera sencilla y directa, sin un orden o planificación, permitiendo plasmar las situaciones y conductas más relevantes en un diario de campo empleado como instrumento.

Algunos autores establecen que la observación como técnica:

Permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. Es entendida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con este problema, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado (Rodríguez, Gil y García, 1996,149-150).

La observación permitió obtener un panorama amplio de las características más sobresalientes de los participantes y del lugar donde se realiza la investigación para una recogida de datos más efectiva, tratando de ser lo más específico posible al retomar los sucesos más relevantes ocurridos durante la mañana de trabajo.

La entrevista: Es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, de acuerdo con los autores, ésta es una:

Técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistados) para obtener datos sobre un problema determinado. En el desarrollo de

la entrevista hay que considerar aspectos relativos a la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de las preguntas, la recogida de datos y el registro de las respuestas o finalización del contacto entrevistador-entrevistado. Análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.34).

De acuerdo con Bonilla y Pardo (1997, p. 9) la entrevista se clasifica en tres tipos:

- Estructurada: las preguntas abarcan la totalidad de los objetivos del estudio y utilizando siempre las mismas palabras en las diferentes preguntas.
- Semiestructurada: se contemplan los objetivos en forma organizada, en estas entrevistas se hacen preguntas abiertas y cerradas.
- No estructurada: las preguntas se formulan en torno a un asunto que se explora ampliamente, sin uso de guía que delimite el proceso. El investigador presenta preguntas abiertas y puede formular preguntas de acuerdo con su criterio.

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada a los maestros, para obtener un panorama más amplio sobre su labor docente (Ver anexo 1).

La encuesta “es aquella que permite dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida sistemática de información según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Tamayo y Tamayo, 2008, p. 24). Esta técnica estuvo dirigida hacia los alumnos, para identificar la perspectiva que tienen sobre la frecuencia de aplicación de estrategias de enseñanza que realizan sus maestros en las diferentes actividades.

## 2.4. Nivel Instrumental

Rojas Soriano (1996), señala al referirse a instrumentos para recopilar información de campo, lo siguiente:

El volumen y el tipo de información-cualitativa y cuantitativa que se recaben en el trabajo de campo deben estar plenamente justificados por los objetivos e hipótesis de la



investigación, o de lo contrario se corre el riesgo de recopilar datos de poca o ninguna utilidad para efectuar un análisis adecuado del problema (p.197).

Los instrumentos permiten recolectar la información de manera empírica, son flexibles y se validan durante el proceso.

Para la recogida de información se utilizaron instrumentos básicos como: diario de campo, lista de cotejo y cuestionario que fueron realizados en diferentes momentos de la investigación.

La mayoría de las observaciones fueron vaciadas en un diario de campo, por ser un excelente instrumento para la recogida de datos en investigación dentro del aula, ya que permite validar la información. En el diario, al principio se anotaron casi todos los aspectos presentados durante la mañana de actividades y con el paso del tiempo sólo los sucesos más relevantes de la mañana, además de incluir comentarios personales y pláticas informales con las maestras de grupo, anotando fecha y hora de lo sucedido.

El diario de campo “es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra diario que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina de campo (Gerson, 1979, p.5).

Se empleó una lista de cotejo para el maestro (ver anexo 2), pero ya enfocada directamente a las estrategias de enseñanza que emplean los docentes relacionadas con el aprendizaje significativo. Para Balestrini (1998) la lista de cotejo es una herramienta que se puede utilizar para observar sistemáticamente un proceso a través de una lista de preguntas cerradas. Es un listado de características, aspectos, cualidades, etc. sobre las que pretende determinar su presencia o ausencia. Se registra la aparición o no de una conducta durante el proceso de observación, se emplea por ser de fácil manejo y no implica juicios de valor (p.138)

Para dicha lista de cotejo, los ítems se ubicaron de acuerdo a una secuencia didáctica: de inicio, desarrollo y cierre. Secuencia didáctica “son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un

principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (Zavala, 2008, p.16).

Existen diversas taxonomías para clasificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, una de ellas es la sugerida por Díaz Barriga (2002, p. 143), que plantea que éstas se pueden clasificar de acuerdo al momento de uso y presentación en la secuencia didáctica:

- De inicio o apertura (Preinstruccionales): preparan al alumno en el qué y cómo va a aprender, activación de conocimientos previos, decisiva para interesar a los alumnos en el aprendizaje.
- De desarrollo (Coinstruccionales): apoyan los contenidos curriculares durante el proceso, con ellas el alumno mejora la atención y conceptualización de los contenidos.
- De cierre (Posinstruccionales): se presentan al finalizar el episodio de enseñanza, permitiendo al alumno desarrollar una visión sintética, valorando su propio aprendizaje.

Posteriormente se aplicó un cuestionario estructurado por preguntas cerradas (ver anexo 3), diseñado bajo escala Likert, enfocado a los alumnos en base a la propuesta de Antoni Ballester sobre el aprendizaje significativo, que permitió ver la perspectiva de los alumnos sobre las estrategias de enseñanza que emplean los docentes. Rodríguez Gómez (1996), menciona que el cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, lo que obliga a éste a manifestar explicaciones que orientan la forma de encuestar. Es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos, con el objetivo de que un segundo investigador pueda repetirlo siguiendo los mismos pasos, es decir, tiene un carácter sistemático.

Finalmente se diseñó un diagrama de Ishikawa como insumo para poder determinar la hipótesis de acción, así como el diseño de propuesta. A este método se le ha llamado de muchas maneras: diagrama de Ishikawa, diagrama de espina de pescado, diagrama de causa y efecto o diagrama de hueso de godzilla. Los análisis de causa y efecto o diagramas de causa y

efecto son herramientas que se usan para organizar y mostrar gráficamente todos los conocimientos que un grupo tiene sobre el problema en particular.

## 2.5. Ruta Metodológica

A continuación, se presenta el esquema con los principales momentos de la ruta metodológica que se siguieron en todo el proceso de investigación.



Figura 3. Ruta metodológica de la investigación

En este capítulo se desarrolló de forma específica el plan metodológico que se siguió para establecer los pasos en el proceso de investigación en sus diversos niveles, lo que permite sentar las bases necesarias para estructurar todo el proceso de manera sistemática y terminar con el diseño de la ruta metodológica a seguir.

## Capítulo 3

# El objeto de investigación

---

Construir un objeto implica una complejidad creciente de relaciones en las que se develan una serie de indicadores, variables, datos, hechos (o como se les quiera nombrar, dependiendo de la lógica utilizada), no consideradas en un inicio.

### 3.1. Problematización

“Ante todo es necesario saber plantear los problemas y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos... nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (Bachelard, 1979, p.16).

Para poder determinar el problema real a abordar se utilizaron una serie de instrumentos, técnicas y herramientas que permitieron focalizar el objeto de estudio, las cuales fueron aplicadas en diferentes momentos del proceso de investigación. Enseguida se describen cada uno de ellos y su aportación en la definición del problema (ver tabla 2).

Tabla 2

*Técnicas, instrumentos y herramientas empleadas*

Instrumento y Técnica	Tipo	Propósito	Características	Participante	Fecha De Aplicación
Observación participante pasiva	Cualitativo	Observación directa de los sucesos presentados. (Problematización)	Registro en diario de campo sobre el trabajo en cada grupo, alternadamente.	Investigador	11/feb./15-21/mayo/15
Pláticas informales	Cualitativo	Observación indirecta de sucesos presentados. (Contexto)	Durante los recesos y clases de apoyo. Registro en diario de campo.	Investigador, docentes, alumnos.	18/feb./15-26/jun./15
Entrevista semi-estructurada (Anexo 1)	Cualitativo	Conocer de manera general el trabajo docente. (Problematización)	Aspectos: planeación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, colaboración, organización, responsabilidad y evaluación (20 ítems)	Investigador y docentes	25/feb./15
Lista de cotejo (Anexo 2)	Cuantitativo	Determinar las principales estrategias de enseñanza que se aplican, relacionadas con el aprendizaje significativo (Problematización)	Registro de estrategias de: inicio, desarrollo y cierre.  -5 aplicaciones en cada grupo.  -20 ítems.	Investigador y docentes.	21/mayo/15-26/jun./15

Como se puede observar, las técnicas, instrumentos y herramientas empleadas permitieron obtener información relevante para sustentar el objeto de estudio, pero se destacan con especial relevancia el diagrama de Ishikawa y el cuestionario aplicado a los alumnos los cuales sirvieron como insumo para el diagnóstico y el diseño de la propuesta.

- Observación participante pasiva

Bonilla (1997) sostiene que la observación como técnica de obtención de información está ubicada dentro del ámbito social pues permite conocer el contexto donde se investiga y a los implicados en el estudio, constituyendo el punto de partida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que es indispensable realizar un análisis social profundo de los participantes para contar con información clara y verídica de la realidad (p.9). Es por ello que la mayoría de las técnicas, instrumentos y herramientas empleadas están basados en la observación participante de los hechos. Se realizaron un total de 16 visitas de observación en la institución educativa en un promedio de 4 horas diarias divididas en los dos grupos, alterando los tiempos de observación con dos horas por grupo.

El instrumento que permitió registrar las actividades realizadas en el aula fue el diario de campo, ya que es donde se describe de la manera más clara posible la realidad bajo propia percepción. En un principio se realizó sólo la descripción de los hechos y después se añadió otra columna para hacer comentarios personales.

Dentro de los registros de diario se puede destacar que las estrategias de enseñanza por lo regular fueron muy repetitivas en ambos grupos. En la materia de matemáticas la maestra inicia por explicar en el pizarrón el ejercicio, se continua con ejemplos para que los desarrollen los alumnos en la libreta y se finaliza con la resolución de los problemas presentados en el libro de texto, pero por lo general de forma grupal, se observa que son los mismos alumnos quienes participan para comentar las respuestas, mientras que el resto de los compañeros se queda con dudas sobre la resolución (D.C.18-02-15, 9:00 a.m.).

También es importante resaltar que en muy pocas ocasiones trabajan con material concreto, aun cuando reconocen los docentes que el emplearlo les llama más la atención a los alumnos y permite un aprendizaje más significativo para ellos, pero debido a los altos costos de los materiales no se trabaja mucho con el mismo. Por el poco material con que se cuenta se

forman equipos para utilizarlo, pero en momentos se pierde el control del grupo porque solo unos cuantos hacen uso del mismo (D.C.11-02-15, 8:00 a.m.).

En la materia de español se observa un poco más de creatividad para desarrollar las actividades, se han realizado cartas, recados, carteles y en determinada ocasión desarrollaron un tríptico individualmente, donde se pudo observar que se da un grado mayor de atención cuando emplean nuevas formas de utilizar los materiales, sobre todo los que representen un costo monetario bajo para los alumnos (D.C. 21-05-17, 10:00 a.m.).

Las materias de ciencias naturales, geografía e historia por lo regular se trabajan con una lectura compartida de todo el grupo. La maestra va explicando sobre el tema y los alumnos siguiendo la lectura en el libro para finalizar con un resumen que transcriben en su libreta o la contestación de preguntas propuestas en la lección. Aunque en ocasiones los alumnos solicitan al docente elaborar un mapa conceptual, el docente impone su propuesta y los alumnos la acatan. Se considera que se debería de aprovechar ese gusto de los niños por ciertas estrategias de trabajo y realizarlas más seguido aun cuando se requiera de emplear tiempo extra en la actividad pues sería más significativa (D.C. 25-02-15, 9:00 a.m.).

- Pláticas informales

Otra de las técnicas empleadas son las “pláticas informales” que acercan a los individuos a ambientes naturales de producción de la lengua objetivo, pueden resultar formas más efectivas para que la comunicación se realicen con características naturales, las cuales, además de la observación, han permitido aportar elementos para la descripción del contexto en el que se encuentra inmersa la institución educativa, cuyos aspectos más relevantes se encuentran también plasmados en el diario de campo. Dichas pláticas se han llevado a cabo con las maestras de grupo, el director, la secretaria y la maestra fundadora de la escuela, registrando también fecha y hora de la misma. Se puede destacar lo siguiente:

Las maestras por lo regular comentan el buen ambiente de trabajo que existe en la institución educativa, donde al momento de emprender una actividad general todos los docentes están dispuestos a cooperar, debido a que el director atiende también a sus solicitudes de permisos o sugerencias; se emprenden diferentes actividades mensuales de mejora educativa donde además se les solicitan evidencias de las mismas. Se preocupan por los

avances de los alumnos, así como de sus problemas personales que no les permite tener un óptimo aprovechamiento escolar (D.C. 25-02-15, 11:30 a.m.).

En las pláticas informales realizadas con la secretaria de la escuela, además de aportar elementos básicos para la descripción del contexto, destaca el buen trabajo que está realizando el director actual, pues como se mencionó anteriormente la escuela tiene en su haber varios directores que no han logrado una permanencia estable, pero el actual director ha sabido coordinar al personal para trabajar de manera conjunta por el bien de los alumnos (D.C. 11-03-15, 8:30 a.m.).

Con el director de la escuela también se entabló una plática informal, donde destaca, entre otros temas, las relaciones personales positivas que existen dentro de la institución, lo que permite organizar las actividades con la participación de todos los docentes, pero también reconoce que en lo referente a la entrega de documentos algunos maestros se quedan rezagados, sobre todo en lo que respecta a las planeaciones que por lo regular son realizadas como mero trámite administrativo y bajo un diseño ya elaborado por alguna editorial, haciendo hincapié en que debería de llevar a cabo acompañamientos a los grupos y verificar que efectivamente se estén realizando lo planeado (D.C. 18-03-15, 8:30 a.m.).

Gracias al aporte informativo que se logró obtener de una de las maestras fundadoras de la escuela, se plasmaron los antecedentes históricos de la institución educativa, así como algunos aspectos referentes a las buenas relaciones interpersonales que se presentan dentro del plantel (D.C. 18-03-15, 1:30 p.m.).

- Entrevista semiestructurada (Ver anexo 1)

La entrevista se aplicó de forma directa a las maestras de los dos grupos de 5° con un total de veinte ítems y aspectos relacionados con: planeación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, colaboración, organización, responsabilidad y evaluación. Dichas entrevistas permitieron obtener un panorama más amplio sobre su trabajo docente, para poder determinar la problematización, donde se establece, de manera general, que las planeaciones son entregadas sólo por requisito escolar, se dedica muy poco tiempo a la planeación de actividades y su dinámica de trabajo consiste en seguir el orden de los temas establecidos en los libros de texto. Para llevar a cabo las actividades se apoyan en guías del maestro, hojas de trabajo impresas,



material concreto, láminas y videos por lo menos cada 15 días; haciendo uso también de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje una vez al mes. Muy pocas veces realizan trabajos en equipo porque se pierde el control del grupo, además que sólo unos cuantos son los que trabajan aun y cuando las relaciones interpersonales entre los alumnos son por lo regular buenas.

La forma en que organizan y promueven situaciones de aprendizaje es a través del trabajo con monitores encargados de registrar el cumplimiento de los trabajos, promover la reflexión crítica en los diferentes temas planteados, pero principalmente es el docente quien establece las actividades a realizar. Se promueve el trabajo colaborativo entre los alumnos, trabajando constantemente con reglas de convivencia e integración, implicando a los padres de familia a través de su asistencia a reuniones, firma de tareas, participación en diferentes actividades promovidas por la institución. La colaboración con otros compañeros docentes se da sólo en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, donde se intercambian estrategias y puntos de vista, pero en particular se da una colaboración constante con su compañera de grado.

- Lista de cotejo (Ver anexo 2)

Se diseñó una lista de cotejo aplicada a las maestras de 5° “A” y “B”, con un total de 20 ítems y cinco aplicaciones en cada grupo, ubicando el indicador de actividad respecto a una secuencia didáctica con inicio, desarrollo y cierre; que permitió determinar las estrategias de enseñanza basadas en un aprendizaje significativo que se están realizando dentro del aula.

A continuación, se presentan en la tabla 3 los resultados obtenidos después de la aplicación de la lista de cotejo dirigida a los docentes.

Tabla 3

*Frecuencia de aplicación de Lista de Cotejo*

INDICADOR EN ACTIVIDADES		SI	NO
<b>De Inicio</b>			
1	Indica el tema, dinámica de trabajo y objetivos.	4	6
2	Rescata los conocimientos previos de los alumnos.	5	5
3	Diseña secuencias didácticas tomando en cuenta los estilos de aprendizaje.	1	9
4	Relaciona los contenidos con estrategias propicias para lograr un aprendizaje significativo.	1	9
5	Explica los criterios a evaluar.	1	9
<b>De Desarrollo</b>			
6	Motiva a los alumnos para aprender a aprender.	8	2
7	Explica de forma clara y coherente el tema.	8	2
8	Propone ejercicio, prácticas o problemas para reflexionar sobre diversos temas.	4	6
9	Relaciona los contenidos con la realidad contextual de los alumnos y su importancia en la vida cotidiana.	0	10
10	Lleva a cabo la transversalidad de contenidos con otras asignaturas.	0	10
11	Promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.	3	7
12	Estimula la participación de todos los alumnos.	6	4
13	Plantea interrogantes para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos.	8	2
14	Emplea material con significatividad lógica para el alumno.	3	7
15	Presenta dominio sobre el tema desarrollado.	10	0
16	Resuelve y aclara dudas oportunamente.	5	5
<b>De Cierre</b>			
17	Realiza una retroalimentación sobre los ejercicios, problemas o prácticas desarrolladas.	7	3
18	Propicia que los alumnos establezcan sus propias conclusiones.	2	8
19	Evalúa los contenidos de acuerdo a los estilos de aprendizaje.	0	10
20	Revisa los productos indicando observaciones.	7	3

En la tabla 3 se hace un primer análisis donde se destaca que son muy pocas las estrategias de enseñanza básicas que se desarrollan dentro del aula, por lo que se requiere diseñar secuencias didácticas tomando en cuenta los estilos de aprendizaje y al mismo tiempo relacionar los contenidos con estrategias propicias para lograr un aprendizaje significativo, a través del trabajo colaborativo y el uso de material con significatividad lógica y psicológica para el alumno, que le permitan comprender y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Para un segundo análisis se observa que en las actividades de inicio es donde las estrategias de enseñanza se encuentran casi en su totalidad ausentes, por lo que se requiere poner más atención en esta parte de la secuencia didáctica. Se puede observar que existe disposición por parte de las maestras en llevar a cabo estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significado, pues a pesar de conocer la teoría a grandes rasgos, realizan las actividades como ellas consideran que es lo adecuado. Se denota que el indicador de actividad está presente en los ítems anteriores, pero muchos de ellos son desarrollados en la práctica de forma inadecuada o no lo suficientemente factible para lograr un aprendizaje significativo, dejando de lado otras estrategias de enseñanza básicas que deberían llevar a la práctica, además de muchas otras más novedosas y creativas (Ver anexo 3).

### 3.2. Antecedentes de Investigación

Frida Díaz Barriga Arceo en la Revista Electrónica de Investigación Educativa (Vol. 5, No. 2, 2003); describe los principios del paradigma de la cognición situada vinculado al enfoque sociocultural vigotskiano que afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura. Se destaca la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada. Se ejemplifican algunos enfoques instruccionales que varían en su relevancia cultural y en el tipo de actividad social que propician. Se presenta un conjunto de estrategias para el aprendizaje significativo basadas en una enseñanza situada y experiencial (solución de problemas auténticos, aprendizaje en el servicio análisis de casos, proyectos, simulaciones situadas, entre otros), y se concluye en términos de su potencialidad para promover el facultamiento.

En la Revista Electrónica Praxis Investigativa de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (Vol. 3, Núm. 4; mayo de 2011), Joel Pérez Barrón, presenta un trabajo titulado “El aprendizaje significativo para una mejor educación”, donde expone información breve acerca del desarrollo e importancia del aprendizaje significativo en la educación del alumno, su importancia, su funcionalidad y los roles que desempeñan el educando y educador, para modificar o crear una conducta relevante en la vida del individuo.

Dentro del libro de la REDIE “Colección: Campos de Indagación: Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos Tomo III: Estrategias de enseñanza aprendizaje y su importancia en el entorno educativo”, Brenda Ivonne Martínez Cardosa y Alejandra Méndez Zúñiga presentan una investigación titulada “el desarrollo de estrategias matemáticas que posibiliten el aprendizaje significativo”. La investigación trata sobre la enseñanza de las matemáticas para favorecer aprendizajes significativos en los alumnos de primer grado de primaria; este estudio se realizó con el enfoque cualitativo, desde una perspectiva sociocrítica, empleando el método de la investigación-acción, se identificaron siete categorías relacionadas con la enseñanza de las matemáticas para favorecer aprendizajes significativos en los alumnos de primer grado de primaria; las estrategias didácticas propuestas están diseñadas con base en la metodología didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

La revista de educación Laurus, (vol. 12, núm. 22, 2006, pp. 273-300) publica una investigación titulada “Estrategias de aprendizaje significativo para la interiorización de valores de identidad nacional en la educación básica” por Idania Sansevero, Petra Lúquez y Otilia Fernández; tuvo como objetivo identificar las estrategias de aprendizaje significativo que propician la interiorización de valores de identidad nacional en la praxis pedagógica de la Educación Básica, se fundamentó en la Teoría de la Acción, Currículo Básico Nacional, concepciones de aprendizaje, y relación educación-valores; en el marco del enfoque introspectivo vivencial, la técnica de observación no participante y registro de datos escritos, reflejaron en la práctica pedagógica estudiadas, ausencia de estrategias cognitivas, metacognitivas, heurísticas y socioculturales; marcada ausencia de estrategias que promuevan aprendizajes significativos, en la práctica pedagógica, alejándose así la posibilidad de asumir el compromiso de procesos conducentes a la interiorización de valores de identidad nacional.

