

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

1. Ariosto Uriel Hernández
Sol adentro
(poesía)
2. René Xicoténcatl Muñoz Luna
coordinador
*Formación docente: entre la ética,
la reflexión y la crítica*
(ensayo)
3. Varios autores
De la docencia: por aquí, por allá
(ensayo)
4. Cecilia Ortega Díaz
Catalina Mendoza Rivas
coordinadoras
Aristas en la formación docente
(ensayo)
5. Varios autores
*Experiencias y desafíos en torno a la
práctica educativa: el trabajo docente
durante la formación inicial*
(propuesta didáctica)

¿Cómo ha sido el trabajo formativo de la Escuela Normal?
¿Hasta dónde ha llegado la influencia de los procesos académicos en los docentes en formación? Ante estos cuestionamientos entre la comunidad de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, una idea ha alcanzado consenso como posible respuesta: la reflexión de los estudiantes sobre su experiencia en los escenarios de práctica. A través de lo que escribe, el sujeto se narra y deja ver las significaciones que guían su acción. Ésa es la intención de este texto: hacer visibles los caminos que se han trazado en la formación de docentes a partir de sus experiencias.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Alicia Isabel Cruz Cedillo | coordinadora

6
Propuestas didácticas: experiencia y reflexiones sobre el camino andado

PROPUESTA DIDÁCTICA

Alicia Isabel Cruz Cedillo

coordinadora

Propuestas didácticas:
experiencia y reflexiones
sobre el camino andado



Ediciones Normalismo Extraordinario

6

Los autores de este libro son estudiantes de excelencia de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl que han hecho contribuciones en el área de la práctica docente en diversos eventos académicos, y han sido coordinados por la doctora Alicia Isabel Cruz Cedillo, cuyo trabajo en torno a la construcción del conocimiento de lo educativo ha sido expuesto en congresos y publicaciones nacionales e internacionales.

Imagen de portada: Ana Machenca

Propuestas didácticas: experiencia y reflexiones sobre el camino andado

Alicia Isabel Cruz Cedillo
coordinadora

Propuestas didácticas: experiencia y reflexiones sobre el
camino andado

Ediciones Normalismo Extraordinario

Propuestas didácticas: experiencia y reflexiones sobre el camino andado

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Alicia Isabel Cruz Cedillo, coordinadora

D. R. © 2020 Karen Liliana Espinoza Cruz, Rocío Anahí Gómez Vargas,
Rebeca Ibarias García, Alexis Ángel Cortez Resendiz, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-04-7

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

 Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

Aprender a enseñar...

Enseñar a aprender

Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Manuel Rodríguez Villafaña
Encargado del Despacho de la Dirección de la Escuela Normal
No. 1 de Nezahualcóyotl

ÍNDICE

Presentación	11
La importancia de reconstruir la experiencia del aula de práctica	13
<i>Alicia Isabel Cruz Cedillo</i>	
Identidad y escritura: la construcción de lo profesional	15
La relevancia de reflexionar la experiencia	19
El riesgo de la mecanización...una problemática	25
Una propuesta para reflexionar la experiencia	28
Cerrando...	39
Referencias	40
El fortalecimiento de las habilidades motrices básicas de manipulación a través de los juegos tradicionales	43
<i>Karen Liliana Espinoza Cruz</i>	
El contexto de la práctica docente	45
Fundamentos teórico - metodológicos de la propuesta didáctica	51
Desarrollo de la propuesta didáctica	54
El análisis de la intervención docente	63
Conclusiones	68
Referencias	71
Fortalecimiento de los procesos de lecto-escritura a través de las adecuaciones curriculares en las planificaciones didácticas	73
<i>Rebeca Ibarias García</i>	
Detección de la problemática	75
Metodología empleada	80
Primer ciclo reflexivo	81

Segundo ciclo reflexivo	97
Conclusiones	106
Referencias	107
Fortalecimiento del trabajo colaborativo en los alumnos de educación primaria a través del juego cooperativo	109
<i>Alexis Ángel Cortez Resendiz</i>	
El contexto de la práctica docente	111
Fundamentos teórico-conceptuales de la propuesta didáctica	114
La estrategia de trabajo: juego cooperativo	117
Propuesta didáctica	120
Conclusiones	136
Referencias	137
El reforzamiento de la comprensión y resolución de problemas matemáticos con suma y resta en el tercer grado de educación primaria	139
<i>Rocío Anahí Gómez Vargas</i>	
El diagnóstico: descripción y focalización del problema	142
Estrategia metodológica: propuesta de acción y reflexión	149
Primer ciclo reflexivo	150
Segundo ciclo reflexivo	163
Conclusiones	170
Referencias	172

PRESENTACIÓN

Escribir en tiempos de pandemia...