Marco Antonio Moreira en la revista de teoría, investigación y práctica educativa, “Curriculum” (ISSN 1130-5371, N° 25, 2012, págs. 29-56) presenta un artículo titulado “¿Al final, qué es aprendizaje significativo?” donde hace una descripción detallada de la teoría del aprendizaje significativo en la visión clásica de David Ausubel, según la lectura del autor. La teoría no se presenta como nueva, sino como actual, se argumenta que ha habido una apropiación superficial, polémica, del concepto de aprendizaje significativo, de modo que cualquier estrategia de enseñanza ha pasado a tener el aprendizaje significativo como objetivo, sin embargo, en la práctica la mayoría de esas estrategias, o la escuela de un modo general, continúa promoviendo mucho más el aprendizaje mecánico, puramente memorístico, que el significativo. Por eso, el texto procura aclarar qué es, al final de cuentas, el aprendizaje significativo.

“Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias” es el trabajo presentado por Marta Romero Ariza y Antonio Quesada Armenteros en “Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas (ISSN 0212-4521, ISSN-e 2174-6486, Vol. 32, N° 1, 2014, págs. 101-115) que pretende fomentar la reflexión sobre el potencial de la tecnología educativa para promover el aprendizaje significativo de las ciencias. Con este propósito se recurre a la literatura especializada, para mostrar algunos resultados de investigación sobre la aplicación de las TIC’s a la enseñanza de las ciencias (herramientas de adquisición de datos, programas de modelización, simulaciones, laboratorios virtuales). El valor formativo de dichas aplicaciones se discute desde los actuales conocimientos acerca de cómo los individuos aprenden, mostrando el potencial de estos recursos para superar los obstáculos específicos asociados al aprendizaje efectivo de las ciencias.

### 3.3. Preguntas de Diagnóstico

Es determinante plantear, por medio de una o varias preguntas, el problema que se estudiará. Al realizarlo en forma de preguntas se tiene la ventaja de presentarlo de forma directa, lo que disminuye la distorsión. Las preguntas representan el ¿qué? de la investigación (Christensen, 2000) (citado en Sampieri, 2003, p.11). Para ésta investigación se plantean las siguientes:

- ¿Qué estrategias de enseñanza asociadas al aprendizaje significativo de los estudiantes emplean los docentes del quinto grado de la escuela primaria?
- ¿Con qué frecuencia los docentes del quinto grado de la escuela primaria emplean estrategias de enseñanza asociadas al aprendizaje significativo de los estudiantes?

### 3.4. Objetivos de Investigación

Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y ser susceptibles de alcanzarse; son las guías del estudio y hay que tenerlos presentes durante todo su desarrollo (Rojas, 2001) (citado en Sampieri, 2003, p.11). Evidentemente, los objetivos que se especifiquen requieren ser congruentes entre sí, respondiendo a las interrogantes anteriores se enuncia lo siguiente:

- Identificar que estrategias de enseñanza asociadas al aprendizaje significativo de los estudiantes, emplean los docentes del quinto grado de la escuela primaria.
- Determinar la frecuencia con que los docentes del quinto grado de la escuela primaria emplean estrategias de enseñanza asociadas al aprendizaje significativo de los estudiantes.

### 3.5. Justificación

Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.14) señalan que además de plantear las preguntas y objetivos de investigación, es indispensable justificar el estudio a través de la exposición de las razones (el ¿para qué? y/o ¿por qué? del estudio). Gran parte de las investigaciones se llevan a cabo con un propósito establecido, pues no se realizan solamente por gusto de una persona, y ese propósito debe ser lo suficientemente significativo para que se justifique su realización.

Es por ello que se retoma el contexto de la escuela primaria donde su población escolar proviene en su mayoría de la zona urbano marginal de la ciudad, constituidos por familias en situación económica baja, así como su nivel cultural, donde la mayoría de los padres de

familia son jóvenes que apenas si terminaron la secundaria, por lo que no dan, en ocasiones, la suficiente importancia a la educación y se refleja en el poco apoyo que brindan a los niños en sus tareas escolares y la asistencia irregular a clases. Muchos alumnos de esta institución educativa sufren limitaciones socioculturales y tecnológicas para el logro de aprendizajes, pero también poseen capacidades, habilidades, talentos o inteligencias que la escuela debe descubrir y potenciar de manera sistemática.

La presente investigación cuenta con la suficiente relevancia y factibilidad porque nos permitirá conocer qué estrategias de enseñanza asociadas al aprendizaje significativo emplean los docentes y con qué frecuencia se aplican dichas estrategias. En este sentido, los resultados obtenidos permiten plantear soluciones a través del diseño y aplicación de estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo. La investigación se ubica dentro de un enfoque sociocrítico, donde confluyen de manera directa la teoría, la práctica y los valores a partir de la cooperación de los participantes que permita alcanzar la autorreflexión. Se trabaja en el propio proceso de enseñanza, es decir en la misma sesión de clase, considerando fundamentalmente la influencia que ejercen las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en su trabajo pedagógico en las actividades de aprendizaje que desarrollan los educandos.

Las áreas de análisis las constituyen las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y los aprendizajes significativos que logran los educandos. Dichas áreas permitirán conocer el nivel de conocimientos y aplicación de los métodos, técnicas, procedimientos y también materiales que utilizan los docentes en sus clases para determinar la frecuencia con que se aplican las estrategias de enseñanza en los logros de aprendizajes de forma significativa.

Las estrategias de enseñanza son diversas, pueden aplicarse en diferentes contextos y para diferentes propósitos, cada docente podrá desarrollar aquellas que se adapten mejor a su propio estilo de enseñanza, por lo tanto, es indispensable que los profesores las conozcan y apliquen, porque así estarán en condiciones de incorporar las estrategias más adecuadas en su tarea educativa diaria.

El docente es el principal responsable de plantear estratégicamente las actividades que permitan desarrollar las competencias establecidas en los programas de estudio, es por ello que

al participar en la construcción de esta propuesta, por el hecho de estar basada en técnicas cuantitativas tiene un grado de reaplicabilidad en otros alumnos con características y contextos similares, lo que traerá como resultado bases sólidas para futuras aplicaciones dentro del nivel de primaria, sobre todo en los alumnos de 5° y 6°.

Se espera que los resultados de la investigación reflejen las situaciones más significativas a partir de lo que se ha podido determinar desde las observaciones de sesiones directas, y también desde la perspectiva de los educandos y docentes por la información alcanzada en los instrumentos de recogida de información que para tal efecto se diseñaron.



## Capítulo 4

# El diagnóstico de la situación

---

“El diagnóstico consiste en reconocer sobre el terreno donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos” (Arteaga, 1987, p.55).

Es un proceso que parte del análisis de la información de una situación, permite establecer la naturaleza y relaciones causales de los fenómenos sociales para identificar las principales necesidades mediante la jerarquización de ciertos criterios, determinando los recursos con que se cuenta y facilita la toma de decisiones con el propósito de establecer el diseño de un plan de acción.

## 4.1. Importancia del Diagnóstico

Latorre (2003), señala que la finalidad del diagnóstico es realizar una descripción de la situación actual, obteniendo las evidencias necesarias para comparar con las evidencias que se obtengan al desarrollar el plan de acción. Es indispensable profundizar en las evidencias obtenidas por las diversas técnicas e instrumentos aplicados, relacionando los datos obtenidos con la investigación documental (p. 43).

Todo trabajo docente parte de un diagnóstico escolar el cual permite emitir juicios que correspondan a la realidad. La indagación nos lleva al análisis de la problemática que se está dando en la práctica educativa identificando los elementos y agentes que intervienen en la situación que queremos transformar. Al delimitar el diagnóstico se establecen las estrategias a emprender para resolver o en su defecto minimizar la problemática.

Existen diferentes tipos de diagnóstico entre los que podemos destacar los siguientes:

- Clínico (medicina psicológica): detección de anomalías tanto físicas (orgánico-funcionales: anatómico-fisiopatológicas) como afectivo-emocionales del sujeto (psicopatología). Nosologías documentadas.
- Psicológico: conocimiento de las capacidades, personalidad, intereses, adaptación del sujeto (dimensión psicosocial: es fundamental este ámbito, que casi siempre se olvida) sin patología documentada. Tiene en cuenta la situación escolar del sujeto, pero no es su objeto de estudio.
- Pedagógico: su objeto de estudio es la realidad educativa. Se trata de prevenir orientar y ayudar en los procesos de enseñanza aprendizaje (estudio de las variables y condicionantes que inciden en el proceso educativo vinculadas con el currículo) y todo lo que afecte a este proceso.
- Psicopedagógico: su objeto de estudio es el perfil psicológico del sujeto, considerando a este en situaciones escolares, y en procesos de enseñanza aprendizaje.

Para esta investigación se determinó trabajar con el diagnóstico pedagógico, este tipo de diagnóstico permite proponer sugerencias e intervenciones en situaciones deficitarias o anómalas para su prevención, corrección o recuperación. Asimismo se conceptualiza al diagnóstico pedagógico como “un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el ámbito de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan identificar la necesidad educativa” (Bassedas, Rossell y Vilella, 2004, p. 49).

Marí (2001) de la Universidad de Valencia, España, plantea como definición de diagnóstico pedagógico:

Actividad científica, teórico-técnica, insertada en el proceso enseñanza-aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración y evaluación, consistente en un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, que se encamina al conocimiento y valoración de cualquier hecho educativo con el fin de tomar una decisión para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje (p. 60).

Es por ello que para determinar el diagnóstico se hizo uso de diversos instrumentos y técnicas que permitieron sustentar de manera precisa la problemática detectada.

## 4.2. Análisis teórico

El análisis teórico es un insumo para el diseño de los instrumentos que se emplearon para diagnosticar la situación problemática, así como para la elaboración de la propuesta de intervención.

El docente como parte indispensable en el proceso educativo, responsable de desarrollar las potencialidades máximas de los alumnos, entre sus funciones principales destaca la del diseño o selección de las estrategias que considere adecuadas para una práctica educativa óptima, aprovechando los recursos que tiene a su alcance para el logro de una educación de calidad, siendo el docente el pilar indispensable en la calidad de la educación y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Mayer y otros (1993, p. 62) señalan que: “Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

Se define estrategias de enseñanza como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 citados por Díaz y Rojas 2002, p.141).

Díaz y Hernández (1999, p. 65), establecen que “las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos”.

De acuerdo a un estudio realizado por Herrera (2007) (citado por López, 2011, p. 5) las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes mejoran o afectan el desempeño académico de los estudiantes, dependiendo de qué tan variadas, activas o centradas en competencias básicas sean, que atiendan a los intereses y necesidades para lograr un cambio positivo y significativo en los alumnos. Si las estrategias se diseñan para mejorar la reflexión, el autoconocimiento y la metacognición, los estudiantes mejorarán su rendimiento académico.

Las estrategias de enseñanza son empleadas por el facilitador, para dar a conocer al alumno, el contenido nuevo a aprender, con el propósito de que los estudiantes puedan tomarlo y hacer enlaces cognitivos, activando sus conocimientos previos y así llevar a cabo el aprendizaje significativo al que la mayoría de los docentes hacen mención, sin tener un concepto claro de su aplicación.

En este sentido, la metodología activa o constructivismo tiene como característica central el protagonismo del alumno y que éste descubra que el aprendizaje no es algo dado y pasivo, puramente receptivo sino más bien algo activo sin predicar el uso y manejo de información, por eso es necesario que los materiales didácticos reúnan las características necesarias para un desarrollo integral de los alumnos.

La teoría constructivista permite facilitar la integración de los conocimientos, aprender es construir, no es simplemente copiar la realidad, ya que aprendemos cuando tenemos la

capacidad “de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender”, lo que quiere decir que aprendemos desde la experiencia, de los intereses y de los conocimientos previos por medio de lo cual construimos un significado propio y personal (Solé y Coll, 1993, p.16).

Ausubel (1983) elaboró una teoría acerca de la interiorización o asimilación, en base a la instrucción de los conceptos verdaderos, construidos a partir de conceptos previos, por la persona en su entorno. Entiende el aprendizaje como la incorporación de la nueva información en las estructuras del sujeto, sostiene que la enseñanza por recepción o por descubrimiento puede dar lugar a aprendizajes de tipo memorístico o significativo, dependiendo de la idiosincrasia del alumno. El aprendizaje memorístico puede ser de tipo mecánico o por repetición, donde los contenidos están relacionados entre sí de modo arbitrario, carece de significado para el sujeto que aprende, sin ningún tipo de elaboración o esfuerzo por parte del alumno para integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva, es poco perdurable y más probable de olvidar.

En el aprendizaje significativo los principales aspectos de la teoría son la organización del conocimiento en la estructura y la reestructuración que se da debido a la interacción entre las estructuras presentes y la nueva información con la estructura cognitiva de la persona, siendo indispensable la disponibilidad del alumno y la vinculación lógica del significado en los temas de aprendizaje (Díaz y Hernández, 2002).

La interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000). Esa interacción es lo que caracteriza al aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo, es un aprendizaje interiorizado por el alumno, que resulta del conocimiento de las relaciones y conexiones de manera no arbitraria entre lo que el alumno sabe y aprende. De acuerdo con los autores de la teoría del constructivismo, la eficacia

del aprendizaje significativo consiste en la sustancialidad y falta de arbitrariedad (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) (citados por Ballester, 2002, p.21).

Uno de los investigadores que ha realizado estudios sobre estrategias de enseñanza basado en la teoría de la asimilación del aprendizaje de Ausubel, es el Dr. Antoni Ballester Vallori (2002), quien propone un modelo de control de seis variables para hacer el aprendizaje significativo: el trabajo abierto, la motivación, el medio, la creatividad, el mapa conceptual y la adaptación curricular. El objetivo principal es el de facilitar el trabajo docente al mejorar el aprendizaje mediante el control de variables dentro del currículo.

El Dr. Ballester (2002) menciona que dentro de las ventajas de trabajar bajo este modelo desarrollando un aprendizaje significativo, está la satisfacción del maestro por los resultados de los logros de los alumnos, reduciendo o evitando problemas de disciplina, pues se presta atención a la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes en el salón de clases, a través del control de las variables del aprendizaje significativo, empleando la que más convenga para el desarrollo de los diversos temas, consiguiendo así un aprendizaje a largo plazo, pues existe una disposición favorable por parte del alumno, se aumenta su autoestima y se mantiene una gran motivación por aprender (p.15).

Para mejorar el aprendizaje a largo plazo es necesario usar los recursos didácticos de manera significativa, es decir, integrarlos dentro de la secuencia didáctica o bloque de trabajo, donde los recursos estén conectados con la estructura conceptual del tema a desarrollar. En muchas ocasiones los profesores se plantean el problema de la dificultad asociada a que el alumnado asimile los conceptos trabajados y que los recuerde a largo plazo, ya que por lo regular olvida la información que parecía que había adquirido; debido a esto se plantea como una necesidad el saber que el enseñar adquiera un sentido positivo al trabajar con esta metodología.

Al trabajar en aprendizaje significativo despierta en los alumnos un cambio de actitud por el trabajo que desempeñan, disfrutan de lo que aprenden, se sienten motivados, sienten gusto por el trabajo realizado y sienten satisfacción de la experiencia educativa. El cambio de mejora en el profesorado también se ve reflejado, ya que pasa de un trabajo arduo de

esfuerzo sin ver los resultados a trabajar en una adecuada dirección que permite disminuir el desgaste físico y emocional, por ser un trabajo más variado, atractivo y menos rutinario.

Al llevar las actividades a la práctica lo más indispensable es controlar las variables del aprendizaje significativo, así se podrá realizar el trabajo que sea más conveniente en determinada situación, para alcanzar a la vez el aprendizaje a largo plazo en los alumnos.

Para preparar una unidad didáctica significativa se presenta el siguiente modelo de mapa conceptual:

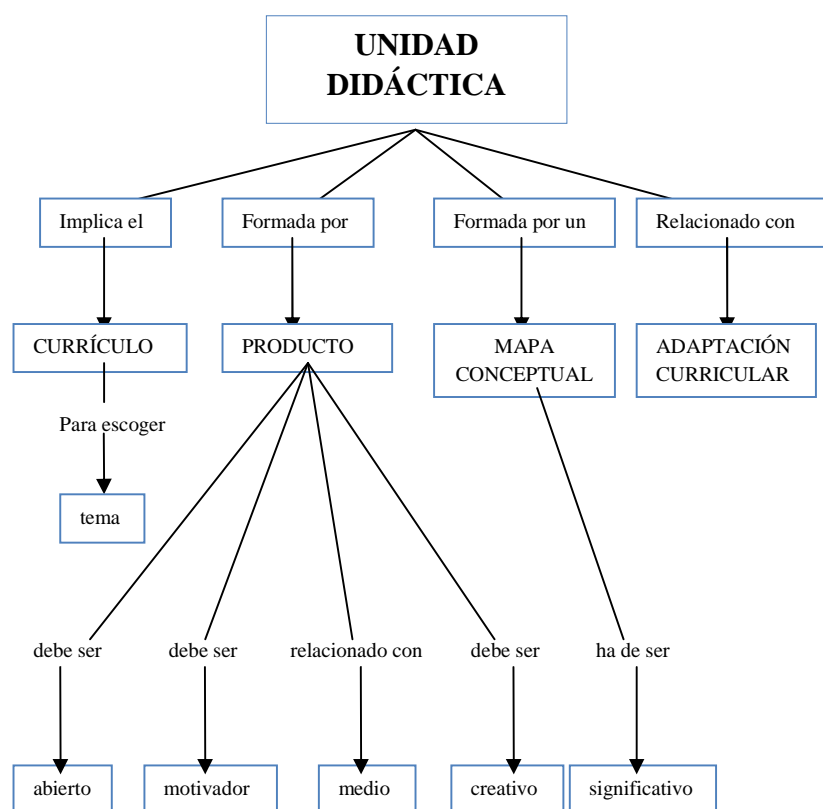


Figura 4. Mapa Conceptual de una unidad didáctica significativa (Ballester, 2002, p. 13)

El modelo propuesto por Ballester consiste en hacer que el profesor incorpore poco a poco las variables del aprendizaje significativo en los contenidos. A continuación, se describen en qué consisten estas variables (Ballester, 2002, p. 27-108).

1. El trabajo abierto. El trabajo abierto mejora el aprendizaje significativo al trabajar con muy poca directividad, potenciando así el aprendizaje. Para hacer el trabajo abierto, primeramente hay que conectar un tema de trabajo y establecer el producto en el que trabajará el alumno, como puede ser un recurso didáctico o una idea propuesta, permitir al alumnado realizar producciones abiertas, elegir los materiales con que desea trabajar, haciendo uso de materiales variables y originales, para que el mismo alumno confeccione los materiales con los que va a trabajar; las respuestas abiertas y el trabajo abierto dan oportunidad a la actuación libre del alumno al reflexionar, pensar y explicar las ideas.

Al trabajar en equipo se pueden dar diferentes entradas de información, de manera múltiple y diversificada al alumno, tratando de formar equipos equilibrados que permitan respetar la diversidad y heterogeneidad de los mismos, por lo que es conveniente variar a los integrantes y hacer equipos reducidos de trabajo.

Ventajas: Se mejora el clima del aula y el trabajo del alumnado aumenta al sentirse motivado, mejora sus producciones al haber riqueza, variedad y diversidad, entre otras que se pueden lograr durante el proceso.

Posibles dificultades: Que el maestro no tenga clara la información sobre lo que implica el trabajo abierto, puede no alcanzar los resultados esperados. Es necesario que todo el grupo trabaje un mismo producto, pero con ejecución y material diversificado, para que el profesor no se distraiga o invierta tiempo extra en las ayudas o consultas que pueden hacer los alumnos.

2. La motivación. Según Ausubel, Novak y Hanesian (1978) mencionan que el incremento de la motivación en la clase depende de varios aspectos que a continuación se mencionan:
  - a) La motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje.
  - b) El objetivo de una tarea de aprendizaje debe ser bien explícito.
  - c) Recurrir a los intereses y motivaciones existentes, pero sin limitarse.



- d) Incrementar el impulso cognoscitivo, despertando la curiosidad intelectual al emplear materiales atractivos.
- e) Asignar tareas acordes a las capacidades de los alumnos.
- f) Apoyar al alumno para que establezca metas reales y evalúe sus progresos.
- g) Hacer un adecuado uso de la motivación intrínseca y extrínseca.

Cabe resaltar que la aprobación del adulto es un reforzador muy importante que motiva a seguir trabajando, esforzándose y repetir conductas positivas, ya que el alumno se siente entusiasmado por su trabajo que realiza, lo que le permite continuar aprendiendo. Un recurso de motivación importante es el uso de material atractivo que estimula al alumno, el cual debe ser variado e ir cambiando a lo largo del ciclo escolar.

Ventajas: Se mejoran los resultados en la conducción de la clase, se hacen los productos con más eficacia, crece el interés y la motivación en el alumno al estar más concentrado en su trabajo.

3. El medio. El medio es un recurso que permite complementar y vincular los conceptos a trabajar en las actividades, por lo que es necesario relacionar los diferentes tipos de materiales como: oral, textual, visual, sonoro y táctil con la realidad del contexto. Éste es considerado como un “conjunto de factores físicos, sociales, culturales, económicos, etc., que rodean al individuo y están en relación dialéctica con él” (Olvera, 1989).

Hacer uso de ejemplos de acontecimientos o noticias vigentes que están pasando en la comunidad o en otros países, así como de las experiencias que tienen los alumnos, les permite hacer una conexión entre la significatividad y utilidad para que lo que se le enseña tenga sentido y mejore su aprendizaje. El medio de los alumnos, puede trabajarse a través de la observación directa o por medio de ejemplos de la televisión, medios de comunicación, audiovisuales y otros dentro de la escuela.

Se deben tomar en cuenta temas que sean del agrado de los alumnos, de preocupaciones, necesidades e intereses, para así crear un clima positivo en el aula, pues al estar directa o indirectamente relacionado con estos temas, estará más

implicado y será el protagonista de su propio aprendizaje, lo que a la vez le permitirá transferir lo aprendido a situaciones de la vida diaria fuera de la escuela.

El medio también se asocia con las visitas escolares que se realizan fuera de la institución educativa, como importantes recursos ilustrativos del aprendizaje, ya que el alumno sale de la realidad contextual para sumergirse en nuevas experiencias de aprendizaje.

Ventajas: Son de ahorro energético en el profesor ya que la responsabilidad de enseñar y aprender se comparte entre los alumnos y el maestro. Se disfruta más el enseñar y disminuyen problemas derivado de la indisciplina.

Posibles dificultades: El permitir que los alumnos quieran formar sus propios equipos, puede funcionar al principio, pero lo mejor será que los grupos sean formados por el profesor por el motivo de la nivelación de los integrantes.

4. Creatividad. Demory (1976) define la creatividad como un fenómeno único, es una aptitud innata humana para crear nuevas combinaciones a partir de elementos preexistentes (palabras, materiales, sonidos, ideas...).

En las actividades donde interviene la creatividad se trabaja de manera activa y abierta, con un pensamiento creativo y divergente, lo que permite emplear de manera diversificada o innovadora los materiales. La creatividad y la divergencia resultan de buscar soluciones diversas a las cuestiones planteadas, favoreciendo la autonomía, curiosidad, originalidad e iniciativa en la resolución de problemas, pero también es indispensable el pensamiento creativo del profesor de forma divergente al implicar fluidez (habilidad para dar varias ideas), flexibilidad (encontrar diversos enfoques y soluciones), originalidad (soluciones fuera de lo común pero eficaces) y elaboración (implementar detalles a los objetos e ideas) al trabajar las actividades.

Los recursos divergentes son creados y elaborados fuera de la norma, por medio de la creatividad, imaginación e inventiva del profesor, que permiten producir resultados novedosos y diversos potenciando la creatividad del alumno al manipular los materiales dando un resultado innovador y diversificado.

Ventajas: Disminuye la sobrecarga laboral y exceso de trabajo, los resultados se ven de manera inmediata, el profesor prepara un solo trabajo para toda la clase, pero cada alumno lo realiza acorde a su nivel.

Posibles dificultades: Algunos elementos que pueden disminuir o anular la creatividad como: el conformismo, las actitudes autoritarias, rigidez de pensamiento, el miedo al ridículo, la no aplicación de actividades lúdicas y creativas.

5. Mapa conceptual. Para que se produzca un aprendizaje a largo plazo se necesita de la conexión y coherencia interna de la información, así que para conseguirlo es necesario emplear un instrumento más efectivo que permita relacionar y conectar los conceptos como es el caso del mapa conceptual, creado por Joseph D. Novak, quien menciona que es una forma de esquema que da sentido y coherencia a los conceptos conectados que son susceptibles de aprendizaje.

Los mapas conceptuales permiten entender las conexiones entre los conceptos, siendo un instrumento efectivo para facilitar el aprendizaje significativo, por lo que debe contar con las palabras de enlace que permitan conectar y relacionar un concepto con otro. Dichos conceptos deberán estar presentados por jerarquía o niveles, de lo general a lo particular. Es necesario diseñar y hacer un uso adecuado de los mapas conceptuales para que logren alcanzar toda su potencialidad.

De acuerdo con Novak (1998) el mapa conceptual tiene tres elementos básicos:

- a) Concepto: Regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designa mediante algún término. Imágenes mentales de una palabra, desde el punto de vista de una persona.
- b) Preposición: Formada por dos o más conceptos unidos por palabras enlace que integran una unidad semántica. Las palabras de enlace sirven para unir conceptos o indicar cuál es la relación entre los mismos.
- c) Jerarquía: Dentro de los mapas conceptuales los conceptos se colocan de forma jerárquica, de lo más general, importante o inclusive, en la parte superior a lo más

específico en la parte inferior, si hay ejemplos se ubican al final del mapa entre paréntesis y sin enmarcar.

Ventajas: El alumno reconoce de forma organizada y conectada lo que tiene que aprender y es una guía para el profesor sobre lo que tiene que enseñar, evita repetir pruebas de evaluación y recuperación, el alumno aprende a aprender al implicarse en la confección del mapa.

Posibles dificultades: Emplear el mapa conceptual de forma gradual y progresiva, evitando se convierta en una receta o moda sin sentido, tener clara la idea de la elaboración y uso adecuado de los mapas conceptuales.

6. Adaptación curricular. La adaptación curricular se define como la modificación que se requiere realizar en los elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas a las que se aplica (Garrido y Santana, 1994).

Una de las actividades principales para realizar la adaptación curricular es combinar el trabajo individual con el trabajo en equipo ya que los alumnos y alumnas aprenden entre sí, pero para que funcione eficazmente se debe tomar en cuenta la diversidad del alumnado para homogeneizar y nivelar los equipos de trabajo, tratando de integrar y variar a los compañeros de acuerdo a las actividades a realizar. Para los alumnos con necesidades educativas especiales es muy importante el desarrollo de habilidades sociales y aprender a convivir, por lo que el trabajo en equipo y colaborativo es ideal para lograr potenciar dichas habilidades.

Es necesario que el maestro al realizar la adaptación curricular lo haga tomando en cuenta los intereses, motivaciones y conocimientos con que la mayoría de los alumnos cuenta, trabajando en conjunto con los estudiantes, pero a la vez, al dedicar tiempo especial a los alumnos que presenten problemas de indisciplina, problemas en la comprensión de algún tema, etc. De igual manera para la evaluación se deberá tomar en cuenta los niveles y las distintas formas de aprendizaje de los alumnos.

Al llevar a la práctica el aprendizaje significativo por medio de la aplicación de las variables en el aula se mejora la cooperación de los alumnos en los trabajos de equipo

para la elaboración de productos significativos, fomentando así la interacción entre los alumnos, lo que permite que el maestro dedique tiempo a intervenir con los alumnos que requieran de una mayor atención educativa, promoviendo en el aula las adaptaciones curriculares.

Ventajas: Se consigue un alto rendimiento académico en los alumnos y con menos esfuerzo del profesor, se integra en la clase a todos los alumnos promoviendo el respeto a la diversidad y la colaboración.

Como se explicó en el capítulo anterior no es posible medir el aprendizaje significativo en los alumnos y dado que no se encontró un instrumento que permitiera medir la frecuencia de aplicación de estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, basados en la teoría descrita con anterioridad se realizó al diseño del Cuestionario de Frecuencia de Aplicación de Estrategias de Enseñanza para hacer el Aprendizaje Significativo (CUFAEEAS).

### 4.3. Procedimiento de elaboración del CUFAEEAS

Se procedió a revisar instrumentos que empíricamente dieran pistas sobre el aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria, búsqueda que resultó infructuosa dado que para el contexto mexicano no pudo localizarse instrumento alguno.

Ahora bien, en virtud de que no es posible establecer qué tan significativo resulta un aprendizaje en el estudiante, se optó por investigar si las estrategias que está empleando el docente favorecen el aprendizaje de forma significativa, por lo cual se determinó realizar el diseño de un cuestionario que permitiera identificar la frecuencia de aplicación de estrategias de enseñanza que emplean los docentes para el logro del aprendizaje significativo en los estudiantes.

Para la realización del cuestionario titulado “Cuestionario de Frecuencia de Aplicación de Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje Significativo” (CUFAEEAS), se tomó como base la metodología de Antoni Ballester Vallori, explicada anteriormente y cuyas variables involucradas en el modelo, se establecieron en el diseño del cuestionario con escala Likert

cuyos indicadores fueron: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. De dicho cuestionario se realizó una prueba piloto a 56 alumnos de 5° y 6° en una escuela con características similares a la institución en estudio y posteriormente a 55 niños de los dos grupos de 6° pertenecientes a la escuela donde se está realizando la investigación (los resultados arrojados de dicho instrumento se especifican en el siguiente capítulo).

La elaboración de la primera versión del cuestionario, conteniendo 60 ítems que valoran la frecuencia de aplicación de estrategias de enseñanza enfocadas en el aprendizaje significativo, siguió el procedimiento siguiente:

1. Validación por expertos quienes hicieron observaciones y recomendaciones sobre la estructura y contenido de los ítems, los expertos hicieron apreciaciones sobre los ítems 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 17, 21, 24, 25, 29, 32, 34, 35, 37, 38, 45, 46, 48. Con estas observaciones y el rediseño de la dimensión creatividad se conformó la versión preliminar del cuestionario integrado por 50 ítems que valoraron la frecuencia de uso de estrategias de estrategias para el aprendizaje significativo bajo una escala Likert de cuatro puntos (nunca, casi nunca, siempre y casi siempre).

Los expertos que colaboraron en la validación son tres doctores en ciencias de la educación quienes imparten seminarios relacionados con el aprendizaje significativo en los niveles de licenciatura y maestría, dos de ellos tienen diversas publicaciones en torno al aprendizaje significativo en los niveles de licenciatura y maestría, dos de ellos tienen diversas publicaciones en torno al aprendizaje significativo uno de ellos experto en el modelo de Antoni Ballester.

2. Aplicación de prueba piloto a 111 sujetos con características similares a la población objetivo, la duración de la aplicación fue aproximadamente de 15 a 20 minutos, habiendo confusión solamente en el ítem 33 que se modificó en su versión final.

El índice de confiabilidad calculado inicialmente mediante el estadístico de Alfa de Cronbach fue de .903 y calculado mediante el estadístico de confiabilidad por mitades fue de .881 lo que indica en ambas pruebas un buen nivel de confiabilidad de instrumento.

Las pruebas de validez y confiabilidad aplicadas al instrumento, así como sus resultados se describen de forma general en la tabla 4.

Tabla 4

*Pruebas de validez y confiabilidad aplicadas al CUFAEEAS (Cuestionario de Frecuencia de Aplicación de Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje Significativo)*

PRUEBA	RESULTADO	
	mínimo	máximo
Evidencia de validez basada en el contenido:	jueceo de expertos	
Estadística descriptiva (Media aritmética y desviación estándar, escala de 0 a 3).	1.53	2.59
Estadístico alfa de Cronbach	.903	
La confiabilidad por mitades corregida mediante el coeficiente de Spearman-Brown.	.881	
Coeficiente de confiabilidad en alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) si se elimina el ítem señalado	.898	.904
Correlación corregida ítem-constructo ( $\rho$ ).	.209	.594
Evidencias de validez basadas en la estructura interna. Análisis de grupos contrastados. Prueba t de Student ( $\alpha \leq 0.05$ )	significación =.000	
Análisis factorial, carga factorial y varianza frecuencia de aplicación de estrategias	Seis dimensiones	
Medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin (KMO >0.050)	.628	
Prueba de esfericidad de Bartlett Bartlett <0.050	significativa al .000	
Análisis factorial mediante método de Componentes Principales, los seis factores o dimensiones explicaron	45.21% de la varianza total	

Quedando finalmente una confiabilidad de .899 por alfa de Cronbach y una confiabilidad de .877 por mitades lo que indica una buena confiabilidad del instrumento. Con todo lo anterior se elaboró la versión final con un total de 46 ítems.

Con base en la información anterior se realizó la conformación del diagnóstico (de corte cuantitativo) diseñando un cuestionario enfocado en los alumnos sobre la frecuencia de aplicación de las estrategias de enseñanza que emplean los profesores para el aprendizaje

significativo, con base al modelo de control de variables de Antoni Ballester, 2002 (ver anexo 4), formado 46 ítems distribuido en las siguientes dimensiones:

Tabla 5-1

*Dimensionalidad del CUFAEEAS (Cuestionario de Frecuencia de Aplicación de Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje Significativo)*

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN (Ballester, 2002, p.36 )	ITEMS
Trabajo abierto	Trabajo en el que el profesorado cierra el tema según el círculo, escoge un producto y piensa en el soporte y los materiales, con los que se hará dando libertad para que cada alumno lo haga y presente a su manera.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El maestro te permite trabajar tomando en cuenta tus propuestas.</li> <li>2. Al preguntar a tu profesor sobre la realización de algún trabajo, te cuestiona para que pienses y expliques tus propias ideas.</li> <li>3. Al realizar alguna actividad se te explica cuál será el trabajo final.</li> <li>4. Con que frecuencia realizas trabajo en equipo.</li> <li>5. Al realizar trabajo en equipo el maestro procura variar a los integrantes para que todos trabajen.</li> <li>6. Cuando realizas algún trabajo se te da libertad para elegir los materiales con que deseas trabajar.</li> </ol>



Tabla 5-2  
*Dimensionalidad del CUFAEEAS*

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN (Ballester, 2002, p.47 y p. 59)	ITEMS
Motivación	Conjunto de situaciones que mueven a una persona en una dirección determinada para hacer una cosa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Antes de iniciar un tema se te explica el objetivo (¿A dónde se quiere llegar?)</li> <li>8. El profesor te pregunta si es interesante algún tema para ti.</li> <li>9. Consideras que las actividades que te sugiere el profesor significan un reto para ti.</li> <li>10. Comprendes las instrucciones que se te dan para realizar las actividades.</li> <li>11. El maestro te proporciona elementos para que evalúes tu propio desempeño escolar.</li> <li>12. El profesor te señala lo correcto e incorrecto que hiciste en tus actividades.</li> <li>13. El profesor te felicita cuando tu desempeño es sobresaliente.</li> <li>14. El maestro te anima a seguir trabajando cuando se te presentan ciertas dificultades.</li> <li>15. Las actividades te motivan a seguir investigando más acerca del tema.</li> <li>16. El profesor tiene muestras de afectos (palabras cordiales, estímulos, reconocimientos, etc.) hacia todos los alumnos.</li> </ol>
Medio	Conjunto de factores naturales, sociales, culturales, económicos, etc., que rodean el individuo y que está en relación con él.	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Los materiales que se utilizan despiertan tu interés.</li> <li>18. En las clases empleas materiales visuales, táctiles, textuales, sonoros, etc., que se encuentran en la comunidad.</li> <li>19. Al realizar las actividades involucras información de la localidad proveniente de fuentes como radio, televisión, periódico o internet.</li> <li>20. Lo que aprendes en la escuela lo aplicas en algunas situaciones de la vida diaria.</li> <li>21. Los temas vistos en clase tienen relación con lo que vives fuera de la escuela.</li> <li>22. Realizas actividades tomando en cuenta los problemas de otras ciudades o países.</li> </ol>

Tabla 5-3

*Dimensionalidad del CUFAEEAS*

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN (Ballester, 2002, p.75 y p.92)	ITEMS
Creatividad	Capacidad humana que consiste en una combinación, asociación y transformación de elementos conocidos para tener un resultado novedoso pertinente y original que de un buen resultado.	23. En las actividades se te da libertad para llevarlas a cabo de la manera que consideras más adecuada. 24. El maestro te explica de diferentes maneras un mismo tema cuando no queda claro. 25. Los materiales con que cuentas en la escuela se pueden emplear de diferentes maneras en las actividades. 26. Realizan actividades donde tú puedes aportar tu propio ingenio en la elaboración de un trabajo. 27. Al resolver un problema buscan diferentes formas de solución. 28. El maestro te hace preguntas para que propongas ideas creativas y originales. 29. A partir de tu conocimiento sobre algún tema, realizas actividades con determinados objetivos 30. Las problemáticas que se presentan en el aula permiten que el profesor plantee alguna actividad.
Mapa Conceptual	Sistema de elaboración de esquemas mentales de aprendizaje, donde se relacionan los conceptos con una estructura jerárquica, que tienen por objeto representar las relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.	31. Elaboras mapas conceptuales para desarrollar algunos temas. 32. Los mapas conceptuales que elaboras han mejorado con el paso del tiempo. 33. Consideras que el mapa conceptual te permite conectar y relacionar los conceptos de manera más fácil. 34. Al iniciar un bloque o tema el maestro utiliza mapas conceptuales para presentar el contenido general del tema. 35. Cuando el profesor diseña mapas conceptuales utiliza conectores entre los conceptos que se presentan. 36. El profesor utiliza los mapas conceptuales para aclarar conceptos o dudas, cuando un tema no es comprendido totalmente. 37. Al finalizar un tema o bloque se utilizan mapas conceptuales a manera de cierre, resumen o conclusión de lo visto en clase. 38. Has elaborado mapas conceptuales a manera de estudio.

Tabla 5-4

*Dimensionalidad del CUFAEEAS*

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN (Ballester, 2002, p.116)	ITEMS
Adaptación Curricular	Modificaciones necesarias a realizar en el currículo básico para adecuarlos a las situaciones, grupos y personas a las que se aplica.	39. Durante las clases se combina el trabajo individual con el trabajo en equipo. 40. El profesor suele cambiar a los integrantes de los equipos de trabajo de acuerdo a las actividades a realizar. 41. Los equipos que se forman integran a alumnos buenos, regulares y no tan buenos. 42. En los equipos de trabajo suele haber un comportamiento cordial entre los compañeros. 43. Cuando el maestro modifica alguna de las actividades lo hace tomando en cuenta tus intereses, motivaciones y conocimiento que tienes sobre el tema. 44. El maestro trabaja en conjunto con los estudiantes para el desarrollo de ciertas actividades. 45. Si algún compañero presenta problemas de indisciplina el maestro dedica tiempo especial para trabajar con él. 46. Si algún compañero presenta dificultad en la comprensión de un tema el maestro trabaja de manera individual para apoyarlo.

#### 4.4. Análisis de resultados de la aplicación del CUFAEEAS

Los resultados de la aplicación del CUFAEEAS, para un mejor entendimiento de la estadística descriptiva general, se muestran en la tabla número 6 quedando especificado de la siguiente manera:

Tabla 6

*Estadística descriptiva general en la primera aplicación*

	N	Mínimo	Máximo	Media
Trabajo abierto	55	1.17	2.83	2.19
Motivación	55	1.20	2.70	2.08
Medio	55	0.50	2.83	1.97
Creatividad	55	1.00	2.75	2.12
Mapa conceptual	55	1.13	2.75	2.14
Adaptación curricular	55	1.00	2.63	2.06
<b>General</b>	<b>55</b>			<b>2.09</b>

Medidas en una escala de 0 a 3, para la dimensión “trabajo abierto” el valor mínimo es de 1.17 puntos, mientras que el máximo es de 2.83. La media general para esta dimensión fue de 2.19 puntos, siendo la variable con el puntaje más alto.

En la variable “motivación” su valor mínimo fue de 1.20 y máximo de 2.70, arrojando una media de 2.08.

Dentro de la dimensión de “medio” el valor mínimo fue de 0.50 y el máximo de 2.83, con una media de 1.97 puntos.

Para la dimensión de creatividad los resultados obtenidos fueron: mínimo de 1.00 y máximo de 2.75 obteniendo como media 2.12 puntos. Con la variable “mapa conceptual” se presentó como valor mínimo 1.13 y como valor máximo 2.75, resultando como media 2.14.

La dimensión de “adaptación curricular” dio como resultados un mínimo de 1.00 y un máximo de 2.63, con una media de 2.06 puntos.

Se obtuvo como promedio general una media de 2.09 puntos, concluyendo que todas las dimensiones se encuentran en un mismo nivel, con una media que va de 1.97 en la

dimensión medio a 2.19 en trabajo abierto, existiendo una diferencia mínima entre las mismas, por lo que se determina trabajar en el diseño de la propuesta de intervención con todas las variables.

Haciendo extensivo el análisis a los dos grupos de 6°." A" y 6°." B", en el cuadro siguiente se presenta a continuación los resultados obtenidos:

Tabla 7

*Estadístico descriptivo por grupo de la aplicación del CUFAEEAS primera aplicación*

grupo		trabajo abierto	motivación	medio	creatividad	Mapa conceptual	adaptación curricular	general
6"A	Media	2.23	2.11	2.06	2.15	2.29	2.05	<b>2.14</b>
"								
(N=	Mínimo	1.67	1.50	1.50	1.25	1.75	1.00	<b>1.44</b>
27)	Máximo	2.83	2.70	2.50	2.63	2.75	2.38	<b>2.63</b>
6"B	Media	2.16	2.05	1.88	2.10	2.00	2.08	<b>2.04</b>
"								
(N=	Mínimo	1.17	1.20	.50	1.00	1.13	1.25	<b>1.04</b>
28)	Máximo	2.83	2.70	2.83	2.75	2.75	2.63	<b>2.74</b>

El grupo de 6° "A" en la dimensión de trabajo abierto arrojó una media de 2.23 con un valor mínimo de 1.67 y un máximo de 2.83; dentro de la dimensión de motivación se presenta una media de 2.11 con un mínimo de 1.50 y un valor máximo de 2.70; en la dimensión medio se tuvo una media de 2.06 con un mínimo de 1.50 y un máximo de 2.50; para la dimensión creatividad la media fue de 2.15 con un valor mínimo de 1.25 y un máximo de 2.63; la dimensión de mapa conceptual presentó una media de 2.29 con un mínimo de 1.75 y un máximo de 2.75; finalizando con adaptación curricular que presentó como resultados una media de 2.05, con valor mínimo de 1.00 y máximo de 2.83. Como resultado general se obtuvo una media de 2.14 con un valor mínimo de 1.44 y un valor máximo de 2.63.

En el grupo de 6° "B" dentro de la dimensión de trabajo abierto se presentó una media de 2.16 con un valor mínimo de 1.17 y un valor máximo de 2.83; en la dimensión motivación la media fue de 2.05 con un valor mínimo de 1.20 y un máximo de 2.70; para la dimensión

medio su media fue de 1.88 con un mínimo de .50 y un máximo de 2.83; la dimensión creatividad tuvo una media de 2.10 con un mínimo de 1.00 y un máximo de 2.75; en la dimensión de mapa conceptual la media resultó de 2.00 con un mínimo de 1.13 y un máximo de 2.75; en cuanto a la variable de adaptación curricular la media fue de 2.08 con un valor mínimo de 1.25 y un máximo de 2.63. Se presentó como resultado general una media de 2.04 con un valor mínimo de 1.04 y un valor máximo de 2.74.

Se puede observar por un lado la dimensión “adaptación curricular” presenta la media más baja para 6° “A” con 2.05 puntos mientras que para 6° “B” la dimensión “medio” arrojó el resultado menor con 1.88. En contraparte la dimensión más alta para 6° “A” fue mapa conceptual con 2.29 y “trabajo abierto” con una media de 2.16 puntos para 6° “B” como se aprecia en la tabla 7.

En general los resultados fueron casi homogéneos en ambos grupos pues la diferencia fue mínima de una dimensión a otra lo que permite concluir que las variables para hacer el aprendizaje significativo se pueden aplicar en ambos grupos, así pues, el diseño de las actividades se enfocará a trabajar con las seis variables propuestas por Ballester (2002) para favorecer el aprendizaje significativo.