El espacio temporal en que estas líneas son escritas tiene real significado, hacer un alto casi forzoso y separarnos de nuestras actividades tal como las llevamos a cabo rompe la inercia que en ocasiones nos nubla la mirada, la normalidad en la que nos movíamos de manera casi inconsciente se detuvo... “el confinamiento dará sus frutos” algunos decían, quizá estas líneas sean parte de ello, pues el lenguaje en estos meses se ha permeado de palabras que han provocado una idea, explico:

Cuando se requiere examinar la salud de un individuo a través de un estudio de sangre no se le saca toda la sangre sino una muestra de ella y con base en lo encontrado se determina si existe algún tipo de afección en el sujeto en cuestión.

Esta idea tan básica me permitió pensar en lo que ocurre en nuestras instituciones, no es necesario -ni posible- analizar todos y cada uno de los trabajos escritos de los estudiantes normalistas, tampoco es necesario – ni posible - estar presentes en todas las prácticas que realizan los docentes en formación en las escuelas de educación básica para saber lo que ocurre con su formación, sin embargo, lo que sí es necesario – y posible - es mirar a través de la experiencia plasmada en los documentos recepcionales de

quienes están a punto de egresar, esto sin duda constituye un referente que permite mirarnos como institución, repensar los procesos y tomar acciones para la mejora.

Las prácticas docentes pensadas como un camino de formación, constituyen el espacio de creación de nuevo conocimiento para los estudiantes normalistas, de ahí que el título del presente texto *Propuestas didácticas: experiencia y reflexiones sobre el camino andado* pretende destacar en un primer momento la relevancia de reconstruir a partir de un ejercicio responsable la experiencia en el aula, para posteriormente dar paso a la descripción y el análisis de diversas propuestas didácticas surgidas de necesidades específicas en los grupos de práctica profesional con los que trabajaron estudiantes del octavo semestre de las LEP y LEF impartidas en la N1N.

A partir de lo escrito, es posible hacer visibles los caminos que se han trazado para la formación de docentes, poner atención en las experiencias que se construyen a partir de las prácticas de los estudiantes normalistas en las escuelas de educación básica debe generar cambios, movimientos, y decisiones que permitan matizar la realidad de nuestra institución a partir del análisis y reflexión de estas experiencias..

LA IMPORTANCIA DE RECONSTRUIR LA EXPERIENCIA DEL AULA DE PRÁCTICA

Alicia Isabel Cruz Cedillo

El extraño en el aula...

Encontrarse con otros es común en la condición de seres sociales, en este acontecer tiene lugar una diferenciación que se experimenta de manera paulatina, pues, aunque se establezca contacto con numerosas personas, sólo algunas de ellas serán significativas para el sujeto.

Esto ocurre con el estudiante de educación básica, cuando se encuentra con los otros en el espacio escolar interactúa en una red de significaciones que toma forma al relacionarse con los que ahí se encuentran, entre ellos, el maestro.

De manera casi imperceptible al paso del tiempo, ese extraño a quien llaman maestro será una persona que decisivamente tendrá incidencia en sus formas de concebir el mundo, un referente para que encuentren maneras de asumirse, de mirarse y entenderse.

La trascendencia del encuentro que se da entre los estudiantes y ese “extraño” no se dimensiona en el momento, ni siquiera se alcanza a notar al final de un ciclo escolar, sólo van quedando huellas de su paso, que al tiempo serán reveladas en un movimiento inevitable de formación.

Algo muy similar ocurre cuando el estudiante normalista se encuentra por primera vez ante un nuevo grupo, ocupa por

algún tiempo el papel de “extraño”, no conoce a sus estudiantes ni ellos lo conocen a él, no hay significado en su presencia. Al paso de los días el *status* cambia y poco a poco se va transformando en “un alguien” que nutre con sus acciones las significaciones que se construyen en torno a él.

La transición ocurre de manera progresiva, de pronto su presencia o ausencia comienza a ser importante para los estudiantes que incluso en ocasiones aguardan impacientes su regreso, también para los docentes en formación dicha transición va dejando marcas; cuando se pone atención a estas marcas, el estudiante normalista se da cuenta del camino andado.

Más allá del diseño de planificaciones de clase, la elaboración de material didáctico, la dosificación de contenidos, el docente en formación busca encontrar la manera de llegar a los estudiantes, de posicionarse justamente como alguien que oficialmente ¡no es! y aun así en cierto momento logra ser, ¿cómo ocurre esto? A partir de las interacciones, de las propuestas didácticas, de las adecuaciones, en fin, ocurre porque en esta etapa nada más importa, son los estudiantes y sólo ellos el centro de su atención. Esto definitivamente no pasa desapercibido para ellos, entonces es cuando ocurre: ya no es más “el o la practicante” (el extraño o la extraña) es su maestro, es su maestra.