#### 4.5. Planteamiento del problema

El nuevo modelo educativo busca centrar el aprendizaje dándole igual importancia al alumno como al docente, donde la función del profesor sea la de propiciar que los alumnos aprendan a aprender y no solo el transmitir conocimientos, esto se sigue quedando en el discurso debido a que, en la mayoría de los casos, al docente le resulta complicado el quitarse el papel de protagonista y principal agente en el proceso de enseñanza-aprendizaje consecuencia de la forma en que fue educado en su tiempo lo que trae como resultado que las actividades sean planeadas de forma homogénea y convergente.

La tarea docente no puede alejarse de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y es aquí en donde se encuentra una de las variables más relevantes y actuales de éste proceso, las estrategias de enseñanza, pero enfocadas a desarrollar un aprendizaje significativo, que

requiere una preparación del docente más allá de la aplicación de las estrategias tradicionales o convencionales para desarrollar los contenidos temáticos de las asignaturas, los cuales están siendo abordados generalmente basados en el libro de texto dando por resultado que tal vez administrativamente el aprendizaje se logre a corto plazo para la contestación de un cuestionamiento o examen, pero en la realidad crítica, analítica y contextual del estudiante, esto puede estar muy lejos de alcanzarse.

En la etapa de la educación básica se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas en el educando con el propósito de brindarle las herramientas necesarias para fomentar una educación armónica e integral.

Esto nos lleva a considerar que el alumno desarrolle un pensamiento crítico que le permita dar sentido a lo aprendido utilizando lo que sabe en el manejo de situaciones y problemas que se le presenten, responsabilizándose de sí mismo y de su proyecto personal para una vida en sociedad. Debido a que no hay un método didáctico o teoría que pueda ser aplicada a todos los alumnos en general, la individualización de la enseñanza consistirá en adoptar los métodos existentes a las características particulares de los educandos.

En este sentido, adquieren un papel de primera importancia las concepciones de los profesores en la modelación de los contenidos y en general todas aquellas perspectivas profesionales que se ligen más directamente con las decisiones que el profesor toma cuando lleva a cabo su praxis educativa, pues actualmente se encuentra más preocupado en cumplir con los planes y programas que en dotar al alumno de las herramientas necesarias para una mejor calidad de vida y su actuar dentro de una sociedad.

La mayoría de los alumnos aprenden pero no comprenden, debido a que los docentes enseñan pero no explican, desarrollando un aprendizaje sin comprensión por lo que se requiere un verdadero cambio en la propia práctica con el fin de fomentar en los alumnos un pensamiento crítico y reflexivo que permita asimilar adecuadamente los aprendizajes en los educandos a través del diseño de diversas estrategias de enseñanza que brinden las herramientas necesarias para la solución de problemas y el afrontamiento de diversas situaciones con una mejor actitud.

Así pues, como resultado de lo descrito con anterioridad se establece como planteamiento del problema lo siguiente:

¿Cómo incrementar el promedio de uso de estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje significativo en los alumnos?

#### 4.6. Hipótesis de acción

“Una hipótesis de acción es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (Elliot, 1993) (citado en Latorre, 2003, p. 46).

Kerlinger, F. (1988) define que “una hipótesis es una afirmación en forma de conjetura de las relaciones entre dos o más variables. Son siempre planteadas en forma de oración declarativa y relacionan variables con variables en forma general o específica” (p. 17).

Los procesos de enseñanza–aprendizaje que se dan en las escuelas son muy complejos, considerando que el aprendizaje es un proceso activo desde el punto de vista del alumno en el cual éste enriquece sus conocimientos con respecto a los contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos.

El presente trabajo de investigación pretende enriquecer las estrategias empleadas donde la mayoría de los alumnos presentan problemas en los diferentes ámbitos de estudio, lo que hace que no solo en alguna materia se detecte su deficiencia si no que es generalizada en varias asignaturas. La educación debe basarse en los intereses de los alumnos lo que implica que el profesor promueva en el niño aquellos intereses que considere necesario para un buen desarrollo del mismo estructurando las diversas materias de forma tal que despierten el interés de los educandos.

Un docente debe de ser más que un guía, debe transformarse en un movilizador del aprendizaje, estimulador de inteligencias que emplea y hace que sus alumnos adquieran múltiples habilidades: conocer, comprender, analizar, deducir, etc. Se pretende contribuir a la solución de esta problemática a través de una propuesta de investigación que permita



incrementar la aplicación de estrategias de enseñanza, facilitando así la labor docente en el logro del aprendizaje significativo de los alumnos

Como insumo para el desarrollo de la hipótesis de acción, además del cuestionario aplicado a los alumnos, se elaboró un diagrama de Ishikawa que permitió establecer las particularidades de la institución, enfocándose principalmente a los maestros quienes aplican pocas estrategias de enseñanza enfocadas a favorecer el aprendizaje significativo cayendo en prácticas rutinarias de trabajo debido al escaso compromiso por la actualización y poco dominio de planes y programas de estudio a causa del desinterés que existe en mejorar; en un segundo término a los estudiantes, quienes por consiguiente presentan poco interés por las actividades, bajo nivel interpretativo y bajo aprovechamiento escolar.

Se puede determinar que se requiere trabajar con el maestro quien es el guía y orientador cuya función principal es enseñar a aprender, lo cual podrá favorecer si logra comprender la importancia de aplicar estrategias de enseñanza que le permitan al alumno mejorar el aprendizaje significativo. A continuación, se describe el diagrama empleado para establecer las actividades en la formulación de la hipótesis de acción.

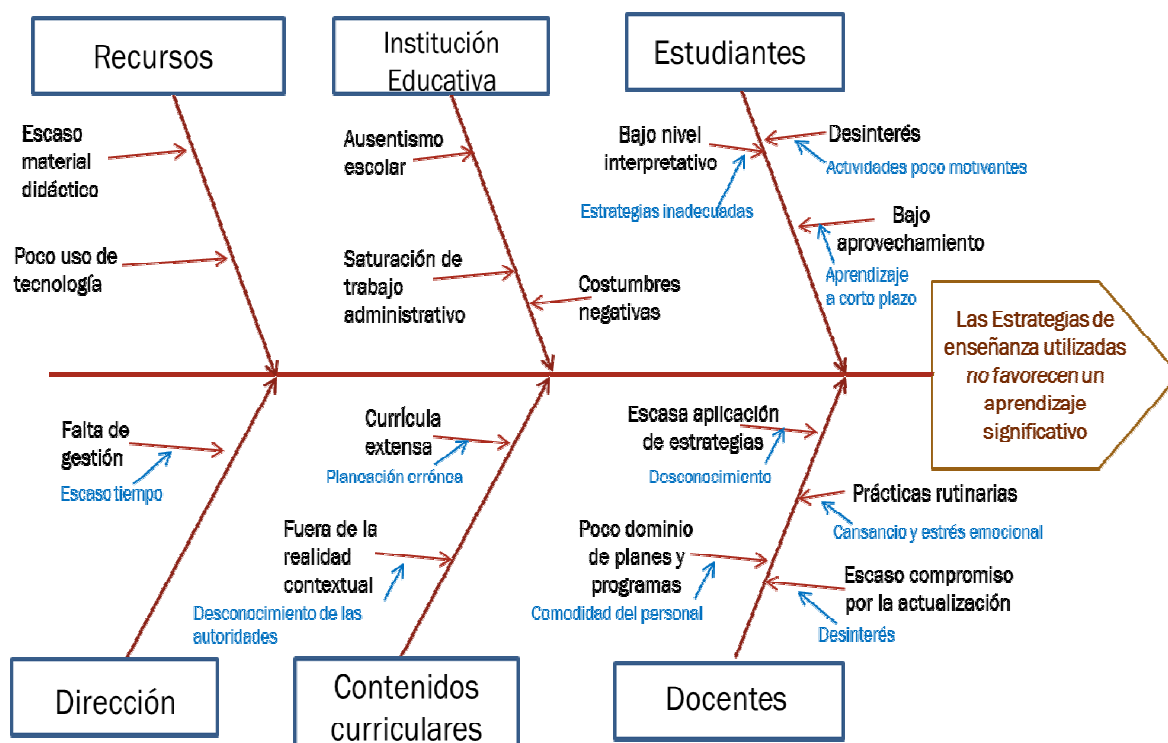


Figura 5. Diagrama de Ishikawa de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.

Por todo lo anterior, la hipótesis de acción de la presente investigación es “a través de un Seminario Intermitente ‘La aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo’ integrando elementos teórico-prácticos le permitirán al docente incrementar el promedio de uso de estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo en los educandos”

## Capítulo 5

# La estrategia de intervención

---

“La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución” (Barraza, 2010, p.24).

Para la elaboración del proyecto de intervención se tomó el esquema propuesto por Barraza (2010, p.67), cuya estructura comprende lo siguiente:

## 5.1. Título del proyecto

Seminario intermitente: “Aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo”.

## 5.2. Origen o naturaleza peculiar del proyecto y problema que enfrenta

El problema que se está presentando radica en que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes no permiten alcanzar un aprendizaje significativo, obstaculizando el aprovechamiento escolar pues no se logra desarrollar un pensamiento crítico y analítico en los alumnos, es por ello que es indispensable ofrecer al maestro las herramientas necesarias para ayudarlo a construir un referente de cómo se puede promover el aprendizaje significativo.

De esta manera se tiene como planteamiento del problema el ¿Cómo incrementar la frecuencia de uso de estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje significativo en los alumnos?

## 5.3. Justificación

Muchos docentes somos influidos, sobre todo, por la experiencia educativa que vamos adquiriendo, sin tomar en cuenta los medios por los que nos valemos para justificar el trabajo pedagógico, pero es fundamental conocer la metodología o forma de enseñar que permita mejorar las estrategias, manejar los tiempos, utilizar los espacios, la organización de los alumnos, de los contenidos, los roles que deben desempeñar tanto alumnos como docentes.

También está la necesidad de disponer de criterios y de referentes que permiten establecer enfoques didácticos adecuados para ayudar a los educandos en su proceso de construcción de significados sobre los contenidos escolares.

La presente investigación pretende enriquecer las estrategias de enseñanza empleadas en los diferentes ámbitos de estudio, al reunir las características pedagógicas orientadas a

activar los conocimientos previos de los alumnos para que éstos puedan construir nuevos conocimientos significativos.

#### 5.4. Objetivo general

Promover en los docentes de sexto grado de la escuela primaria la aplicación de estrategias para el logro de un aprendizaje significativo.

#### 5.5. Metas

- Conseguir que 12 de un total de 16 docentes de la escuela primaria asista a un mínimo de dos sesiones del seminario intermitente, usando como medio de verificación la lista de asistencia.
- Lograr que los dos docentes de los grupos de sexto grado diseñen y apliquen por lo menos dos sesiones empleando estrategias para favorecer el aprendizaje significativo, utilizando como instrumento de verificación el diario de campo y una entrevista semiestructurada.
- Aumentar el promedio de uso de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo en los docentes de sexto grado, empleando como instrumento de verificación el CUFAEEAS.

#### 5.6. Líneas de acción, estrategias y proyecto del seminario intermitente

Partiendo de la estructura de la metodología y su intencionalidad, se optó por realizar un seminario intermitente, mismo que se llevó a cabo en las instalaciones de la institución en estudio abarcando un espacio de las reuniones de Consejo Técnico Escolar con todo el personal docente de la escuela, para las dos primeras sesiones llamadas “despertando el interés” y “explorando la metodología”.

Las siguientes dos actividades sólo se realizaron con las dos profesoras de sexto grado por las razones que ya fueron expuestas con anterioridad. En la actividad de “compartiendo e innovando estrategias de enseñanza” se destinaron dos días para el diseño de las estrategias con tres variables del aprendizaje significativo cada una, así como para hacer la retroalimentación de las ya aplicadas. En las siguientes dos semanas se realizó la aplicación de las mismas y se destinó un día para apoyar a las docentes en el diseño de sus estrategias con otra semana más para que las propias docentes aplicaran las estrategias innovadoras, pero conteniendo las seis variables para hacer el aprendizaje significativo.

El seminario tuvo una duración de 11 horas presenciales, 18 horas de aplicación y una hora de evaluación, dando un total de 30 horas.

Las actividades sugeridas para el proyecto de “Escribir cartas de opinión para su publicación” tuvieron una duración de 6 sesiones de dos horas cada una, durante dos semanas, con lo cual se consideró tiempo suficiente para su conclusión y sentar las bases indispensables para trabajar las estrategias de enseñanza favoreciendo el aprendizaje significativo a partir de un proyecto. La primer semana se trabajó con tres variables para hacer el aprendizaje significativo: trabajo abierto, creatividad y medio, para la siguiente semana se desarrollaron las otras tres variables: motivación, mapa conceptual y adaptación curricular, donde en la aplicación de las actividades se pueden detectar dos o más variables trabajadas pero se trató de ir enfatizando una en particular en cada sesión para que así al final del proyecto se cubrieran las seis variables del aprendizaje significativo.

El diseño de estas actividades estuvo a cargo del investigador con el apoyo y sugerencias de las docentes, donde en el transcurso de las sesiones de trabajo se tuvo la oportunidad de ir retomando la teoría y características de los alumnos para ir diseñando las estrategias, así como hacer una retroalimentación de la aplicación de las mismas al final de la semana.

En la última semana el diseño de las estrategias corrió por parte de las docentes con el apoyo del investigador, por lo cual a partir del conocimiento sobre la teoría de Ballester y la experiencia que tuvieron al aplicar las actividades, les permitió elaborar las estrategias que fueron implementadas en las sesiones 7 y 8 con la signatura de historia.

Debido a que durante la aplicación de las actividades no se pudo asistir durante toda la semana a observar directamente el proceso, se diseñó una entrevista semiestructurada dirigida a las docentes para que al término de cada sesión contestaran las preguntas sugeridas que permitieron tener un panorama más amplio de cómo se desarrollaron las actividades (ver anexo 5).

En algunas sesiones se logró realizar la observación directa, otras de las actividades fueron aplicadas por el investigador debido a las situaciones que se fueron presentando durante los tiempos de aplicación como las suspensiones de clases, permisos económicos, actividades culturales, etc., el desarrollo de las actividades a detalle fue plasmando en el diario de campo.

En vista de que el programa de educación primaria es muy extenso, donde cada asignatura requiere de una atención especial para su desarrollo y por el poco tiempo que las docentes tienen considerado para la aplicación de las actividades, se optó por trabajar con el método de proyectos, coincidiendo con la fecha de aplicación el proyecto de “escribir cartas de opinión para su publicación” donde dos materias son las directamente relacionadas con el tema, español y formación cívica y ética.

La Secretaría de Educación Pública (2011) define que:

El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos mediante un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible ( p. 28).

Se sugiere que el niño aprenda a experimentar de manera directa con el aprendizaje que se busca, entendiendo los proyectos como actividades organizadas que contienen secuencias de acciones y reflexiones interrelacionadas para lograr los aprendizajes esperados. Los alumnos trabajan de manera casi directa con la realidad contextual al desarrollar problemas que despiertan su interés mediante la investigación, intercambio de opiniones, comentarios o ideas.

La asignatura de formación cívica y ética establece el trabajo transversal de sus contenidos, permitiendo que los alumnos recuperen contenidos de otras asignaturas, con el objetivo de que la reflexión favorezca el trabajo por medio de un proyecto integrador, lo que permite asimilar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan en todo el currículo.

Los proyectos de trabajo permiten desarrollar temáticas que son de relevancia social para la comunidad escolar, producto de las experiencias de exploración del contexto donde se encuentra inmerso el alumno. Así como el contar con insumos para la reflexión, la discusión colectiva y la comprensión del mundo social, preparando al alumno para una vida social basada en el respeto, la crítica constructiva y la responsabilidad, al realizar un trabajo colaborativo dentro de su aula.

Uno de los principios pedagógicos (1.9) que sustenta el plan de estudios 2011 es:

Incorporar temas de relevancia social, que se desprenden de los retos de la sociedad la cual cambia constantemente, solicitando que sus integrantes actúen con responsabilidad en el medio natural y social, la vida y la salud, la diversidad social, cultural y lingüística; favorecen la formación crítica, responsable y participativa de los alumnos en una sociedad (p. 40).

Por lo anterior se consideró factible trabajar dentro del método de proyectos esta temática estructurando las actividades de acuerdo al plan de estudios y el contenido de la currícula para que permitiera trabajar a la par las estrategias y cumplir con el programa evitando dedicar tiempo extra a la aplicación de las estrategias sugeridas.

En la tabla 8 se pueden observar las estrategias, objetivos específicos y actividades para el seminario diseñado.



Tabla 8

*Seminario Intermitente “Aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo”*

<b>Estrategia</b>	<b>Objetivo específico</b>	<b>Actividad</b>
<b>1.- Despertando el interés</b>	Despertar el interés en los docentes por la aplicación de estrategias que mejoren el aprendizaje significativo.	Observar el video 1 “El aprendizaje significativo” Reflexión acerca del video Observar el video 2 “El jabón” Modelado con plastilina
<b>2.- Explorando la metodología</b>	Dar a conocer a los docentes la metodología en la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo.	Activación de conocimientos previos: lluvia de ideas sobre el aprendizaje significativo. Presentación en power point de la metodología.
<b>3.- Compartiendo e innovando estrategias de enseñanza</b>	Diseñar estrategias que promuevan un aprendizaje significativo.	Diseñar estrategias de enseñanza dentro del proyecto con las variables para hacer el aprendizaje significativo. Diseño por parte de los docentes de dos estrategias innovadoras conteniendo las seis variables del aprendizaje significativo.
<b>4.- De la práctica a la valoración</b>	Aplicar las estrategias y evaluar la frecuencia de aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo.	Aplicar a los alumnos nuevamente el CUFAEEAS

En la siguiente tabla se presenta un cronograma de las actividades que se realizaron durante el seminario.

Tabla 9

*Cronograma*

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>FECHA</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<b>1.- Despertando el interés.</b>	27/Nov./15	Una hora	Investigador	Proyector Laptop Plastilina	Diseño del modelado
<b>2.- Explorando la metodología</b>	27/Nov./16	Una hora	Investigador	Proyector Laptop	
<b>3.- Compartiendo e innovando estrategias de enseñanza</b>	5 /feb./16 12/feb./16 19/feb./16	9 horas	Investigador Docentes	Laptop Internet	Diseño de estrategias Retroalimentación
<b>4.- De la práctica a la valoración</b>	15/Feb./16 a 05/Mar./16	18 horas de aplicación y una hora de evaluación	Investigador Docentes	Material didáctico CUFAEEAS	Producciones Evaluación

### 5.6.1. Despertando el interés

Para esta actividad se solicitó el permiso ante el director para que fuera desarrollada en la reunión del Consejo Técnico Escolar con la participación de todos los docentes con una duración de una hora en la cual se presentó un video sobre el aprendizaje significativo, donde al termino del video se hizo una reflexión sobre el tema. Enseguida se proyectó el video de “el jabón” para luego distribuir entre los maestros un trozo de plastilina el cual moldearían a su elección, finalizando con una conclusión sobre lo que observaron y sintieron al realizar la actividad.

### 5.6.2. Explorando la metodología

Se realizó una lluvia de ideas con los docentes para identificar cuáles eran sus conocimientos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo, enseguida se expuso una presentación en power point donde se explicó acerca de la teoría referente al uso de variables para hacer el aprendizaje significativo de Antoni Ballester. Se realizó una retroalimentación sobre el concepto que tenían del aprendizaje significativo y lo que comprendieron, se les pidió a los docentes recordaran alguna experiencia en su grupo donde consideraran se logró despertar en sus alumnos un aprendizaje significativo y se concluyó con la socialización de las experiencias.

### 5.6.3. Compartiendo e innovando estrategias de enseñanza

En la tabla 10 se muestran las estrategias aplicadas y las variables que se abordaron durante las mismas.

Tabla 10

*Estrategias de enseñanza con variables para hacer el aprendizaje significativo*

<b>Estrategia</b>	<b>Variables</b>
Sesión 1 “La carta formal e informal”	Trabajo abierto
Sesión 2 “Conociendo la carta de opinión”	Medio
Sesión 3 “La ficha de trabajo para organizar las ideas”	Creatividad
Sesión 4 “Analizando una problemática social”	Motivación
Sesión 5 “El mapa conceptual de las problemáticas sociales”	Mapa conceptual
Sesión 6 “Difundiendo cartas de opinión por radio”	Adaptación curricular
Sesión 7 “Viaje a través de la edad media en Europa”	Trabajo abierto, medio, creatividad, motivación y adaptación curricular.
Sesión 8 “Conociendo la forma de organización en la edad media”	Trabajo abierto, medio, creatividad, motivación, mapa conceptual y adaptación curricular.

A continuación, se describen las estrategias presentadas en los proyectos realizados con los alumnos, las actividades presentadas en el primer proyecto fueron diseñadas por el investigador y el apoyo de las docentes resultando lo siguiente:

**Proyecto 1 “Escribir Cartas de Opinión para su Publicación”**

Asignatura (s)	Fecha	Tiempo	Responsable
Español y Formación Cívica	15 – 25 febrero 2016	Dos horas por sesión	Docente e investigador

Objetivo General
❖ Que el alumno analice críticamente las causas e implicaciones de problemas sociales con el fin de diseñar y difundir una carta de opinión

Objetivos Específicos
Que el alumno: 1. Identifique las principales características y propósitos de la carta formal e informal 2. Reconozca las principales características de la carta de opinión 3. Emplee la ficha de trabajo como apoyo para la organización de las ideas 4. Analice los principales problemas sociales que se presentan en su comunidad 5. Identifique el mapa conceptual como herramienta de apoyo en la organización de ideas 6. Reconozca la importancia de difundir las cartas de opinión

Competencia
1. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas

Variables del aprendizaje significativo	Recursos materiales	Recursos financieros	Productos
1. Trabajo abierto 2. Motivación 3. Medio 4. Creatividad 5. Mapa conceptual 6. Adaptación curricular	Laptop, proyector, cartulinas, hojas de máquina, libro de texto de español (pág. 112–121), libro de texto de Formación Cívica y Ética (pág. 80-85); plumones, colores, tijeras, pegamento, libreta y fichas de trabajo	Copias e impresión: \$ 20.00 Traslados de estudiantes: \$350.00 Total: \$370.00	1. Carta formal o informal 2. Ficha de trabajo 3. Mapa conceptual 4. Carta de opinión

<b>Sesión 1: Carta formal e informal</b>	
<p>➤ <b>Objetivo específico:</b> Que el alumno identifique las principales características y propósitos de la carta formal e informal.</p>	<p>Variable: Trabajo abierto</p>
<b>Inicio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mediante lluvia de ideas, se cuestionará a los alumnos sobre lo que se saben con respecto a las cartas de opinión, anotando en el pizarrón las opiniones emitidas.</li> <li>2. Se explicará a los alumnos, sobre el proyecto que está por iniciar, la importancia que tiene el difundir las cartas de opinión y el producto final a realizar. Se pedirá a los alumnos propongan algunas ideas sobre cómo les gustaría trabajar éste proyecto.</li> <li>3. Conversar con los alumnos sobre la importancia de las cartas en la actualidad: si tienen algún familiar, amigo con quien se comunican o les gustaría comunicarse, ¿qué medios utilizan para comunicarse con ellos?; ¿si han empleado las cartas para comunicarse y las partes principales de ella?</li> <li>4. Tal vez la mayoría de los niños contestará que ya no son tan utilizadas las cartas y mencionarán algunas partes de las mismas. Por lo tanto, se les debe mostrar un formato de carta para redactar, el cual se proyectará en el pizarrón o realizará en una cartulina en caso de no contar con el mismo, con sus elementos principales: lugar, fecha, destinatario, saludo, texto, despedida y remitente.</li> <li>5. Se explicará a los alumnos por medio de ejemplos la diferencia entre carta formal e informal.</li> </ol>
<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Solicitar a los alumnos que por equipos de cuatro integrantes que el docente formará previamente diseñen un formato de carta formal y otro de carta informal con los elementos que ellos consideren necesarios.</li> <li>7. La formación de los equipos quedará integrada de la siguiente manera: 1 alumno(a) avanzado(a), un alumno(a) de nivel medio de carácter más activo, un alumno(a) de nivel medio de carácter más pasivo y un alumno(a) de rezago educativo o con problema de conducta.</li> <li>8. Se motivará la participación de los alumnos que presentan un rezago educativo o problema de conducta para que ellos sean los representantes de equipo.</li> <li>9. Por equipos, pasarán a mostrar los esquemas que diseñaron, explicando las partes y el por qué consideran importante incluir cada una de ellas.</li> <li>10. Después de presentar los diferentes esquemas, se propondrá uno general con los elementos que los propios alumnos consideren se deban incluir para trabajar en el grupo, pero de forma personal, redactando una carta formal o informal según decida cada quien.</li> <li>11. La única consigna a tomar en cuenta es que sea con referencia al tema de “la amistad, con los materiales que elijan para su elaboración, dando opciones de uso.</li> <li>12. Se invitará a los alumnos que deseen compartir con el grupo a manera de lectura, las cartas que redactaron.</li> </ol>
<b>Cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Como conclusión, contestar con participación oral las preguntas de libro de texto de español, página 111.</li> <li>14. Como tarea, realizarán la investigación sobre ejemplos de cartas de opinión utilizando como fuentes el periódico, revistas, internet, etc.</li> </ol>

<b>Sesión 2: Conociendo la carta de opinión</b>	
<p><b>Objetivo específico:</b> Qué el alumno reconozca las principales características de la carta de opinión</p>	
	<p><b>Variable:</b> Medio</p>
<b>Inicio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedir a los alumnos que lean los ejemplos de cartas de opinión que investigaron.</li> <li>2. Cuestionar a los alumnos sobre las semejanzas que encuentran con alguna problemática de su comunidad.</li> <li>3. Anotar en el pizarrón que característica en común encuentran entre las cartas leídas.</li> <li>4. Observar la carta del libro de texto pág. 112 y contestar de forma grupal las preguntas sugeridas.</li> </ol>
<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Por equipos de cuatro integrantes buscar en la red las páginas propuestas de dos cartas de opinión y hacer un comparativo en el cuadro de la pág. 113 del libro de español: título, destinatario, propósito, de qué se trata, tipo de lenguaje que usa, qué opinión expresa, etc.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <a href="http://www.voicesofyouth.org/es/posts/carta-de-opinion-del-maltrato-infantil">www.voicesofyouth.org/es/posts/carta-de-opinion-del-maltrato-infantil</a></li> <li>b) <a href="http://www.calameo.com/books/00215731416b8490eaa10">www.calameo.com/books/00215731416b8490eaa10</a></li> </ol> </li> <li>6. Dar lectura a algunos cuadros comparativos para observar las semejanzas y diferencias entre ambos temas.</li> <li>7. Proponer otras páginas de la web sobre las cartas de opinión con el fin de que el alumno se familiarice con diversos temas.</li> </ol>
<b>Cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Integrados en los mismos equipos desarrollar un concepto de la carta de opinión incluyendo sus características principales.</li> <li>9. Formular un concepto general con las opiniones de los equipos, el cual será anotado en una cartulina que quedará a la vista de todos.</li> <li>10. Investigar de tarea con familiares y vecinos un tema o noticia de interés social que se esté presentando dentro de la comunidad y sea relevante para el alumno, que contenga los siguientes elementos: título, ¿por qué lo escogiste? y opinión sobre el tema.</li> </ol>

<b>Sesión 3 La ficha de trabajo como organizador de ideas</b>	
<p><b>Objetivo específico:</b> Que el alumno emplee la ficha de trabajo como apoyo para la organización de las ideas</p>	
	<p><b>Variable:</b> Creatividad</p>
<b>Inicio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente leerá ante el grupo un ejemplo de carta de opinión, al final se motivará a los alumnos a emitir su opinión sobre la misma, con preguntas como: ¿Qué fue lo que más llamó tu atención de la carta? ¿Qué le agregarías o quitarías a la carta? ¿Cuál sería una solución al problema? Consultar la página siguiente:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <a href="http://salvemosanuestromundo.blogspot.com/.../carta-de-opinion-sobre-la-cont...">salvemosanuestromundo.blogspot.com/.../carta-de-opinion-sobre-la-cont...</a></li> </ol> </li> <li>2. Anotar en el pizarrón los temas que propone cada uno de los alumnos, los cuales fueron investigados con anterioridad.</li> <li>3. Por equipos seleccionaran el tema del cual desean investigar cuestionándolos acerca de ¿por qué eligieron ese tema?, ¿si todos los integrantes del equipo están de acuerdo?, etc.</li> </ol>

<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Se pedirá a dos alumnos dar lectura a las dos cartas de opinión de las páginas 114 y 115 del libro de español en las cuales se debe identificar el punto de vista de cada autor, sus momentos de elaboración: entrada o inicio, cuerpo o desarrollo y conclusión o cierre.</li> <li>5. En los equipos formados trabajar la actividad sugerida en la pág. 116 del libro de español y acomodar los incisos en los recuadros según su definición o concepto.</li> <li>6. Compartir de manera grupal la forma en que quedó ordenado el cuadro cuestionando a los alumnos sobre qué elementos consideraron para relacionar los incisos.</li> <li>7. Por equipos redactar una ficha de trabajo con los materiales, imágenes o esquemas que permitan orientar la investigación conteniendo los siguientes elementos: fecha, tema, nota y opinión agregando las características que ellos consideren necesarias para complementar su ficha. Dar lectura a las páginas 117 y 118 de libro de texto de español para ampliar la información.</li> </ol>
<b>Cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Completar de tarea la información y seleccionar la que apoye el argumento del tema a investigar.</li> <li>9. Se invitará a algunos alumnos del otro grupo de sexto que deseen participar en la lectura de cartas de opinión que elaboraron otros niños para grabar sus voces y pasar el audio a sus compañeros de grupo contrario.</li> </ol>

<b>Sesión 4: Analizando una problemática social</b>	
	<b>Variable:</b> Motivación
<b>Objetivo específico:</b> Que el alumno analice los principales problemas sociales que se presentan en su comunidad	
<b>Inicio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se reproducirán los audios en ambos grupos de sexto grado, con el fin de motivar su participación en el diseño y publicación de sus producciones, tratando de animar en todo momento a los alumnos en la importancia que tienen sus opiniones.</li> <li>2. Comentar sobre las cartas que escucharon, para que emitan sus comentarios sobre los elementos que faltan de agregar, que otras sugerencias de solución proponen, etc.</li> <li>3. Formados en equipos compartirán las fichas elaboradas con los integrantes del mismo con el propósito de que juntos reflexionen sobre el contenido de las mismas.</li> </ol>
<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Observar las imágenes de la pág. 80 del libro de textos de formación cívica y ética, contestar las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas: ¿qué problemas sociales se muestran?, ¿qué problemas hay por dónde vives?, ¿qué acciones se realizan para contrarrestarlas?, etc.</li> <li>5. Para conocer un poco más sobre temas de interés social, leer la pág. 81 acerca del concepto de la migración y sus tipos: interna y externa.</li> <li>6. En el aula de medios los alumnos investigaran un poco más sobre migración en el caso de “las patronas de Veracruz” al analizar dos videos sobre el mismo tema. Los videos se pueden consultar en las siguientes direcciones:                     <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <a href="http://mexico.cnn.com/..las-patronas-que-alimentan-a-migrantes-premio-de-d...">mexico.cnn.com/..las-patronas-que-alimentan-a-migrantes-premio-de-d...</a></li> <li>b) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=huO7a24q0B4">https://www.youtube.com/watch?v=huO7a24q0B4</a></li> </ol> </li> </ol>
<b>Cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Comentar con los alumnos sobre el caso, lo que sintieron al ver el video, cómo podrían ayudar si formaran parte de esa comunidad y de forma grupal elaborar en el pizarrón un cuadro de doble entrada con las posibles causas y consecuencias.</li> <li>8. Como tarea proponer algunas soluciones a esta problemática, pero a través de dibujos, recortes, imágenes, etc., que serán presentados ante el grupo.</li> </ol>

<b>Sesión 5: El mapa conceptual de las problemáticas sociales</b>	
<b>Objetivo específico:</b> Que el alumno identifique el mapa conceptual como herramienta de apoyo en la organización de ideas	
<b>Variable:</b> Mapa conceptual	
<b>Inicio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacer una retroalimentación sobre el caso que vimos la sesión anterior.</li> <li>2. Presentar los dibujos o imágenes y comentar de forma grupal algunas soluciones a la problemática de la migración.</li> <li>3. Analizar el esquema de la pág. 82 del libro de formación cívica y ética, acerca de problemas sociales como la pobreza, la corrupción, la violencia social y la delincuencia, así como sus consecuencias.</li> </ol>
<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Leer por equipos y comentar de forma grupal la pág. 83, 84 y 85 del libro de textos de formación cívica y ética acerca de la explotación infantil, el maltrato infantil y el abuso sexual.</li> <li>5. Platicar con los alumnos sobre la importancia de elaborar mapas conceptuales para organizar las ideas de mejor manera, recordando los elementos principales: como: concepto, preposiciones (palabras enlace) y jerarquía.</li> <li>6. Por equipos de trabajo, en láminas elaborar un mapa conceptual sobre los problemas sociales sugeridos en la pág. 82 del libro de texto de formación cívica y ética.</li> <li>7. Los equipos se organizarán para presentar ante el grupo los diferentes mapas rescatando semejanzas y diferencias de los mismos en cuanto a contenido y forma de organizar los temas.</li> </ol>
<b>Cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Conversar con los alumnos sobre las Instituciones Sociales que apoyan para resolver estos problemas. Consultar la siguiente dirección para conocer un poco más sobre las instituciones de ayuda social:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <a href="http://www.cylex.com.mx/durango/instituciones+publicas.html">www.cylex.com.mx/durango/instituciones+publicas.html</a></li> </ol> </li> <li>9. Investigar los números telefónicos de algunas instituciones que brindan ayuda especial a problemas sociales para tenerlos en caso de apoyo o de alguna emergencia, elaborando un pequeño directorio con la información obtenida.</li> </ol>

<b>Sesión 6: Difundiendo cartas de opinión por radio</b>	
<b>Objetivo específico:</b> Que el alumno reconozca la importancia de difundir las cartas de opinión	
<b>Variable:</b> Adaptación curricular	
<b>Inicio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer a los alumnos el caso expuesto en la pág. 85 del libro de formación cívica y ética acerca de José, un niño indígena de diez años que vende cigarros y dulces. Por parejas contestar en su libreta las preguntas que ahí se establecen.</li> <li>2. El docente invitará a participar a los alumnos que se rezagan constantemente, para que emitan su opinión sobre el caso de José y cómo podríamos ayudar a niños que se encuentran en su situación.</li> <li>3. Para motivar la participación de los alumnos en la elaboración de las cartas se realizará un concurso interno de las tres mejores cartas del grupo "A" para luego competir con las tres mejores cartas del grupo "B" y por votación elegir una carta que será presentada en un programa de radio y otra para ser publicada en internet para su difusión.</li> </ol>



<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Por equipos seleccionarán la problemática con la que trabajarán en su carta de opinión, en la cual deberán exponer las causas, consecuencias y una propuesta de solución en un primer borrador.</li> <li>5. Se comentará sobre el punto de vista de los alumnos con respecto a las cartas de opinión, haciendo los siguientes cuestionamientos: ¿es importante elaborar cartas de opinión y por qué? ¿creen que se logra tener alguna respuesta de las autoridades correspondientes? ¿qué deberíamos hacer para que nuestras cartas sean leídas y tomadas en cuenta?, ¿dónde podrían ser publicadas?</li> <li>6. Elaborar la versión final de la carta de opinión, con fecha, destinatario, cuerpo de la carta, sugerencia de solución y firma.</li> </ol>
<b>Cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Las cartas serán leídas frente al grupo, donde los alumnos y docentes consideraran que cartas deben ser difundidas por medio del radio e internet con el fin de que sus opinión sea escuchadas.</li> <li>8. Se realizará la organización para que todos los alumnos asistan a la grabación del programa de radio donde algunos compañeros darán lectura a sus cartas de opinión, participando también en comentarios sobre las mismas.</li> </ol>

Enseguida se presentan las estrategias diseñadas por las docentes con apoyo del investigador las cuales contienen las seis variables para hacer el aprendizaje significativo en un nuevo proyecto:

### Proyecto 2“La edad media en Europa”

Asignatura (s)	Fecha	Tiempo	Responsable
Historia	17 y 19 de marzo	Dos horas por sesión	Docentes e investigador

Objetivo General
❖ Que el alumno identifique la forma de organización social, política y cultural de la edad media en Europa.

Objetivos Específicos
Que el alumno: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analice las principales características de la edad media en Europa a través de un mapa mental.</li> <li>2. Identifique la forma de organización de la edad media a través de un mapa conceptual.</li> </ol>

Competencia
1. Fomentar el sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad

Variables del aprendizaje significativo	Recursos materiales	Recursos financieros	Productos
1. Trabajo abierto 2. Motivación 3. Medio 4. Creatividad 5. Mapa conceptual 6. Adaptación curricular	Laptop, proyector, libro de textos historia pág. 87 a 91, imágenes, hojas de máquina, cartulinas, lápices, colores, tijeras, pegamento, etc.	Cartulinas: \$25.00 Total: \$25.00	1. Mapa mental 2. Mapa conceptual

Sesión 7: Viaje a través de la edad media en Europa	
<b>Objetivo específico:</b> Que el alumno analice las principales características de la edad media en Europa a través de un mapa mental.	
<b>VARIABLES:</b> Trabajo abierto, motivación, medio, creatividad, adaptación curricular	
<b>Inicio</b>	1. Rescatar conocimientos previos de los alumnos sobre lo que recuerdan de la edad media, anotando en el pizarrón las ideas. 2. Comentar con los alumnos el tema a tratar y su importancia en la historia de nuestro país, explicando el objetivo de esta actividad y el producto a elaborar que será un collage sobre la vida en la edad media. 3. Preguntar a los alumnos sobre qué actividades proponen para desarrollar este tema y por acuerdo se elegirán las más interesantes para ellos.
<b>Desarrollo</b>	1. Se proyectará a los alumnos dos videos acerca de la edad media en España para lo cual se sugieren las siguientes direcciones: a) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ziKZ5buijig">https://www.youtube.com/watch?v=ziKZ5buijig</a> b) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-oGCsNmxwYk">https://www.youtube.com/watch?v=-oGCsNmxwYk</a> 2. Cuestionar a los niños sobre lo que observaron y sus opiniones con respecto a la forma de vida en esa época haciendo una comparación con nuestra época actual. 3. De manera individual realizar la lectura de las páginas 87 a 89 del libro de historia, comentar sobre la lectura lo que llamó más su atención y por qué. 4. Por equipos que previamente formará la maestra, buscar imágenes en internet o realizar dibujos sobre la edad media para formar el collage, pero a manera de mapa mental el cual se explicará previamente conteniendo los aspectos de la organización social de esa época.
<b>Cierre</b>	5. Los equipos pasaran a exponer las imágenes que colocaron en su collage, permitiendo primero que el resto de los compañeros comente sobre las imágenes, siempre motivando a que todos participen y posteriormente explicar ellos mismos su trabajo. 6. Se pedirá a los alumnos investiguen más acerca de la edad media basados en las siguientes preguntas: ¿Cuándo inició?, ¿Qué pasó?, ¿Por qué se le llamó así? y ¿Cuándo finalizó?

<b>Sesión 8: Conociendo la forma de organización en la edad media</b>	
	<p><b>Objetivo específico:</b> Qué alumno identifique la forma de organización de la edad media a través de un mapa conceptual</p> <p><b>Variables:</b> Trabajo abierto, motivación, medio, creatividad, mapa conceptual, adaptación curricular</p>
<b>Inicio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A través de la formación de un cuadro de doble entrada en el pizarrón los alumnos irán completando los elementos a partir de lo que investigaron haciéndolos reflexionar en todo momento sobre sus ideas y fomentando la participación de todos. (Cuando, qué, como, donde, quién).</li> <li>2. Para ampliar la información se proyectará un video sobre la forma de organización en la edad media, consultar página siguiente: a) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5sLwvyUtWw">https://www.youtube.com/watch?v=5sLwvyUtWw</a></li> </ol>
<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Comentar de manera grupal los aspectos principales que alcanzaron a identificar sobre el tema.</li> <li>4. Por equipos elaboraran un mapa conceptual sobre la forma de organización de la edad media que contenga los siguientes aspectos: organización política, división territorial, sociedad, cultura y otros aspectos que cada equipo considere importantes agregar.</li> <li>5. Los equipos pasarán a presentar los mapas conceptuales elaborados explicando los aspectos que decidieron integrar a los ya propuestos. Reconocer el esfuerzo realizado por los alumnos en su elaboración y tratar de que los mismos compañeros hagan sugerencias positivas para mejorar los mapas y participación de todos.</li> <li>6. Se trabajará con la actividad sugerida por los alumnos para complementar el tema.</li> </ol>
<b>Cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. En otra lámina y con la participación de voluntarios realizar de forma grupal otro mapa conceptual, pero con la forma de organización de nuestro país a partir de los conocimientos previos de los alumnos, apoyándolos para complementar sus ideas.</li> <li>8. Hacer una comparación entre las formas de organización de la edad media en Europa y la de nuestro país cuestionando a los alumnos con respecto de: ¿qué ha cambiado?, ¿qué sigue igual? ¿qué les gustaría que mejorara? ¿Qué podríamos hacer para lograrlo?</li> </ol>

#### 5.6.4. De la práctica a la valoración

Las actividades que diseñaron y aplicaron las docentes se desarrollaron en dos sesiones (7 y 8) durante una semana para finalizar con la evaluación en la cual se aplicó de nuevo el CUF AEEAS después de dos semanas de haber concluido con la aplicación de todas las estrategias con el objetivo de determinar si los docentes incrementaron la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo desde la percepción de los alumnos.

## Capítulo 6

# Aplicación y evaluación de la estrategia

---

“La realidad suele ser más cambiante y diferente de lo que la suponemos, en ese sentido, una solución que no se aplique queda confinada a ser recordada como un proyecto hipotético que pudo, o no, haber sido” (Barraza, 2010, p. 87).

## 6.1. Aplicación de la estrategia de intervención

Considerando lo expuesto en los capítulos anteriores y teniendo como objetivo la aplicación y evaluación de la estrategia de intervención con el fin de no ser recordada como un proyecto hipotético, sino como una solución que permita comprender y mejorar la propia práctica contribuyendo a compartir y enriquecer las estrategias de enseñanza, se hace una reconstrucción del proceso de aplicación, la cual es presentada en tablas con el fin de facilitar la organización y explicación de la misma exponiendo de manera general las actividades realizadas en cada grupo y por sesiones de aplicación.

Es importante recordar que las sesiones fueron consideradas para su aplicación en un tiempo promedio de dos horas, con una estructuración de las estrategias siguiendo la taxonomía de Díaz Barriga (2002) en inicio, desarrollo y cierre en la secuencia didáctica, pretendiendo aplicar el primer proyecto “ escribir cartas de opinión para su publicación” en un lapso de tiempo de dos semanas lo cual por situaciones diversas se llevó a cabo durante tres semanas alternando los días de aplicación según los tiempos permitidos por las docentes.

En la tabla 11 se describe la primera aplicación que se llevó a cabo en el grupo de 6º “A” teniendo como objetivo que el alumno identifique las principales características y propósitos de la carta formal e informal.