Dejar de ser “el extraño”, para convertirse en “el maestro”, aunque pareciera ser un acontecimiento casi natural sigue todo un proceso que vale la pena revisar, es hacer un ejercicio

de reflexión que obliga a detenerse, tener una mirada crítica y aguda hacia el propio camino de formación docente. De ahí que es imperativo documentar la experiencia con la finalidad de entretejer nuevos conocimientos, que anclados al saber teórico sean explicables a través del desmenuzamiento del saber que proporciona la práctica.

Los saberes resultantes de la reflexión sobre la experiencia de práctica docente no pueden ser de ninguna manera neutrales, pues existen en ellos efectos de las relaciones de poder, la subjetividad y la influencia de los otros. Es justamente este lugar el que da la posibilidad de pensar en otro sentido la práctica, el reto es ampliar la dimensión hasta el espacio de lo epistémico, la reflexión en torno a ello habrá de contribuir en un conocimiento más enriquecedor y crítico.

Identidad y escritura: la construcción de lo profesional

El paso que dan los docentes en formación de ser “extraños” en las aulas a su reconocimiento como maestros, da cuenta también de un avance en la construcción de la profesión, si se considera que el fin de toda profesión es la mejora de la sociedad, entonces los docentes en formación al intervenir y mejorar su práctica avanzan en el terreno de la profesionalización.

Sin embargo, realizar prácticas exitosas no es suficiente para construir la profesión, el ejercicio debe ir más allá, un profesional siempre tiene un espacio para la autoevaluación,

la autocrítica y la reflexión. Reconstruir la experiencia en el aula de práctica como se dijo antes, conducirá al sujeto docente a un doble logro: por un lado, la generación de conocimiento y por otro el fortalecimiento de su identidad profesional.

La identidad que se constituye a partir de las diversas interacciones que el ser humano tiene con *lo otro*, con lo ajeno en una constante resignificación, se encuentra reflejada en todos los aspectos de la vida del sujeto, en este sentido lo profesional no es la excepción. Se habla de una identidad no en el sentido inamovible de *mismidad* de las cosas, sino más bien desde la perspectiva de Ricoeur (1996) una identidad en el sentido del *ipse* que tendrá lugar para provocar en el sujeto la apertura de nuevos horizontes, entendiéndose entonces como una capacidad de crear y una oportunidad para el desplazamiento de sentido en la creación de nuevas significaciones.

El movimiento de la conformación de la identidad, lo hace consciente de las transformaciones de su propia práctica atendiendo a su tiempo y a sus circunstancias, este camino reflexivo lo conduce al descubrimiento de su propia personalidad como docente, es un acontecimiento que le permite trascender la mera imitación de algún otro estilo.

La identidad profesional es la forma en que el docente en formación se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un campo disciplinar y de las implicaciones de ese proyecto y ese campo como espacio de constitución y formación.

La identidad docente como una forma de expresión del “ser maestro” se encuentra en una encrucijada entre sedimentaciones y posibilidades en el día a día de la práctica y puede ser mirada desde diversos ángulos, uno de ellos es la producción escrita de los estudiantes en la que se evidencian las inquietudes e imaginarios que acerca de la profesión docente se tienen, en ella se van delineando rasgos que sirven para hacer identificaciones, entre los que se encuentran la madurez intelectual y el compromiso.

Así, se puede afirmar que un profesional se hace cargo de sus acciones y omisiones en la práctica, reconoce sus avances, trabaja en las debilidades que identifica y asume un compromiso con su labor, de forma ética, establece una conexión entre su ser y su hacer para conducirse con congruencia y responsabilidad.

Cuando un docente asume una postura crítica ante su propio trabajo muestra un sentido de lo profesional, que se manifiesta ineludiblemente en la reflexión sobre su práctica, esto se puede percibir a través de lo que escribe. Derrida (1998) habla del texto como un tejido de signos, cada uno de estos da sentido al acontecer del sujeto y muestra su forma de mirar y mirar-se en el mundo, de este modo, a través del texto producido por el docente en formación se da cuenta de la forma que adquiere este tejido de signos derivando en su identidad.

Planear sesiones de clase, ejecutar y seguir adelante sin tener el espacio para valorar la propia práctica, aleja al docente del sentido profesional, de ahí que es de vital

importancia que se documente, se critique y se establezcan parámetros que permitan ir valorando avances, innovaciones e inquietudes, la documentación de experiencias académicas es valiosa porque “se exponen las ideas y las producciones a la crítica constructiva de colegas legos y expertos” (Libedinsky, 2001, p. 94). Se trata de una experiencia que permite el debate para construir un lenguaje académico en donde la escritura se convierta en una forma de vida para potenciar la reconfiguración constante de la profesión.