Tabla 11

*Aplicación de la sesión 1 del grupo de 6º “A”*

Aplicación de la sesión 1			
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 17-febrero-16	
Carta formal e informal	<b>Grupo:</b> 6º. “A”	<b>No. de alumnos:</b> 30	<b>Fuente de verificación:</b> Entrevista
<b>Inicio</b>	Se explicó a los alumnos el proyecto por iniciar, enseguida se cuestionó a los alumnos sobre lo que sabían de la carta formal e informal conversando con ellos sobre la importancia de las cartas, después se analizó la diferencia entre la carta formal e informal por medio de ejemplos.		
	<b>Desarrollo</b>	Se integraron los equipos de trabajo tratando de nivelarlos y motivando su participación, algunos equipos realizaron el diseño de una carta formal y otros equipos de la carta informal para después pasar a exponer sus formatos los alumnos que decidieron pasar al frente.	
		Después de la exposición de los formatos se tomaron en cuenta las opiniones de los alumnos para dejar uno definitivo con los elementos que ellos consideraron para cada tipo de carta. Se cerró la actividad contestando de manera general las preguntas del libro de textos de español referentes al tema.	
<b>Cierre</b>			

La tabla 12 detalla la segunda aplicación en el grupo de 6º “A” cuyo objetivo fue que el alumno reconozca las principales características de la carta de opinión.

Tabla 12

*Aplicación de la sesión 2 del grupo de 6º “A”*

Aplicación de la sesión 2			
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 18-febrero-2016	
Conociendo la carta de opinión	<b>Grupo:</b> 6º. “A”	<b>No. de alumnos:</b> 28	<b>Fuente de verificación:</b> Entrevista
<b>Inicio</b>	Se pidió a los alumnos leyera los ejemplos de carta de opinión que investigaron cuestionándolos sobre las semejanzas y diferencias que observaron anotando en el pizarrón las características que detectaron los alumnos. Se dio respuesta de forma grupal a la pág. 112 del libro de español.		
	<b>Desarrollo</b>	Formados en equipos localizaron los ejemplos de carta de opinión contenidas en su libro de español para realizar el cuadro comparativo propuesto en el mismo. No se pudieron investigar las páginas de la red propuestas por que el aula de medios se encontraba ocupada así que solo se realizó la comparación entre las cartas que contenía del libro de textos de español.	
<b>Cierre</b>		Se realizó la presentación de algunos equipos de su cuadro comparativo. Finalizó la sesión con la formulación de un concepto general con las características que entre todos los alumnos opinaron el cual fue redactado en una lámina para ponerla a la vista de todos.	

La tabla 13 especifica la tercera aplicación de la propuesta en el grupo de 6°. “A” que tuvo como objetivo que el alumno emplee la ficha de trabajo como apoyo para la organización de las ideas.

Tabla 13

*Aplicación de la sesión 3 del grupo de 6° “A”*

Aplicación de la sesión 3			
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 24-febrero-16	
La ficha de trabajo como organizador de ideas		<b>Grupo:</b> 6°. “A”	<b>No. de alumnos:</b> 28
		<b>Fuente de verificación:</b> Diario de campo	
<b>Inicio</b>	Se inició la actividad con la repartición de hojas para que los alumnos escribieran una carta de opinión sobre el tema que los alumnos eligieran, olvidándose de seguir lo propuesto en la secuencia de estrategia inicial. Al terminar se les propuso a los alumnos dar lectura a las cartas elaboradas.		
<b>Desarrollo</b>	Se dio lectura a un ejemplo de carta de opinión sobre el “maltrato infantil” donde los alumnos fueron externando sus opiniones para después pasar a contestar las páginas del libro de texto de español donde identificaron las principales partes de la carta de opinión, esta actividad les resultó sencilla por tener ya antecedentes de lo que es la carta de opinión. Se explicó la actividad de redactar una ficha de trabajo sobre el tema que elegirán.		
<b>Cierre</b>	Se anotaron en el pizarrón los temas elegidos por los equipos para redactar las cartas de opinión, donde solo uno de los equipos no logró ponerse de acuerdo con respecto al tema, así que decidieron dividir el equipo y formar uno nuevo. Se concluyó con la lectura de algunas fichas de trabajo que elaboraron los alumnos.		

Para las sesiones 4 y 5 debido al poco tiempo con que se contó y otros factores como suspensiones y permisos de las docentes, se procedió a realizar la aplicación de las actividades por parte del investigador, llevando a cabo dos sesiones en un día por lo que se realizaron las actividades en menos tiempo del destinado inicialmente para alcanzar a cubrir las dos sesiones.

En la tabla 14 se presenta la aplicación de las sesiones 4 y 5 con el grupo de 6° “A” cuyos objetivos fueron que el alumno analice los principales problemas sociales que se presentan en su comunidad y que identifique el mapa conceptual como herramienta de apoyo en la organización de ideas.

Tabla 14

*Aplicación de las sesiones 4 y 5 del grupo de 6º “A”*

Aplicación de las sesiones 4 y 5				
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 03-marzo-16		
Analizando una problemática social.		<b>Grupo:</b>	<b>No. de alumnos:</b>	<b>Fuente de verificación:</b>
El mapa conceptual de las problemáticas sociales		6º. “A”	27	Entrevista
<b>Inicio</b>	Se platicó con los alumnos sobre los problemas sociales que existen dentro de su comunidad cuestionándolos sobre cómo podríamos participar en la solución de esos problemas. Se trabajó con las páginas 80 y 81 del libro de formación cívica y ética donde se platicó sobre el tema de la migración.			
<b>Desarrollo</b>	Se observaron y analizaron los videos propuestos de internet acerca de “las patronas de Veracruz” con los que los alumnos externaron sus comentarios respecto a este tema sobre algunas soluciones al respecto. Se analizó el esquema del libro de formación cívica sobre algunos problemas sociales para después formados por equipos diseñar un mapa conceptual con dichas problemáticas, recordando las partes principales del mapa conceptual.			
<b>Cierre</b>	Los equipos pasaron a mostrar sus mapas conceptuales y entre todo el grupo se pudo observar las semejanzas y diferencias sobre la estructura que le dieron a sus mapas y la información que contenía. Se platicó con los alumnos sobre las instituciones sociales que brindan apoyo y se pidió investigaran algunos números telefónicos de dichas instituciones.			

La tabla 15 describe la aplicación de la sesión 6 en el grupo de 6º “A” que tuvo como objetivo que el alumno reconozca la importancia de difundir las cartas de opinión.

Tabla 15

*Aplicación de la sesión 6 del grupo de 6º “A”*

Aplicación de la sesión 6				
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 07-marzo-16		
Difundiendo cartas de opinión por radio		<b>Grupo:</b>	<b>No. de alumnos:</b>	<b>Fuente de verificación:</b>
		6º. “A”	30 alumnos	Entrevista
<b>Inicio</b>	Se dio lectura al caso expuesto en el libro de formación cívica sobre “José” a lo que los alumnos mostraron gran empatía opinando con respecto a su caso, por parejas contestaron las preguntas ahí propuestas. Después se platicó con los alumnos respecto al concurso de la elaboración de cartas de opinión para ser presentadas en radio mostrando gran entusiasmo en participar.			
<b>Desarrollo</b>	Formados en equipos seleccionaron la problemática con la que querían trabajar para después realizar la versión final de su carta de opinión. Realizaron la versión final de su carta de opinión recordando todos los elementos que debe llevar. Se platicó con los alumnos sobre la importancia de difundir las cartas y cómo podrían ellos darlas a conocer.			
<b>Cierre</b>	Se dio lectura a algunas de las cartas para después organizar la visita a la radio para dar lectura a las cartas de opinión que elaboraron.			



Nuevamente debido al poco tiempo para llevar a cabo las sesiones por los programas y actividades que ya tienen previstos con anterioridad los docentes, se optó por realizar otra vez la aplicación con dos sesiones en un día. Para dar cumplimiento a una de las metas planteadas, el diseño y aplicación de las dos siguientes sesiones estuvo a cargo de las docentes con el apoyo del investigador desarrollando un nuevo proyecto titulado “la edad media en Europa”.

La tabla 16 describe la aplicación en el grupo de 6° “A” de las sesiones 7 y 8 la cual tuvo como objetivos que el alumno analice las principales características de la edad media en Europa a través de un mapa mental y que identifique la forma de organización de la edad media a través de un mapa conceptual.

Tabla 16

*Aplicación de las sesiones 7 y 8 del grupo de 6° “A”*

Aplicación de las sesiones 7 y 8			
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 06-abril-16	
Viaje a través de la edad media en Europa. Conociendo la forma de organización en la edad media.		<b>Grupo:</b> 6°. “A”	<b>No. de alumnos:</b> 28
		<b>Fuente de verificación:</b> Diario de campo	
<b>Inicio</b>	Se cuestionó a los alumnos sobre lo que recordaban de la edad media y fueron pasando al pizarrón a anotar sus ideas, muy pocos alumnos recordaron lo acontecido en este tema. Enseguida la maestra les explicó sobre como trabajarían las actividades y cuáles serían los productos a desarrollar.		
<b>Desarrollo</b>	Pasaron los alumnos al salón de 6° “B” donde se les proyectaron dos videos sobre la edad media para comparar la idea inicial que tenían sobre el tema y lo que les llamó más la atención, después de regresar a su salón se realizó una lectura en el libro de historia donde analizaron otros aspectos de la edad media. No se pudo realizar la investigación de las imágenes de la edad media por lo que se optó por hacer los dibujos para que por equipos elaboraran un mapa mental sobre el tema, enseguida pasaron a exponer sus trabajos. De forma grupal realizaron un cuadro de doble entrada en el pizarrón que con base a lo visto en los videos y la lectura realizada todos fueron aportando ideas para completarlo en sus libretas, después trabajaron por equipos en el diseño de un mapa conceptual con los elementos que consideraron necesarios para su elaboración.		
<b>Cierre</b>	Pasaron los alumnos a presentar sus mapas donde se les reconoció su esfuerzo y el avance que han tenido en la elaboración de los mismos, enseguida se platicó con los alumnos sobre lo que opinaban de la forma de organización de la edad media en Europa y la de nuestro país actualmente anotando en el pizarrón las diferencias y semejanzas que existen en base a la perspectiva de los alumnos.		

A continuación se presenta la descripción de la aplicación en el grupo de 6° “B” del primer proyecto titulado “escribir cartas de opinión para su publicación” cuyas situaciones de

implementación se describieron con anterioridad bajo las mismas condiciones que en el otro grupo.

La tabla 17 presenta la primera aplicación que se llevó a cabo en el grupo de 6° “B” cuyo objetivo fue que el alumno identifique las principales características y propósitos de la carta formal e informal.

Tabla 17

*Aplicación de la sesión 1 del grupo de 6° “B”*

Aplicación de la sesión 1			
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 17-febrero-16	
Carta formal e informal		<b>Grupo:</b> 6°. “B”	<b>No. de alumnos:</b> 27
		<b>Fuente de verificación:</b> Entrevista	
<b>Inicio</b>	Se dio a conocer a los alumnos sobre el proyecto “Escribir cartas de opinión para su publicación”. Se comentó con los alumnos sobre las diferencias entre la carta formal y la carta informal para rescatar conocimientos previos, enseguida se les explicó con dos ejemplos la carta formal e informal.		
<b>Desarrollo</b>	Se pidió a los alumnos que por equipos elaboraran un ejemplo de carta formal y otro de carta informal. Les resultó más sencillo elaborar la carta informal, enseguida pasó cada uno de los equipos a exponer los formatos de cartas que realizaron donde se observó que casi todos emplearon los mismos elementos por lo que fue sencillo llegar a unificar los criterios y establecer un solo formato de carta formal.		
<b>Cierre</b>	La actividad se cerró con la formación del diseño de la carta de opinión de acuerdo a lo que los alumnos opinaron que debía contener, finalmente se contestaron de forma grupal las páginas sugeridas en el libro de español para enriquecer la información sobre las cartas.		

En la tabla 18 se detalla la segunda aplicación en el grupo de 6° “B” donde se desarrolló como objetivo que el alumno reconozca las principales características de la carta de opinión.

Tabla 18

*Aplicación de la sesión 2 del grupo de 6° “B”*

Aplicación de la sesión 2			
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 19-febrero-16	
Conociendo la carta de opinión		<b>Grupo:</b> 6°. “B”	<b>No. de alumnos:</b> 23
		<b>Fuente de verificación:</b> Diario de campo	
<b>Inicio</b>	Esta actividad fue aplicada por la docente con apoyo del investigador, donde la docente inició por preguntar a los alumnos si sabían lo que era la carta de opinión, debido a que la mayoría tiene una idea muy general se procedió a dictarles en su libreta el concepto, se omitió la actividad planeada sobre que los alumnos investigaran previamente algunos ejemplos de carta de opinión, así que la docente inmediatamente los investigó e imprimió para poder trabajar con estas cartas. Se dio lectura a las cartas donde analizaron los temas de “bulliyng” y “calentamiento global”.		
<b>Desarrollo</b>	Se integraron los equipos que previamente organizó la maestra, procedieron a contestar el libro donde identificaron las principales partes de la carta haciendo comparativo en los temas sobre el “bulliyng” y “el calentamiento global” donde externaron sus opiniones sobre la importancia de hablar sobre lo que opinan en ciertos temas. Se observa que resulta muy difícil trabajar en equipo pues por lo regular lo hacen pocas veces ya que la docente considera que se pierde el control del grupo.		
<b>Cierre</b>	Para finalizar se cuestionó a los alumnos sobre cuál sería un concepto que ellos darían sobre la carta de opinión. La maestra fue anotando en el pizarrón las ideas que dieron los alumnos para finalizar con la elaboración de un concepto. En general la actividad resultó positiva y agradable para los alumnos, sin embargo, la maestra externó lo difícil que le resulta trabajar con los niños por equipo.		

La tabla 19 especifica la tercera aplicación de la propuesta en el grupo de 6° “B” que tuvo como objetivo que el alumno emplee la ficha de trabajo como apoyo para la organización de las ideas.

Tabla 19

*Aplicación de la sesión 3 del grupo de 6° “B”*

Aplicación de la sesión 3			
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 02-marzo-16	
La ficha de trabajo como organizador de ideas		<b>Grupo:</b> 6°. “B”	<b>No. de alumnos:</b> 26
		<b>Fuente de verificación:</b> Diario de campo	
<b>Inicio</b>	Se dio lectura a una carta de opinión sobre el calentamiento global, se cuestionó a los alumnos sobre la misma y fueron identificando las partes principales de la carta. Las páginas del libro de texto de español sugeridas en la actividad ya habían sido contestadas con anterioridad por los alumnos.		
<b>Desarrollo</b>	Formados en equipos se dio tiempo a los alumnos para la elección del tema que querían desarrollar, solo una de las alumnas no logró integrarse con su equipo por lo que decidió separarse del mismo y trabajar por su cuenta. Los temas elegidos se anotaron en el pizarrón y enseguida se procedió a la elaboración de la ficha de trabajo donde se les explicó la utilidad de elaborar las fichas para una mejor organización del contenido de algún tema.		

<b>Cierre</b>	Se finalizó la actividad dando lectura a algunas fichas que se compartieron con todo el grupo, donde se pudo observar la buena redacción y participación de la mayoría de los alumnos, en general mostrando una buena actitud hacia el trabajo.
---------------	---

La tabla 20 especifica la aplicación de las sesiones 4 y 5 en el grupo de 6° “B” cuyos objetivos fueron que el alumno analice los principales problemas sociales que se presentan en su comunidad y que identifique el mapa conceptual como herramienta de apoyo en la organización de ideas.

Tabla 20

*Aplicación de la sesión 4 y 5 del grupo de 6° “B”*

Aplicación de las sesiones 4 y 5			
<b>Aplicador:</b> Investigador		<b>Fecha:</b> 04-marzo-16	
Analizando una problemática social.		<b>Grupo:</b>	<b>No. de alumnos:</b>
El mapa conceptual de las problemáticas sociales		6°. “B”	24 alumnos
<b>Fuente de verificación:</b>		Diario de campo	
<b>Inicio</b>	Se inició con la lectura de lagunas cartas de opinión por parte de los alumnos las cuales fueron grabadas en audio, lo que permitió a los alumnos escucharse y perder el miedo ante una grabación. Enseguida se cuestionó a los niños sobre el tema de la migración donde expusieron sus diferentes ideas.		
<b>Desarrollo</b>	Se comentó con los alumnos sobre el caso de “las patronas de Veracruz” en el cual algunos alumnos ya contaban con información previa pero la mayoría de los niños no había escuchado sobre el mismo. Se proyectó el video de una investigación realizada sobre las patronas y al finalizar se platicó con los alumnos sobre lo que opinaban. El video les resultó muy significativo ya que externaron valorar el esfuerzo que realizan algunas personas para apoyar desinteresadamente a otras. Las actividades del libro de español ya habían sido contestadas con anterioridad lo que permitió pasar a la aplicación de la sesión 5 donde se analizaron algunas páginas del libro de formación cívica y ética. En base a los conocimientos que los alumnos poseen sobre las problemáticas sociales, se procedió a formar un mapa conceptual en el pizarrón en el que todos los alumnos fueron aportando sus ideas.		
<b>Cierre</b>	Así que la actividad fue cambiada pidiéndoles elaboraran en sus libretas un mapa conceptual sobre el tema que eligieron, en esta actividad la mayoría de los alumnos presentó dificultad en la organización del mapa por lo que se tuvo que dar apoyo personal a algunos niños y los que fueron comprendiendo apoyaron a otros compañeros. Como tarea se pidió elaboraran el directorio de las principales instituciones que otorgan ayuda social las cuales fueron mencionando los alumnos.		

En la tabla 21 se presenta la aplicación de la sesión 6 en el grupo de 6° “B” que tuvo como objetivo que el alumno reconozca la importancia de difundir las cartas de opinión.

Tabla 21

*Aplicación de la sesión 6 del grupo de 6° “B”*

Aplicación de la sesión 6			
Aplicador: Docente		Fecha: 07-marzo-16	
Difundiendo cartas de opinión por radio		Grupo: 6°. “B”	No. de alumnos: 22 alumnos
		Fuente de verificación: Entrevista	
<b>Inicio</b>	Algunos alumnos compartieron con el resto de los compañeros los números telefónicos que investigaron de las instituciones sociales que prestan ayuda, enseguida se dio lectura al caso propuesto en el libro de textos de formación cívica y ética donde externaron su preocupación por casos como este en todo México. Se informó a los alumnos sobre el concurso a realizar y la visita a la radio para grabar la lectura de sus cartas.		
<b>Desarrollo</b>	Se seleccionó la problemática con la que trabajarían en su carta de opinión. Se procedió a elaborar su versión final de la carta haciendo hincapié en la importancia de que contenga todos los elementos, se mostró gran interés por parte de los alumnos para trabajar, pues les motivó el que irían a un realizar una grabación por radio.		
<b>Cierre</b>	Se finalizó con la lectura de algunas cartas que alcanzaron a terminar donde se pudo observar que debido a lo que fueron aprendiendo con respecto a las cartas, sus redacciones fueron más precisas conteniendo los elementos básicos. Se llevó a cabo la organización para asistir a grabar el programa de radio donde establecieron los alumnos que participarían en dicha actividad.		

A continuación, se presenta la aplicación en el grupo de 6° “B” de las estrategias diseñadas por las docentes dentro del proyecto “la edad media en Europa” cuyas situaciones de aplicación fueron las mismas que en el grupo de 6° “A” mencionadas con anterioridad.

En la tabla 22 se describe la aplicación de las sesiones 7 y 8 en el grupo de 6° “B” la cual tuvo como objetivos que el alumno analice las principales características de la edad media en Europa a través de un mapa mental y que identifique la forma de organización de la edad media a través de un mapa conceptual.

Tabla 22

*Aplicación de las sesiones 7 y 8 del grupo de 6° “B”*

Aplicación de las sesiones 7 y 8			
<b>Aplicador:</b> Docente		<b>Fecha:</b> 06-abril-16	
Viaje a través de la edad media en Europa. Conociendo la forma de organización en la edad media		<b>Grupo:</b> 6°. “B”	<b>No. de alumnos:</b> 27 alumnos
		<b>Fuente de verificación:</b> Diario de campo	
<b>Inicio</b>	Se rescataron conocimientos previos de los alumnos sobre lo que recordaban de la “edad media” anotando en el pizarrón lo que fueron mencionando los alumnos con una idea muy general sobre el tema. Se les explicó sobre el tema, los principales conceptos, así como los productos a realizar, así mismo se les preguntó sobre que otras actividades les gustaría trabajar para desarrollar el tema, donde algunos niños propusieron dibujos, cuestionario, etc.		
<b>Desarrollo</b>	Con los dos grupos de 6° dentro de un aula se les proyectaron dos videos sobre la edad media, enseguida se les cuestionó sobre los que recordaban y observaron, si era parecido a lo que recordaron en un inicio y que había sido lo que más llamó su atención mencionando lo que les agrado y desagradó de los videos. Se volvieron a separar los grupos cada uno en su aula para trabajar de manera individual las páginas 87 y 89 de su libro de historia para dar lectura y comentar lo más relevante. A raíz de que no se pudo trabajar en el aula de medios para localizar las imágenes en internet los alumnos sugirieron que realizaran los dibujos para formar el mapa mental. Algunos alumnos pasaron a explicar sus mapas mentales y enseguida de forma grupal se elaboró un cuadro de doble entrada en el pizarrón con los principales aspectos de la forma de organización en la edad media. En base al cuadro de doble entrada se les pidió que por equipos elaboraran un mapa conceptual con los elementos que ellos consideraran integrar. Al finalizar por equipos pasaron a explicar sus mapas conceptuales.		
<b>Cierre</b>	Para cerrar la actividad debido al poco tiempo con que se contaba se realizó un análisis oral y grupal de la comparación entre la forma de organización en la edad media en España y la forma de organización en nuestro país actualmente.		

Cabe mencionar que en fechas posteriores se continuó trabajando con el proyecto de “la edad media en Europa” integrando las actividades que los alumnos propusieron y que en todo momento hubo mucha participación de los alumnos al trabajar con estrategias donde fueron tomados en cuenta sus intereses para la realización de las mismas.

Por cuestiones climatológicas hubo algunas suspensiones de clases por lo que la grabación del programa de radio se fue posponiendo para finalmente realizarse el 17 de marzo del presente año dentro de las instalaciones de la Universidad Pedagógica de Durango a donde asistieron los dos grupos de 6° con un total de 52 alumnos. Se les hizo un recorrido por las instalaciones de la Universidad para luego pasar a la sala de grabación donde el encargado les explicó la forma en que llevan a cabo los programas de televisión y radio y como sería la forma en que presentarían sus cartas.

Todos los alumnos se ubicaron en la parte exterior de la sala y fueron pasando por grupos de seis alumnos a grabar las capsulas de radio donde al principio se sintieron un poco nerviosos, pero después fueron tomando más confianza para participar debido a que el encargado y sus maestras los motivaban constantemente mostrando una mayor seguridad y fluidez para leer sus cartas. La grabación duró aproximadamente una hora donde los niños se mostraron muy entusiasmados y participativos en la grabación.

Es importante presentar las principales situaciones que se dieron durante la aplicación desde la perspectiva del investigador y las docentes para lo cual se cita a Van de Velde (2002) quien propone cuatro aspectos para el proceso de sistematización de la experiencia, sobre todo en las dos primeras fases indicados en las siguiente tablas de los grupos de 6° “A” y 6° “B” donde se presentan los principales hallazgos en el proceso de aplicación en cada una de las sesiones recuperados de las entrevistas y diario de campo.

La tabla 23 describe los hallazgos que se presentaron durante la aplicación de la propuesta en el grupo de 6° “A”.

Tabla 23

*Hallazgos generales durante la aplicación de la propuesta en el grupo de 6° “A”*

<b>Sesión</b>	<b>Factores o aspectos obstaculizadores de la acción</b>	<b>Consecuencias negativas de la acción</b>	<b>Factores o aspectos facilitadores de la acción</b>	<b>Consecuencias positivas de la acción</b>
<b>1</b>	El trabajo en equipos que fueron integrados de forma equilibrada por la docente.	Disgusto de algunos integrantes al trabajar con compañeros no afines.	Los conocimientos previos de los alumnos con respecto al tema.	Mejor comprensión de los conceptos.
<b>2</b>	Desacuerdo entre los integrantes de algunos equipos al momento de elegir el tema a desarrollar.	Perdida del interés de algunos alumnos por trabajar con el tema acordado.	La reorganización de los equipos por afinidad.	Una mejor disposición de los alumnos al trabajar.
<b>3</b>	Algunas actividades no se llevan a cabo de acuerdo a lo planeado.	Se pierde la secuencia de organización del trabajo desubicando los procesos de aprendizaje del alumno.	La motivación para trabajar con libertad al emplear diversos materiales. La relación de cooperación que existe entre los alumnos.	Productos elaborados con más creatividad. Facilita el trabajo colaborativo
<b>4 y 5</b>	El tiempo destinado para la aplicación.	No se llevan a cabo el total de las actividades planeadas.	Los conocimientos previos que poseen los alumnos con respecto al mapa conceptual.	Poca directividad por parte del docente al realizar el mapa conceptual.
<b>6</b>	El horario en que se aplicó no fue el adecuado.	Distracción de los alumnos al momento de la lectura.	La empatía mostrada por los alumnos en los casos presentados.	Mejor comprensión de la problemática.
<b>7 y 8</b>	No se pudo disponer del aula de medios para realizar la investigación.	Se pierde el interés de los alumnos por investigar en otros medios de información.	Los intereses de los alumnos son tomados en cuenta.	Mayor interés en el desarrollo de la actividad.

En la tabla 24 se presentan los hallazgos suscitados en el grupo de 6° “B” recuperados de las entrevistas a las docentes y el diario de campo del investigador.



Tabla 24

*Hallazgos generales durante la aplicación de la propuesta en el grupo de 6º “B”*

<b>Sesión</b>	<b>Factores o aspectos obstaculizadores de La acción</b>	<b>Consecuencias negativas de la acción</b>	<b>Factores o aspectos facilitadores de la acción</b>	<b>Consecuencias positivas de la acción</b>
<b>1</b>	Falta de costumbre para trabajar en equipos.	Se obstaculiza el trabajo que llevan a cabo por las diferencias de opinión.	La organización precisa del diseño de las actividades.	Un mejor aprovechamiento del tiempo.
<b>2</b>	Se dicta el concepto del tema a desarrollar.	No se le permite al alumno reflexionar un concepto propio.	La disposición al trabajo por parte de los alumnos.	Se da una dinámica de trabajo muy positiva.
<b>3</b>	Las diferencias de opinión entre los integrantes del equipo.	Se les dificulta ponerse de acuerdo en el tema a trabajar.	La participación activa de los alumnos por el buen ritmo de trabajo con que cuentan.	Las actividades son desarrolladas en tiempo y forma adecuada
<b>4 y 5</b>	El desconocimiento de los alumnos del trabajo con el mapa conceptual.	Se invirtió más tiempo en explicar las características, elementos e importancia del mapa conceptual a los alumnos	El entusiasmo de los alumnos por aprender cosas nuevas.	Mejor asimilación de los conceptos trabajados.
<b>6</b>	El ausentismo de algunos alumnos.	Los aprendizajes no son aprovechados de manera homogénea por todos los alumnos.	El interés de la mayoría de los alumnos por investigar sobre el tema elegido.	Idea más clara del tema a desarrollar.
<b>7 y 8</b>	No se pudo disponer del aula de medios para realizar la investigación.	Se pierde el interés de los alumnos por investigar en otros medios de información.	Se toman en cuenta los intereses de los alumnos.	Mayor interés en el desarrollo de la actividad.

### 6.1.1. Factores o aspectos obstaculizadores de la acción

Uno de los factores obstaculizadores fue el tiempo destinado a la aplicación ya que había otras actividades que las docentes tenían planeadas con anticipación, suspensiones de clases, permisos económicos y otras situaciones que se fueron presentando en el proceso, las actividades no pudieron aplicarse en las fechas preestablecidas o en los tiempos adecuados por lo que se iba postergando la aplicación o las actividades se tuvieron que aplicar dos sesiones en un mismo día con el fin de no perder la secuencia de la estrategia aunque algunas actividades fueron omitidas para optimizar el tiempo.

Se determina que en ambos grupos el principal factor o aspecto obstaculizador de la acción se presentó al momento de la integración de los equipos que siguiendo la metodología de Ballester (2002) deben ser formados de manera equilibrada de acuerdo con las características personales y capacidad intelectual de los alumnos resultando con esto que en el grupo de 6° “A” se tuvieron que reorganizar los equipos para integrarlos tomando en cuenta más la afinidad que la capacidad pues se presentaban constantes dificultades a la hora de trabajar como diferencias de opinión, desacuerdos al momento de elegir el tema y descontento en algunos equipos lo que traía como consecuencia pérdida de interés y motivación de los alumnos.

En el grupo de 6° “B” el problema fue que no están acostumbrados a trabajar por equipos debido a que se pierde el control del grupo según la percepción de la docente, lo que trajo como consecuencia el disgusto de algunos compañeros, las diferencias de opinión y la falta de optimización del tiempo destinado al trabajo. Con el paso del tiempo en ambos grupos se logró integrar a los alumnos al trabajo en equipos y las actividades se realizaron con mejores resultados.

Otro de los factores obstaculizadores fue que no se pudo disponer del aula de medios para realizar las investigaciones aún y cuando se previa con tiempo el uso del espacio, por motivos diversos como las irregularidades en la instalación eléctrica, el mantenimiento de las computadoras etc., no se logró hacer las investigaciones en dicha aula.

En el grupo de 6° “B” se dio el caso por una temporada de ausentismo de los alumnos por situaciones diversas resultando que la aplicación de las estrategias no se pudo desarrollar con la totalidad del grupo teniendo como consecuencia que no se aprovecharan los aprendizajes de manera homogénea. En este mismo grupo al momento de trabajar con el mapa conceptual se tuvo que invertir más tiempo en desarrollar el tema ya que nunca habían trabajado con el mapa conceptual por lo que se les explicó desde sus características, elementos y se fue guiando a los alumnos en el diseño de sus mapas.

### 6.1.2. Factores o aspectos facilitadores de la acción

Durante la aplicación de las estrategias algunos de los factores o aspectos que facilitaron la acción fue la organización precisa del diseño de las actividades que según indicaron las docentes les permitió una mejor implementación de las mismas al optimizar el tiempo y los recursos. La disposición de los alumnos ante el trabajo fue un factor determinante que facilitó la aplicación pues se sentían motivados al trabajar con actividades del agrado de los alumnos donde en muchas de ellas fueron tomadas en cuenta sus opiniones y sugerencias, permitiéndoles trabajar con los materiales de su elección además de actividades novedosas como la grabación del programa de radio que les gustó mucho.

Otro de los aspectos fueron los conocimientos previos con que contaban los alumnos con respecto al tema de la carta lo que permitió una mejor comprensión de los conceptos; la relación de cooperación que existe entre los alumnos donde la mayoría de ellos se apoyan unos a otros para concluir sus trabajos dándose una adecuada competitividad entre los equipos. Es preciso recordar que los equipos de trabajo en el grupo de 6° “A” fueron reorganizados por afinidad lo que resultó en una mejor relación y disposición de los alumnos.

Finalmente, el interés y la empatía mostrada por los niños ante los diferentes casos de problemáticas sociales presentados permitió que se apropiaran del tema pues muchos de esos casos tenían relación directa con las situaciones actuales que viven los alumnos dentro de su comunidad donde pudieron expresar sus inquietudes y propuestas para mejorar dichas problemáticas.

## 6.2. Análisis de resultados de la segunda aplicación del CUFAEEAS

Después de dos semanas de concluir la aplicación de la propuesta de intervención se aplicó de nuevo a 55 alumnos de los dos grupos de 6° el Cuestionario de Frecuencia de Aplicación de Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje Significativo (CUFAEEAS) con el fin de determinar si se incrementó la frecuencia de uso de aplicación de estrategias por parte de las

docentes desde la perspectiva de los alumnos, por lo cual se presenta la tabla 25 con los resultados obtenidos en la estadística general.

Tabla 25  
*Estadística descriptiva general en la segunda aplicación*

	N	Mínimo	Máximo	Media
Trabajo abierto	55	1.17	3.00	2.22
Motivación	55	.90	3.00	2.06
Medio	55	1.17	3.00	2.08
Creatividad	55	1.25	3.00	2.22
Mapa conceptual	55	.88	3.00	2.04
Adaptación curricular	55	1.63	3.00	2.31
<b>General</b>	<b>55</b>			<b>2.15</b>

Como se puede apreciar en la tabla 25 y recordando que los valores van de 0 a 3 puntos, los resultados obtenidos en la estadística general fueron los siguientes en cada una de las variables: trabajo abierto resultó con un valor promedio mínimo de 1.17 y un máximo de 3.00 y una media general de 2.22 puntos. La variable de motivación con un valor mínimo de 0.90 y un máximo de 3.00 arrojando una media de 2.06.

En la variable medio se obtuvo 1.17 como mínimo y 3.00 como máximo con una media de 2.08, la variable de creatividad presentó 1.25 como valor mínimo y 3.00 como máximo con una media de 2.22, en mapa conceptual el valor mínimo fue de 0.88 y el máximo de 3.00 con una media de 2.04 siendo el menor valor de todas las variables, por último, en la variable de adaptación curricular resultó un valor mínimo de 1.63 y un máximo de 3.00 con la media más alta de todas las variables que fue de 2.31.

Para un mejor análisis entre la primera aplicación y la segunda aplicación del CUFAEEAS se presenta la siguiente tabla de la estadística descriptiva general comparativa:

Tabla 26

*Estadística descriptiva general comparativa*

Variables	Media primera aplicación	Media segunda aplicación	Diferencia
Trabajo abierto	2.19	2.22	+0.03
Motivación	2.08	2.06	-0.02
Medio	1.97	2.08	+0.11
Creatividad	2.12	2.22	+0.10
Mapa conceptual	2.14	2.04	-0.10
Adaptación curricular	2.06	2.31	+0.25
<b>General</b>	<b>2.09</b>	<b>2.15</b>	<b>+0.06</b>

En la variable de trabajo abierto se presentó un incremento de la media general de 0.03 puntos, por el contrario, en la variable motivación hubo una disminución de 0.02 puntos. Dentro de la variable medio el incremento fue de 0.11 puntos, para la variable creatividad el aumento fue de 0.10 puntos en contraparte con mapa conceptual donde se presentó una disminución de 0.10 puntos, teniendo el mayor incremento general dentro de la variable de adaptación curricular con 0.25 puntos.

Como resultado general tenemos que la media en la primera aplicación fue de 2.09 puntos y la media de la segunda aplicación fue de 2.15 puntos resultando un incremento de 0.06 puntos.

En un análisis más preciso de los resultados por grupo en la segunda aplicación se tiene la tabla 15 donde se describe la media obtenida, así como los valores mínimos y máximos presentados en las diferentes variables.

Tabla 27

*Estadístico descriptivo por grupo de la aplicación del CUFAEEAS segunda aplicación*

grupo		trabajo abierto	motivación	medio	creatividad	Mapa conceptual	adaptación curricular	general
6°A"	Media	2.45	2.17	2.18	2.28	2.32	2.39	<b>2.29</b>
(N=27)	Mínimo	1.33	1.20	1.17	1.25	1.63	1.38	<b>1.32</b>
	Máximo	2.67	2.60	2.83	2.63	2.88	2.75	<b>2.72</b>
6°B"	Media	2.00	1.95	1.97	2.17	1.77	2.22	<b>2.01</b>
(N=28)	Mínimo	1.17	.90	1.50	1.25	.88	1.63	<b>1.22</b>
	Máximo	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	<b>3.00</b>

En el grupo de 6° “A” la variable de trabajo abierto presentó una media de 2.45 puntos siendo el valor más alto de todas las variables a diferencia de la variable motivación con 2.17 como el valor menor de las variables. La media arrojada en la variable medio fue de 2.18, en creatividad de 2.28, dentro de mapa conceptual el valor fue de 2.32 y para adaptación curricular de 2.39 puntos obteniendo una media general de 2.29 puntos. Los valores promedios presentados oscilan entre 1.32 y 2.72 puntos.

El valor de la media presentada en el grupo de 6° “B” con cada una de las variables resultó lo siguiente: en trabajo abierto se obtuvo 2.00 puntos, para motivación fue de 1.95 puntos, en la variable medio de 1.97, dentro de la variable de creatividad de 2.17, resultando la variable de mapa conceptual con 1.77 como la media con el valor menor de todas las variables y adaptación curricular con una media de 2.22 siendo el valor más alto. En este grupo los valores promedios presentados van de 1.22 a 3.00 puntos.

En la comparación de los resultados obtenidos en las dos aplicaciones del CUFAEEAS por grupo, se elaboró la tabla 16 con el fin de establecer de manera precisa las diferencias presentadas.

Tabla 28

*Estadístico descriptivo comparativo por grupo de la aplicación del CUFAEEAS*

grupo	trabajo abierto	motivación	medio	creatividad	Mapa conceptual	adaptación curricular	general	
6"A" (N=27)	Media primera aplicación.	2.23	2.11	2.06	2.15	2.29	2.05	<b>2.14</b>
	Media segunda aplicación.	2.45	2.17	2.18	2.28	2.32	2.39	<b>2.29</b>
	Diferencia	+0.22	+0.06	+0.12	+0.13	+0.03	+0.34	<b>+0.15</b>
6"B" (N=28)	Media primera aplicación.	2.16	2.05	1.88	2.10	2.00	2.08	<b>2.04</b>
	Media segunda aplicación.	2.00	1.95	1.97	2.17	1.77	2.22	<b>2.01</b>
	Diferencia	-0.16	-0.10	+0.09	+0.07	-0.23	+0.14	<b>-0.03</b>

Para el grupo de 6° “A” en todas las variables se presentó un incremento en la media de la segunda aplicación en comparación con la media de la primera aplicación, siendo en la variable de trabajo abierto de 0.22 puntos, en motivación 0.06 puntos, para la variable medio de 0.12 puntos, en la variable de creatividad de 0.13, mapa conceptual con 0.03 puntos siendo el incremento menor de la variable, por ultimo adaptación curricular con 0.34 puntos como el incremento más alto de todas las variables. La media general presentada tuvo un incremento de 0.15 puntos.

En el grupo de 6° “B” se presentaron incrementos y decrementos en la media entre la primera y segunda aplicación del CUFAEEAS dentro de cada una de las variables, resultando lo siguiente: en la variable de trabajo abierto fue un decremento de 0.16 de igual manera en la variable motivación su disminución fue de 0.10 puntos, para la variable medio se presentó un incremento de 0.09 puntos, en la variable de creatividad su incremento fue de 0.07, para mapa conceptual fue la diferencia más baja con un decremento de 0.23 en contraparte con la variable de adaptación curricular que tuvo el incremento más alto con 0.14 puntos. La media general presentada en este grupo dio como resultado un decremento de 0.03 puntos.

# Conclusiones

---

La investigación realizada dio como resultado una propuesta de intervención educativa, lo que permitió tomar el control de la propia práctica a través del diseño, planeación y actuación docente teniendo como base los referentes teóricos y metodológicos empleados durante todo el proceso de investigación, partiendo del objetivo general que es el promover en los docentes la aplicación de estrategias para el logro de un aprendizaje significativo.

Para Salazar y Cossio (2004) las estrategias son una guía de las acciones que hay que seguir siendo estas de manera consciente e intencional, teniendo como objetivo el aprendizaje es por ello que las estrategias de enseñanza se desarrollaron con una secuencia didáctica que permitió la organización de las actividades en tiempos, materiales y estructura general teniendo siempre como objetivo principal el desarrollar habilidades de aprendizaje en los alumnos mediante la reflexión para una adecuada toma de decisiones en diversas situaciones.

Es aquí donde se desprende el aprendizaje significativo, que de acuerdo con Ausubel (1963) promueve que los educandos desarrollen relaciones significativas entre lo que ya saben, es decir su propio conocimiento y la información nueva, de ahí que se partió de los conocimientos previos de los alumnos para el diseño de las estrategias.

Para dar respuesta al planteamiento del problema ¿Cómo incrementar la frecuencia de uso de estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje significativo en los alumnos?, se inició primordialmente por establecer con qué frecuencia empleaban las docentes estrategias de enseñanza dirigidas a favorecer el aprendizaje significativo para lo cual se diseñaron instrumentos que permitieron validar la información, específicamente se empleó el cuestionario de frecuencia de aplicación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo (CUFAEEAS) el cual fue aplicado a los alumnos.

Dado que para el diseño del cuestionario se tomó como referencia teórica el modelo de Ballester (2002), quien propone seis variables para hacer el aprendizaje significativo, fue esencial el que las docentes se familiarizaran con esta metodología, lo que permitió identificar



qué estrategias de las que aplicaban realmente favorecían en los alumnos un aprendizaje significativo, resultando con ello la hipótesis de acción que fue “a través de un seminario intermitente de aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo, integrando elementos teórico-prácticos, le permitirán al docente incrementar el promedio de uso de estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo en los educandos”.

Ahora bien, dentro de la propuesta de intervención, la primera meta fue el conseguir que 12 de un total de 16 docentes asistieran a un mínimo de dos sesiones del seminario intermitente, meta que fue cumplida en su totalidad pues todos los docentes de la institución acudieron a las dos primeras sesiones del seminario (anexo 6), donde se logró despertar el interés de los maestros en desarrollar estrategias que mejoren el aprendizaje significativo en los alumnos mediante la exploración de la metodología.

La segunda de las metas fue el lograr que las docentes de los grupos de sexto grado, con quienes se realizó toda la investigación, diseñaran y aplicaran por lo menos dos sesiones empleando estrategias para favorecer el aprendizaje significativo. Dicha meta también fue alcanzada en su totalidad, pues las docentes después de haber trabajado como apoyo en el diseño de las estrategias que se aplicaron durante las primeras seis sesiones enfatizando el uso de una variable por sesión, realizaron el diseño y aplicación de las estrategias que se implementaron en las dos últimas sesiones con todas las variables (tablas 16 y 22).

La última meta establecida fue aumentar el promedio de uso de las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo para lo cual se empleó como medio de verificación nuevamente el CUFAEEAS en una segunda aplicación.

Los resultados obtenidos en los dos grupos de sexto grado dentro de la segunda aplicación del CUFAEEAS, muestran que la media general fue de 2.15 puntos con valores que oscilaron entre 2.04 y 2.31 en todas las variables, tomando en cuenta que en la primera aplicación se presentó una media general de 2.09 puntos con valores entre 1.97 y 2.19, arrojando una diferencia de 0.06 puntos lo que nos lleva a considerar que aunque no es un incremento muy significativo es aceptable dado el corto tiempo en que fue aplicada y evaluada la propuesta, además de las diversas circunstancias que se suscitaron durante el proceso de aplicación.

Específicamente la frecuencia de uso de estrategias de enseñanza entre la primera y segunda aplicación se incrementó en las variables de: trabajo abierto con una diferencia de 0.03 puntos, medio con 0.11 puntos, creatividad con 0.10 puntos y adaptación curricular con 0.25 puntos. Los decrementos se presentaron en las variables de motivación con 0.02 puntos y mapa conceptual con 0.10 puntos. De igual forma los incrementos y decrementos entre las aplicaciones no son significativos, pero sí es necesario resaltar que en la mayoría de las variables se dio un incremento.

Al realizar el análisis grupal se observó que en el grupo de sexto “A” todas las variables tuvieron un incremento con respecto a la media, donde se destaca que la media general inicial de 2.14 puntos se incrementó a 2.29 puntos, presentando una diferencia de 0.15 puntos. El incremento más alto se dio en la variable de adaptación curricular y el más bajo en la variable de mapa conceptual, debido a que en este grupo el mapa conceptual era trabajado con regularidad así que sólo se reforzó su uso permitiendo en los alumnos tener una idea más clara de las características y uso de este recurso como medio para facilitar el aprendizaje.

En el grupo de sexto “B” la media inicial general fue de 2.04 en la primera aplicación teniendo un decremento a 2.01 puntos con una diferencia de 0.03 puntos. En este grupo se dieron incrementos de la media en las variables “medio” con una diferencia de 0.09 puntos, creatividad con 0.07 puntos y adaptación curricular de 0.14 puntos en la cual se dio el incremento más alto. Se presentaron decrementos en las variables de motivación con 0.10 puntos, mapa conceptual con 0.23 puntos y adaptación curricular con 0.14 puntos. El decremento más alto presentado fue en la variable de mapa conceptual donde a pesar que con anterioridad no había trabajado el mapa conceptual, se considera que en la primera aplicación del CUFAEEAS los alumnos confundieron el término con el de mapa mental que ya habían empleado en varias ocasiones, según informó su maestra de grupo.