El ejercicio de escribir es un elemento que nutre el ser del sujeto, es una manifestación concreta de quien es, para Cassany (2006) “la escritura está estrechamente relacionada con el yo y con el nosotros: con mi mente, con mi imagen social, con la comunidad a la que pertenezco, con la disciplina o el gremio en el trabajo – yo y mis colegas” (p. 54) y al mismo tiempo es dejar de ser quien se es para devenir en otro a través de la construcción de un carácter profesional.

La escritura es un inminente acto de creación, es una condición necesaria para aprender.

Hay que producir condiciones en que sea posible aprender críticamente que seamos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos. (Freire, 1997, p.86).

Así pues, el camino de construcción del sentido profesional no es una línea recta, habrá que estar dispuesto a aceptar la crítica, mirar debilidades y aciertos en la práctica, romper esquemas y recrearse constantemente a través de la reflexión que provoca lo que se escribe.

La relevancia de reflexionar la experiencia

Como se puede suponer, la recuperación de la experiencia para que se convierta en conocimiento, debe trascender el carácter anecdótico, debe ser pasada por el tamiz del rigor epistémico, detenerse una, dos, diez... las veces que sean necesarias para lograr una reflexión que constituya un aporte al conocimiento sobre la docencia.

El docente en formación adquiere experiencia a través del cuestionamiento sobre su práctica lo que le permite abrir horizontes, más allá de buscar sólo expresar cosas positivas de ésta lo que limitaría la experiencia de formación. Con la proposición gadameriana sobre la posibilidad de comprensión a partir del lenguaje, se abren diferentes expectativas acerca de la producción del conocimiento; en el sentido de la posibilidad lingüística, el conocimiento encuentra una beta para conformarse en un rigor epistémico, si se toma esto en cuenta, la interpretación, comprensión y aplicación del conocimiento dará elementos para establecer si se ha trascendido el mero sentido común del prejuicio para acceder a saberes que han alcanzado rigurosidad.

El lugar de la subjetividad dentro del constructo epistémico coloca al sujeto en un compromiso con lo que sustenta, hacerse cargo de su creación atiende inevitablemente a un proyecto ético-existencial a una necesidad de subjetivación. Esta necesidad implica a los otros, el sujeto se abre a una crítica sobre lo que es él mismo y hace una reflexión acerca de los procesos que le han constituido, esto conlleva un movimiento epistemológico que reconoce a los otros, de este modo el conocimiento como práctica social genera un vínculo comunitario “es posible fijar el sitio de las ciencias del hombre en la vecindad, en las fronteras inmediatas y todo a lo largo de esas ciencias en las que se trata de la vida del trabajo y del lenguaje” (Foucault 1987 p. 364)

Cuando se produce nuevo conocimiento se establecen compromisos de responsabilidad y reflexividad, que deben impregnar todo el proceso, la comunicación de los resultados de reflexión sobre experiencias en la práctica se hace entonces un camino más complejo, pues deja de ser sólo la producción individual, pasa a formar parte del conocimiento institucional y gremial.

Entonces se trasciende la idea de que sólo algunas problemáticas en las prácticas son relevantes, pues el docente en formación estará en la libertad de decidir de manera fundamentada lo que quiere investigar, determinando su pertinencia a partir de un conjunto de criterios que refleja la complejidad del conocimiento de lo educativo con tópicos

emergentes y tradicionales que siempre estarán sujetos a revisión.

Dado que se tiene contacto con lo externo a través de la experiencia, no es posible quedar estacionados en ella, esto implica en primer lugar vivirla, después generar un aprendizaje y luego separarse de ella, puesto que ya ha cumplido el cometido de ampliar nuestra perspectiva, ha contribuido a la formación.

Llegar a una etapa de escritura de la experiencia dará cuenta primero de su interpretación y comprensión para después poder explicar y hacer concreción de lo que hasta el momento se vivía sólo en la abstracción. El lenguaje que vincula al sujeto con lo otro y con los otros adquirirá nuevos significados al pasar de la interpretación a la comprensión y llegará la aplicación concreta de los saberes; hasta ese punto puede decirse que la práctica ha rendido el fruto del conocimiento, de trascender las preconcepciones con las que se inició el proceso.

El ejercicio hermenéutico que se manifiesta en el lenguaje, tiene la pretensión de establecer un vínculo dialogal entre los sujetos, de ahí que para que exista una interacción que genere conocimientos, los horizontes de éstos deberán tener en primera instancia la posibilidad de expandirse pero además estos sujetos -los docentes en formación- deberán contar con una serie de experiencias que han enriquecido sus campos de conocimiento para sostener una comunicación auténtica que les permita entrar en el otro a partir del dialogo.

Todo lo anterior apunta hacia una noción más interpretativa y crítica de lo que acontece en las jornadas de práctica de los docentes en formación, no solo una noción utilitaria, descriptiva y de registro que, aunque son elementos importantes, se quedan a la mitad del objetivo de dicha construcción del conocimiento. Se trata de establecer un nuevo vínculo entre la teoría y la práctica para construir aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas en lugar de sólo aplicar en la práctica lo que se ha revisado previamente en la teoría.

No se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en el pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas. (Martinic y Walker, 1984, p. 56)

Sistematizar y reflexionar las experiencias de la práctica remite al estudiante normalista a la complejidad de su proceso formativo, lo que permanecía ajeno es reconocido en sí mismo, se transforma en parte de su ser, pensar y actuar. Se convierte en otro tal como lo dice Gadamer (1992) “Reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar es el movimiento fundamental del espíritu cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (p.43).

En ese reconocimiento de lo propio en lo extraño se encuentran tres movimientos, primero la autorreflexión de lo que soy, en segundo lugar lo extraño que representa lo otro que no soy y en el tercer movimiento asumir que en ese reconocimiento me hago parte de lo otro y lo otro también se hace parte de mí.

Al tomar en cuenta que no hay simplemente hechos y cosas que suceden, sino que hay personas que hacen que estos hechos y cosas sucedan, esta dinámica de reflexión y sistematización de la experiencia en la práctica docente va más allá de la entrega de un trabajo final, es ir construyendo una cultura compleja en la que el docente en formación reconoce la importancia de su proceso formativo.

Más allá de documentar buenos resultados de los periodos de práctica, se debe transitar hacia una teorización y conciencia de lo que ocurre en la misma ya sea favorable o desfavorable y con rigor construir conocimiento acerca de lo que se realiza, con este ejercicio se objetiviza la experiencia, se comparte y se enriquece. Cuando el docente en formación llega a esta apropiación de sentido, se encuentra en posibilidad de producir cambios genuinos, trascender el ejercicio rutinario y generar otras propuestas.

Reflexionar la experiencia además de lo que ya se ha dicho, permite el reconocimiento de las relaciones de poder que atraviesan la práctica, este reconocimiento producirá un saber y un conocimiento a favor de la formación del docente, eso lo empodera y le permite ejercer poder, es decir, fortalece

su capacidad de propuesta trascendiendo el sentido acrítico del cumplimiento.

Así como se fortalece la capacidad de propuesta generando esquemas de trabajo innovadores para la práctica, también se fortalece su capacidad de gestión, es decir, poder generar vías para el cumplimiento de los propósitos educativos ante la complejidad del trabajo docente.

Reflexionar sobre las experiencias de la práctica va más allá del crecimiento profesional y formativo del sujeto, es entender esta acción como parte de una mística institucional un proceso continuo por medio del cual éste y la colectividad de la escuela normal se apropian de formas de ser y hacer, de entender, proponer y gestionar el conocimiento sobre lo educativo escolar.

La reflexión sobre las prácticas en educación básica representa un reto en diversos sentidos, además demuestra la capacidad de creación, gestión y propuesta de los docentes en formación, este camino permite ir construyendo otros sentidos y presenciar hallazgos que son fuente de nuevo conocimiento para quienes la realizan en la expresión de su propia subjetividad, entre encuentros y desencuentros que integran su historia de formación profesional.

El riesgo de la mecanización... una problemática

El término mecánico suena anticuado a estas alturas de la era digital, sin embargo, ilustra de forma muy sencilla en lo que se convierte la práctica de los docentes en formación cuando no se da espacio para la reflexión. Esta mecanización se observa cuando la práctica se reduce a la preocupación por cuántas sesiones, qué contenidos, cuántos instrumentos a aplicar, cuantas páginas del diario de clase se deberán entregar (considerando que en muchas ocasiones es llenado días o semanas después de acontecida la clase en cuestión), cuando esto ocurre entonces la práctica pierde el sentido formativo para convertirse en un acontecimiento repetitivo.

En esta circunstancia, el docente en formación empieza a significarse de acuerdo a una racionalidad instrumental, sin darse cuenta –o tal vez si- se convierte el seguidor de pautas establecidas de manera heterónoma, se convierte en “hacedor de cosas” lo que deriva en la renuncia al trabajo autónomo. Como lo advierte Horkheimer en su *Crítica de la Razón Instrumental*:

Más tarde el contenido de la razón se ve voluntariamente reducido al contorno de sólo una parte de ese contenido, al marco de uno solo de sus principios; lo particular viene a ocupar el sitio de lo general. [...] Al abandonar su autonomía, la razón se ha convertido en instrumento (1973, p. 32).