Lo anterior nos lleva a considerar que desde la perspectiva de los alumnos, las docentes lograron incrementar en la mayoría de las variables y en general la frecuencia de aplicación de uso de estrategias de enseñanza para hacer el aprendizaje significativo aunque dicho incremento fue poco significativo variando por décimas.

Se puede concluir que debido a las situaciones presentadas como suspensiones de clases, las actividades no previstas con las cuales debían cumplir las docentes, los tiempos limitados para la aplicación, etc., fueron los obstáculos principales que impidieron la adecuada implementación de la propuesta, pero aun así la disposición de las docentes estuvo presente en todo momento en cuanto al tiempo brindado, su participación en diseño y aplicación de las actividades interviniendo en las adecuaciones requeridas para sus alumnos.

Sin duda alguna nadie conoce mejor a los educandos que sus propios maestros, quienes pudieron observar los cambios de actitud favorable que presentaron los educandos donde las relaciones entre los alumnos, la disciplina y la disposición al trabajo se mejoró notablemente lo que permitió trabajar de manera más armónica y optimizar los tiempos de aplicación.

La investigación-acción que se desarrolló en este trabajo tiene como una de sus características el integrar la teoría en la práctica, entendiendo que la teoría sustenta y guía la práctica, pero de manera reflexiva, en la medida en que el docente reflexione sobre su propio desempeño, se responsabilizará de su labor docente tomando conciencia del compromiso que tiene en investigar teorías, metodologías, estrategias, etc. para mejorar su práctica educativa.

En definitiva, para que el alumno aprenda debe comprender y entender lo que se le enseña haciendo un esfuerzo para que esto se logre, por tal motivo es importante destacar la participación, entusiasmo y el esfuerzo que la mayoría de los niños presentó en el desarrollo de las actividades mostrando siempre una buena actitud hacia el trabajo.

A continuación, se describen algunas de las recomendaciones para una futura aplicación de la propuesta:

- ✓ Dar a conocer a los alumnos desde un principio las actividades, el objetivo y el producto a desarrollar con el fin de que los mismos alumnos propongan que es lo que quieren trabajar.
- ✓ Diseñar las actividades siempre tomando en cuenta las características e intereses de los alumnos, sobre todo al momento de la formación de los equipos donde además de nivelarlos por sus capacidades intelectuales, también se tome en cuenta la afinidad entre los integrantes.

- ✓ Realizar las adecuaciones necesarias durante el proceso de acuerdo a las situaciones, características del grupo y alumnos, en particular con quienes se va a realizar la aplicación.
- ✓ En el diseño de las actividades, potenciar la capacidad de transferencia al proponer temas y tareas que permitan al alumno usar lo aprendido y actuar de forma adecuada en diferentes situaciones.
- ✓ Flexibilidad y creatividad por parte del docente al momento de la aplicación de las estrategias para modificar o adecuar aquellas actividades que así lo requieran, de acuerdo a los tiempos y situaciones presentadas.
- ✓ Implementar poco a poco cada una de las variables para hacer el aprendizaje significativo, regulando y controlando su uso en las diversas estrategias para después integrarlas en su totalidad.

Cada docente posee una concepción diferente del conocimiento, por lo tanto diferente manera de diseñar sus estrategias de acuerdo a lo que considera necesario en el contexto donde se aplique, así pues tendrá que tomar sus propias decisiones, diseñar sus secuencias didácticas, observar, reflexionar, modificar y volver a implementar hasta lograr el control de todas las variables, lo que permitirá optimizar el aprendizaje de los alumnos, creando un clima de aula favorable, que se mejore la práctica al trabajar con poca directividad por parte del docente y una motivación natural por aprender por parte del alumno.

## Referencias

---

- Aguilar, N. M. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (21), 339-355.
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Ed..
- Arteaga, B. C., & Montaña, G. (2001). Diagnóstico. Recuperado de <http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1612/1/Diagnostico.pdf>, 83-87.
- Ausubel, David (1983), *Teoría del aprendizaje significativo*, Fascículos de CIEF, en: [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf) (consulta: 10/07/2015).
- Ballester, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. In *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- Ballester, A. (2002), "El Aprendizaje Significativo en la Práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula". España, en: [http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf) (consulta: 12/07/2015).
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de México: México.
- Bassedas, E., Coll, C., & Rossell, M. (1981). Formación universitaria y actividad profesional: un intento de integración en el ámbito de la psicología educacional. *Infancia y Aprendizaje*.
- Bonilla E. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Uniandes. Edit. Norma.

- Borda, O. F. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. In *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 65-84). Editorial Popular.
- Díaz, B. y Hernández, R. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo Una interpretación constructivista*. México. McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación acción. España: Morata.
- Escudero, J. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 3, 5-39.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México DF: Paidós.
- Freire, P. (1980). *Educación y acción cultural*. España: Fundación Dialnet.
- García, M. (2008). UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187.
- Gerson, B. (1979). Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. *Perfiles educativos*, 5, 3-22.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento* (2ª. ed. en español) México: McGraw-Hill.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.
- Leopardi, L. (2009). Racionalidad Teórica-Metodológica presentes en paradigmas de la Investigación Socio-Educativa. *Revista electrónica diálogos educativos [Revista en línea]*, 18.
- López, J. (2011) *Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en la educación media superior*.  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/2405.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2405.pdf)
- Marí M. R. (2001). Diagnóstico pedagógico. *Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.

- Medina, M. I. R., Quintero, M. D. S. B., & Valdez, J. C. R. (2013). El Enfoque Mixto De Investigación En Los Estudios Fiscales. *Tlatemoani*, (13). Soriano, R. R. (1981). *El proceso de la investigación científica*. Trillas.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *espacio abierto*, 17(4).
- Vasilachis de Gialdano, I. (1992). *Métodos cualitativos de investigación: Los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires. Centro editor de América Latina.
- Revista Electrónica de Investigación Educativa. Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. 2002. [Disponible en línea]. <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-munevar.pdf>[accesado en noviembre del 2009].
- Ricoy Lorenzo, C; (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação. Revista do Centro de Educação, 31() 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rodríguez G., & Gil F., J. García J., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.
- Solé, I., y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *Coll y otros (Eds.)*. *El constructivismo en el aula*. *Cáp*, 1, 7-23.
- <https://www.youtube.com/watch?v=huO7a24q0B4>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ziKZ5buijig>
- <https://www.youtube.com/watch?v=-oGCsNmxwYk>
- [www.calameo.com/books/00215731416b8490eaa10](http://www.calameo.com/books/00215731416b8490eaa10)
- [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/.../2405.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/.../2405.pdf)
- [www.cylex.com.mx/durango/instituciones+publicas.html](http://www.cylex.com.mx/durango/instituciones+publicas.html)
- [salvemosanuestromundo.blogspot.com/.../carta-de-opinion-sobre-la-cont...](http://salvemosanuestromundo.blogspot.com/.../carta-de-opinion-sobre-la-cont...)
- [mexico.cnn.com/.../las-patronas-que-alimentan-a-migrantes-premio-de-d...](http://mexico.cnn.com/.../las-patronas-que-alimentan-a-migrantes-premio-de-d...)
- [www.voicesofyouth.org/es/posts/carta-de-opinion-del-maltrato-infantil](http://www.voicesofyouth.org/es/posts/carta-de-opinion-del-maltrato-infantil)

# Anexos

---



## ANEXO 1

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA****LA LABOR DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA**

Grupo \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

De la manera más realista y sincera posible se le pide contestar a esta entrevista, con el fin de conocer la labor docente que realiza dentro de la institución educativa.

## Planeación:

1. ¿Cómo planifica las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje?
2. ¿Cuánto tiempo a la semana dedica para la preparación y organización de sus clases?
3. ¿Qué materiales bibliográficos emplea para elaborar su planeación?
4. ¿Con qué fin realiza su planeación?

## Estrategias de enseñanza-aprendizaje:

5. ¿De qué manera y que tan seguido emplea diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles?
6. ¿Qué tan seguido y con qué fin emplea material educativo para favorecer el aprendizaje?
7. ¿Cómo y qué tan seguido hace uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

## Organización:

8. ¿De qué manera promueve y desarrolla situaciones de aprendizaje?
9. ¿Cómo organiza los ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y la escuela?

10 ¿Cómo afronta los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula?

Colaboración:

11 ¿Cómo y qué tan seguido promueve el trabajo colaborativo entre los alumnos?

12 ¿De qué manera implica a los padres de familia en la labor educativa?

13 ¿Cómo colabora con sus compañeros para promover el aprendizaje en los alumnos?

Responsabilidad:

14 ¿Cómo desarrolla la autonomía en los alumnos para que le permitan enfrentar los desafíos que se le presentan?

15 ¿Cómo promueve en los alumnos la actitud democrática, equidad de género, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos?

16 ¿De qué forma fortalece los principios éticos en la formación de valores de los educandos?

17 ¿Qué es lo que le motiva diariamente en su práctica docente?

Evaluación:

18 ¿Cómo se da cuenta de la progresión de los aprendizajes en sus alumnos?

19 ¿Qué instrumentos emplea para recabar información sobre el desempeño de los alumnos y con qué fin?

20 ¿Con que propósito reflexiona sobre su propia práctica profesional?

## ANEXO 2

**LISTA DE COTEJO PARA EL MAESTRO DE LAS ESTRATEGIAS DE  
ENSEÑANZA RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

Grupo: \_\_\_\_\_ Materia: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

No.	INDICADOR EN ACTIVIDADES	SI	NO
<b>De Inicio</b>			
1	Indica el tema, dinámica de trabajo y objetivos.		
2	Rescata los conocimientos previos de los alumnos.		
3	Diseña secuencias didácticas tomando en cuenta los estilos de aprendizaje.		
4	Relaciona los contenidos con estrategias propicias para lograr un aprendizaje significativo.		
5	Explica los criterios a evaluar.		
<b>De Desarrollo</b>			
6	Motiva a los alumnos para aprender a aprender.		
7	Explica de forma clara y coherente el tema.		
8	Propone ejercicio, prácticas o problemas para reflexionar sobre diversos temas.		
9	Relaciona los contenidos con la realidad contextual de los alumnos y su importancia en la vida cotidiana.		
10	Lleva a cabo la transversalidad de contenidos con otras asignaturas.		
11	Promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.		
12	Estimula la participación de todos los alumnos.		
13	Plantea interrogantes para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos.		
14	Emplea material con significatividad lógica para el alumno.		
15	Presenta dominio sobre el tema desarrollado.		
16	Resuelve y aclara dudas oportunamente.		
<b>De Cierre</b>			
17	Realiza una retroalimentación sobre los ejercicios, problemas o prácticas desarrolladas.		
18	Propicia que los alumnos establezcan sus propias conclusiones.		
19	Evalúa los contenidos de acuerdo a los estilos de aprendizaje.		
20	Revisa los productos indicando observaciones.		

## ANEXO 3

## CONCENTRADO DE LISTA DE COTEJO

GRUPO INDICADOR		5º. "A"										5º. "B"										TOTAL		
		1ª. Apl.		2ª. Apl.		3ª. Apl.		4ª. Apl.		5ª. Apl.		1ª. Apl.		2ª. Apl.		3ª. Apl.		4ª. Apl.		5ª. Apl.				
		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	SI	NO	
1	Indica el tema, dinámica de trabajo y objetivos		x		x		x	x		x				x	x			x		x	x		4	6
2	Rescata los conocimientos previos de los alumnos.	x		x			x		x		x	x		x		x			x		x		5	5
3	Diseña secuencias didácticas tomando en cuenta los estilos de aprendizaje	x			x		x		x		x		x		x		x			x		1	9	
4	Relaciona los contenidos con estrategias propicias para un aprendizaje significativo.		x	x			x		x		x		x		x		x			x		1	9	
5	Explica los criterios a evaluar.		x	x			x		x		x		x		x		x			x		1	9	
6	Motiva a los alumnos para aprender a aprender	x		x		x		x	x		x		x		x				x	x		8	2	
7	Explica de forma clara y coherente el tema.		x	x		x		x		x				x	x		x			x		8	2	
8	Propone ejercicio, prácticas o problemas para reflexionar sobre diversos temas.	x		x			x		x		x		x	x		x			x		x	4	6	
9	Relaciona los contenidos con la realidad contextual de los alumnos.		x		x		x		x		x		x		x		x			x		0	10	
10	Lleva a cabo la transversalidad de contenidos con otras asignaturas.		x		x		x		x		x		x		x		x			x		0	10	
11	Promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.	x			x		x	x		x				x	x				x		x	3	7	
12	Estimula la participación de todos los alumnos.	x		x	x				x	x				x					x	x		6	4	
13	Plantea interrogantes para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos.	x		x		x		x	x				x		x				x	x		8	2	
14	Emplea material con significatividad lógica para el alumno.		x		x		x		x	x				x		x			x		x	3	7	
15	Presenta dominio sobre el tema desarrollado.	x		x		x		x		x				x		x			x		x	10	0	
16	Resuelve y aclara dudas oportunamente	x			x	x			x		x	x		x		x			x		x	5	5	
17	Realiza una retroalimentación sobre los ejercicios, problemas o prácticas desarrolladas		x	x		x		x		x				x	x		x			x		7	3	
18	Propicia que los alumnos establezcan sus propias conclusiones.		x		x	x			x		x			x		x	x			x		2	8	
19	Evalúa los contenidos de acuerdo a los estilos de aprendizaje.		x		x		x		x		x			x		x			x		x	0	10	
20	Revisa los productos indicando observaciones.	x		x		x			x	x				x		x			x	x		7	3	

## ANEXO 4

### CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SOBRE LA FRECUENCIA DE USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

**Grupo:** \_\_\_\_\_ **Género:** ( H ) ( M ) **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Nombre del alumno:** \_\_\_\_\_

Instrucciones: Marca con una "X" la opción de respuesta que consideres adecuada respecto al trabajo escolar

No.	VARIABLES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
1	El maestro te permite trabajar tomando en cuenta tus propuestas.				
2	Al preguntar a tu profesor sobre la realización de algún trabajo, te cuestiona para que pienses y expliques tus propias ideas.				
3	Al realizar alguna actividad se te explica cuál será el trabajo final.				
4	Con que frecuencia realizas trabajo en equipo.				
5	Al realizar trabajo en equipo el maestro procura variar a los integrantes para que todos trabajen.				
6	Cuando realizas algún trabajo se te da libertad para elegir los materiales con que desees trabajar.				
7	Antes de iniciar un tema se te explica el objetivo (¿A dónde se quiere llegar?)				
8	El profesor te pregunta si es interesante algún tema para ti.				
9	Consideras que las actividades que te sugiere el profesor significan un reto para ti.				
10	Comprendes las instrucciones que se te dan para realizar las actividades.				
11	El maestro te proporciona elementos para que evalúes tu propio desempeño escolar.				
12	El profesor te señala lo correcto e incorrecto que hiciste en tus actividades.				
13	El profesor te felicita cuando tu desempeño es sobresaliente.				
14	El maestro te anima a seguir trabajando cuando se te presentan ciertas dificultades.				
15	Las actividades te motivan a seguir investigando más acerca del tema.				
16	El profesor tiene muestras de afectos (palabras cordiales, estímulos, reconocimientos, etc.) hacia todos los alumnos.				
17	Los materiales que se utilizan despiertan tu interés.				
18	En las clases empleas materiales visuales, táctiles, textuales, sonoros, etc., que se encuentran en la comunidad.				
19	Al realizar las actividades involucras información de la localidad proveniente de fuentes como radio, televisión, periódico o internet.				
20	Lo que aprendes en la escuela lo aplicas en algunas situaciones de la vida diaria				
21	Los temas vistos en clase tienen relación con lo que vives fuera de la escuela.				
22	Realizas actividades tomando en cuenta los problemas de otras ciudades o países.				
23	En las actividades se te da libertad para llevarlas a cabo de la manera que consideras más adecuada.				

No.	VARIABLES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
24	El maestro te explica de diferentes maneras un mismo tema cuando no queda claro.				
25	Los materiales con que cuentas en la escuela se pueden emplear de diferentes maneras en las actividades.				
26	Realizan actividades donde tú puedes aportar tu propio ingenio en la elaboración de un trabajo.				
27	Al resolver un problema buscan diferentes formas de solución.				
28	El maestro te hace preguntas para que propongas ideas creativas y originales.				
29	A partir de tu conocimiento sobre algún tema, realizas actividades con determinados objetivos				
30	Las problemáticas que se presentan en el aula permiten que el profesor plantee alguna actividad.				
31	Elaboras mapas conceptuales para desarrollar algunos temas.				
32	Los mapas conceptuales que elaboras han mejorado con el paso del tiempo.				
33	Consideras que el mapa conceptual te permite conectar y relacionar los conceptos de manera más fácil.				
34	Al iniciar un bloque o tema el maestro utiliza mapas conceptuales para presentar el contenido general del tema.				
35	Cuando el profesor diseña mapas conceptuales utiliza conectores entre los conceptos que se presentan.				
36	El profesor utiliza los mapas conceptuales para aclarar conceptos o dudas, cuando un tema no es comprendido totalmente.				
37	Al finalizar un tema o bloque se utilizan mapas conceptuales a manera de cierre, resumen o conclusión de lo visto en clase.				
38	Has elaborado mapas conceptuales a manera de estudio para prepararte para un examen o evaluación.				
39	Durante las clases se combina el trabajo individual con el trabajo en equipo.				
40	El profesor suele cambiar a los integrantes de los equipos de trabajo de acuerdo a las actividades a realizar.				
41	Los equipos que se forman integran a alumnos buenos, regulares y no tan buenos.				
42	En los equipos de trabajo suele haber un comportamiento cordial entre los compañeros.				
43	Cuando el maestro modifica alguna de las actividades lo hace tomando en cuenta tus intereses, motivaciones y conocimiento que tienes sobre el tema.				
44	El maestro trabaja en conjunto con los estudiantes para el desarrollo de ciertas actividades.				
45	Si algún compañero presenta problemas de indisciplina el maestro dedica tiempo especial para trabajar con él.				
46	Si algún compañero presenta dificultad en la comprensión de un tema el maestro trabaja de manera individual para apoyarlo.				

¡Muchas gracias por tu colaboración en la contestación de este cuestionario ya que será de mucha utilidad para mejorar las actividades que se están desarrollando en tu grupo!

## ANEXO 5

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES**

No. de sesión: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ No. de alumnos: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

De manera general relate como fue el desarrollo de las actividades tomando en cuenta el inicio, desarrollo y cierre:

1. ¿Cómo fue su actitud ante la aplicación de las actividades?
2. ¿Cuál fue la respuesta de los alumnos durante el desarrollo de las actividades?
3. ¿Qué dificultades se presentaron durante el proceso?
4. ¿Cuáles fueron las facilidades de la aplicación?
5. ¿Considera que la organización, materiales y tiempos fueron los adecuados para llevar a cabo las actividades? ¿por qué?
6. ¿Considera que se cumplió con los objetivos planteados? ¿por qué?
7. ¿Qué sugerencias propone para mejorar la aplicación?

ANEXO 6

LISTA DE ASISTENCIA DEL PERSONAL DOCENTE AL SEMINARIO

No.	NOMBRE COMPLETO	FUNCIÓN	HORA DE ENTRADA	FIRMA	HORA DE SALIDA	FIRMA
1	Emilia Rodríguez Silva	Mtra. de grupo	8:30	Emilia R.	13:30	Emilia R.
2	Clementina Santillán Aguilar	Mtra. de grupo	8:30	Clementina	13:30	Clementina
3	Leonardo Manuel Estrella	Dir. re	8:30	Manuel Estrella	12:30	Manuel Estrella
4	ROSA ISELA CASAS LOPEZ	E. Artística	8:30	Rosa Isela	13:30	Rosa Isela
5	JOSE CÉSAR MARTÍNEZ PÉREZ	ED. Física	8:30	Jose Cesar	13:30	Jose Cesar
6	Madari Serna Aguirre	Mtra de Grupo	8:30	Madari Serna	13:30	Madari Serna
7	Roberto Ramírez Sandoval	Maestro de grupo	8:30	Roberto Ramírez	13:30	Roberto Ramírez
8	Mia Judith Najera Lopez	Mtra. de gpo	8:30	Mia Judith	13:30	Mia Judith
9	Aida del Carmen Pios Zavala	Investigación	8:30	Aida del Carmen	13:30	Aida del Carmen

GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
 NOMBRE DEL COORDINADOR: *[Firma]* NOMBRE Y FIRMA DEL SUPERVISOR

No.	NOMBRE COMPLETO	FUNCIÓN	HORA DE ENTRADA	FIRMA	HORA DE SALIDA	FIRMA
10	Manuel Alonso Santamaría Rodríguez	Maestro de grupo	8:30	Manuel Alonso	13:30	Manuel Alonso
11	Beatrice Sosa Lopez	Maestra Gupo	8:30	Beatrice Sosa	13:30	Beatrice Sosa
12	Luz Imelda Galanz G	Mtra de Gpo	8:30	Luz Imelda	13:30	Luz Imelda
13	Virginia Lazzano Ochoa	Mtra. de gpo	8:30	Virginia Lazzano	1:30	Virginia Lazzano
14	Bianca E Alba Narvaez	Mtra de gpo	8:30	Bianca E Alba	13:30	Bianca E Alba
15	Marisa Ortiz Rosales	Mtra de gpo	8:30	Marisa Ortiz	1:30	Marisa Ortiz
16	María Belen Domínguez	Aula de med	8:30	María Belen	1:30	María Belen
17	Wendy A. Gonzalez G.	Mtra Gpo	8:30	Wendy A. Gonzalez	13:30	Wendy A. Gonzalez

GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO  
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
 NOMBRE DEL COORDINADOR: *[Firma]* NOMBRE Y FIRMA DEL SUPERVISOR