Al vaciar a la razón de su sentido emancipatorio y posibilitador, y entenderla sólo como instrumento, el hombre se instrumentaliza de igual modo.

Planear sesiones, elaborar material, instrumentos para evaluar e incluso instrumentos para “reflexionar” la propia práctica puede ser abrumador -de hecho lo es- para una gran cantidad de estudiantes normalistas y se torna en un hacer mecánico que permite el avance y la aprobación de los cursos más no llega a su intención última... hacer un engarce que permita el diseño, la ejecución, la evaluación y la reflexión del proceso; los estudiantes normalistas pasan por periodos extenuantes de preparación y ejecución que desafortunadamente consideran la meta final.

En palabras sencillas, muchos de ellos se van a las jornadas de práctica y regresan casi igual - con algunos kilos menos, y recurrentes desvelos a cuestras - pero más allá de eso, ¿algo quedó? ¿se enriqueció la formación? ¿llegaron a potenciar la información de sus diarios de clase y sus instrumentos de evaluación aplicados a los estudiantes?

Por la falta de claridad sobre la importancia de la reflexión y su sistematización, en ocasiones se confunde este ejercicio con la clasificación y ordenamiento de datos o bien con la documentación descriptiva de la experiencia, se convierte más en un producto que en un proceso. Aún en ese sentido, el producto final varía de manera importante de un docente en formación a otro, pues las ideas acerca de lo que se debe sistematizar son también diversas.

Tener Claridad respecto al para qué y para quién, ayuda a vislumbrar que en primera instancia se reflexiona y se sistematiza para el mismo sujeto que ejerce la práctica, pero el ejercicio no queda acotado ahí, pues trasciende hacia la comunidad de docentes en formación que encuentran referentes para sus propias reflexiones, de igual modo se convierte en una política académica para la institución.

En este último punto es importante reconocer que mientras no exista una política institucional específica encaminada a la mejora de los procesos de reflexión y sistematización de las experiencias de la práctica, los esfuerzos tendrán un carácter aislado o esporádico, de cumplimiento obligatorio (mecánico).

El ejercicio de reflexionar y sistematizar la experiencia de la práctica docente supone un movimiento importante, es dejar de pensar por separado el dato considerado como objetivo y la información como subjetiva, cuando esto sucede se reconoce la complejidad del proceso, cuando un estudiante normalista hace un análisis de su práctica no se centra sólo en los referentes que le proporciona un curso o asignatura, echa mano de conocimientos de corte psicológico, pedagógico, sociológico, político... en fin la mirada se amplía para mirar el hecho educativo desde distintas aristas, se complejiza.

De acuerdo con Morin (1998), se da un abordaje no-lineal de la realidad pues la práctica docente es un sistema complejo que no puede ser analizado, de forma fragmentaria, es decir,

por partes; se constituye por un sistema de elementos que tiene múltiples sentidos dentro del mismo.

Las condiciones iniciales de la práctica, así como lo que conduce a su evolución en uno u otro sentido, los procesos de auto organización que se dan a través de las interacciones, los efectos no predecibles, las nuevas relaciones de orden dan cuenta de la complejidad que debe ser expresada en los escritos de experiencia sobre la práctica, más allá del llenado de formatos y la repetición de acontecimientos a los que no se les otorga sentido.

Por otro lado, transitar de la mecanización a la reflexión constituirá una fuente de saber práctico a través de la propuesta didáctica en las escuelas de educación básica, de ahí que al establecer una mirada crítica en los procesos de desarrollo de las prácticas, el saber didáctico también se amplía.

Hacer un análisis para mirar los resultados del “contrato didáctico” (Zambrano 2006), contribuirá de manera decisiva para contrarrestar la mecanización de experiencias, problemática que se gesta generación tras generación de nuevos docentes en las escuelas normales.

Una propuesta para reflexionar la experiencia

Hasta este punto se ha abordado de forma amplia la importancia de reflexionar la experiencia de la práctica que da cuenta de una construcción identitaria en el sentido

profesional del docente en formación, a través de una sistematización que reconoce la complejidad del proceso, de igual modo se ha reconocido a la mecanización como problemática que limita la profundización en este tipo de saber, la pregunta acerca de ¿Cuál es la forma más adecuada de reflexionar y sistematizar la experiencia? obliga a cerrar este capítulo con una propuesta.

Sin embargo, el objetivo de este apartado no es dar respuestas cerradas o instructivos; afortunadamente eso no es posible ni deseable. La apuesta es que a partir de lo que ya se ha manifestado aquí, se llegue a la comprensión de que la reflexión sobre la experiencia es un esfuerzo intelectual, es un ejercicio que requiere pasión, disposición y creatividad para realizarse.

Definir el objetivo y delimitar la práctica docente

El periodo en el que los docentes en formación realizan prácticas en escuelas de educación básica, se da de acuerdo a lo establecido en los cursos o asignaturas correspondientes, los estudiantes no tienen injerencia en el tiempo y tipo de prácticas, sin embargo, una condición en la que ellos sí tienen responsabilidad es la de resignificar la práctica para entenderla como experiencia, para ello es preciso tener claros los objetivos de la misma.

Pareciera innecesario establecer los objetivos de las prácticas y delimitar los espacios, tiempos y sujetos que

intervendrán en una jornada, se puede pensar que esto ya está claro desde las intenciones de cada uno de los programas de curso o asignatura del área de práctica, sin embargo, se trata de hacer un movimiento que provoque significado en el estudiante normalista, llegar a la comprensión clara y concreta del sentido, la utilidad o el resultado que se espera obtener de esta experiencia.

El objetivo de las prácticas debe siempre responder a una necesidad y debe perseguir un fin para la formación, si no se tiene claro el para qué, lo más probable es que pierda relevancia a mitad del proceso. El papel que juegan los intereses y posibilidades personales es fundamental y deben hallar concordancia con los objetivos de formación para que el estudiante normalista conserve la motivación, el esfuerzo y la constancia necesarios en este proceso.

Cuando ha quedado claro el objetivo formativo de las prácticas, es importante delimitar el campo en torno al que se va a realizar el ejercicio reflexivo, seleccionando las experiencias que tengan las características afines al mismo, concentrar la atención en torno a los aspectos centrales que, como un hilo conductor cruzan el trayecto de la experiencia, mil cosas suceden en las escuelas de educación básica, sin embargo, es importante hacer este tipo de cortes para poder analizar las realidades.

Seguir un eje de análisis para la reflexión es establecer comunicación con toda la experiencia, pero desde una óptica específica. El eje de análisis tiene un sentido fundamentalmente práctico, debe ser un facilitador del

proceso de reflexión que evite perderse en la multiplicidad de elementos de la experiencia que, estando presentes, no son tan relevantes.

La memoria nunca es suficiente: el registro de la experiencia

En una experiencia intencionada como lo son las prácticas docentes se integra un diagnóstico previo del grupo o grupos con los que se va a trabajar; de igual modo se elabora un proyecto de intervención plasmado en las planificaciones, todo esto supone la existencia de una fundamentación conceptual que permite tomar decisiones acerca de las formas en las que se van a registrar las experiencias de la práctica: los cuadernos de apuntes personales, diarios de campo, actas de reuniones, memorias, listas, informes, reportes.

Aunque el tipo de registros ya mencionados son la base para este ejercicio existen otros insumos que en muchas ocasiones son subestimados, otras formas documentales que son tan o hasta más importantes, según el caso: Grabaciones, fotografías, filmaciones, producciones de los estudiantes de educación básica, entre otros.

La importancia de registrar a través de los instrumentos mencionados, radica en que a veces se piensa que nuestra memoria podría ser suficiente para el análisis, cosa que es categóricamente falsa, más bien puede ser un elemento auxiliar para complementar algún registro o precisarlo, pero nunca será suficiente para llevar un riguroso proceso de

reconstrucción de los aspectos que dan complejidad a una experiencia, confiar sólo en la memoria obstaculiza la toma de distancia crítica.

Con los registros, se centra la atención hacia los distintos momentos del desarrollo de la experiencia y es posible reconstruir esos momentos tal como fueron, y no tal como se recuerda que fueron -o como se hubiera querido que fueran- de ahí que, cuanto más preciso sea el registro en sus diferentes formas y cuanto más cerca de lo acontecido haya sido tomado, más útil será. De esta manera, al cabo de un tiempo, es más sencillo darse cuenta de los cambios que se van dando en cada aspecto particular de la práctica.

La documentación del proceso

Cuando ya se ha identificado el objetivo y la delimitación del espacio de la experiencia de la práctica docente y de igual modo se han definido los medios de registro de la misma, se da paso a la documentación del proceso, comenzando por un ejercicio fundamentalmente descriptivo y narrativo, una exposición del trayecto de la experiencia, que permite objetivarla, mirando sus distintos elementos y haciendo un distanciamiento.

En este momento es importante no realizar aún la interpretación del porqué ocurrió cada situación, sino hacer un esfuerzo por expresarla de la forma más descriptiva posible, tener una visión detallada y global de los principales

acontecimientos que fueron sucediendo en el trayecto de la práctica, estos por lo general se exponen de manera cronológica, la utilización de líneas del tiempo o ruta de fotografías son una manera práctica y viable de empezar a organizar la información.

Cuando se realiza este primer ejercicio, se recrea de manera más consciente la memoria de la historia vivida a partir de la subjetividad e inicia el distanciamiento para mirar la experiencia desde otro lugar, de ahí que es fundamental basarse en los registros, para que este momento descriptivo y reconstructivo se realice a partir de dicha documentación en la que se podrán ir identificando acciones, situaciones, ideas y emociones que se produjeron durante la experiencia, no desde el recuerdo actual ya ha procesado. Cuando el docente en formación hace este ejercicio comenzará a descubrir matices, situaciones y acontecimientos que no recordaba que habían ocurrido de la manera como aparecen ahora en la reconstrucción, cuidando en todo momento, no describir más de lo que se necesita, no divagar en un mar de anécdotas innecesarias.

Lo más importante de esta fase es que proporcione una visión general de la experiencia como proceso, como un trayecto vivido, como fundamento para una reflexión posterior, entonces no será necesario realizar una redacción detallada y minuciosa de la historia de la experiencia de práctica, pero sí dejar constancia de los principales acontecimientos del proceso.

Después de integrar la visión general del proceso es necesario focalizar los distintos aspectos a partir del eje establecido que dará la pauta de cuáles componentes se deben tomar en cuenta. Un instrumento posible a utilizar es una matriz de análisis, que contenga las principales categorías de clasificación (objetivos de cada momento de la práctica, motivaciones, acciones de formación, reacciones, logros y dificultades).

Con este ejercicio es posible identificar los diferentes aspectos y separarlos entre sí, observar las continuidades y discontinuidades; así como ir formulando preguntas críticas de interpretación en relación con ellos; esto posibilita la visualización de algunas relaciones que no son tan evidentes y son más tangibles los acontecimientos significativos.

Clasificar ordenadamente los distintos componentes generará una visualización del proceso global que no se tiene cuando se está viviendo la experiencia, es aquí donde inicia la objetivación al tomar distancia.

El momento de la reflexión profunda

Cuando ya se ha realizado el proceso descriptivo y narrativo, se llega al momento de mayor relevancia, que es cuando se empiezan a construir las reflexiones profundas que permiten a través de procesos de análisis y síntesis, construir interpretaciones críticas sobre lo vivido desde la propia experiencia, lo que permitirá develar y hacer explícitos los

nuevos aprendizajes. Definitivamente es un proceso riguroso de abstracción que lleva a quien lo emprende a descubrir el sentido de lo que ha ocurrido en el trayecto de la experiencia.

Para realizar este proceso será necesario trabajar por separado los distintos componentes de la experiencia, es decir, hacer un esfuerzo analítico: revisar el comportamiento de cada aspecto, ver los contenidos trabajados de comienzo a fin y analizar su secuencia, su coherencia y los progresos que se dieron, si hubo modificaciones respecto al plan original, lo que se tuvo que repetir, reafirmar o improvisar. El conjunto de los ejercicios de análisis, los hallazgos, así como los momentos más significativos de la práctica permitirán que la experiencia sea expresada desde sí misma generando interrogantes para la profundización para así llegar a la síntesis del proceso estableciendo nuevos estados de significación sobre complejidad de la práctica docente.

De esta síntesis surge la necesidad de nombrar lo que se está analizando y es cuando el docente en formación llega al punto de conceptualizar a partir de lo que escribe, apoyado de un bagaje teórico que da fuerza a lo que ahora es su propia palabra, echando mano de categorías que le permiten explicar.

Ya no se trata solo de ver qué se hizo o cómo se hizo, sino de reflexionar en torno al por qué se hizo así y en qué sentido la práctica dejó marcas en su formación; de este modo se hace una interpretación crítica que confronta los diferentes saberes acerca de la profesión, esto sin lugar a dudas es una

fuentes de nuevo conocimiento que pueden ser compartidos con los que inician el camino formativo en la docencia.

Interrogarse de manera crítica sobre el proceso de la práctica evitará llegar a conclusiones inamovibles cuando se elabora algún documento sobre la experiencia, cuando el ejercicio de reflexión se ha hecho con responsabilidad, surgirán cada vez más dudas e inquietudes que en definitiva invitarán al sujeto a seguir reinventando su experiencia.

Pareciera que se regresa al mismo punto cuando se habla de reinventar, y en efecto el proceso vuelve a iniciar, sin embargo, no es un círculo cerrado el que se transita, es más bien una espiral de comprensión que no pierde de vista la práctica docente pero cada vez que reinicia va con nuevos elementos de análisis y mayor agudeza en la mirada, tal como Ricoeur en *Tiempo y narración lo dice*:

No se puede negar que el análisis sea circular. Pero puede refutarse que el círculo sea vicioso. A este respecto, preferiría hablar más bien de una espiral sin fin que hace pasar la meditación varias veces por el mismo punto, pero a una altura diferente (Ricoeur, 2004, p 141).

Construcción de conclusiones y divulgación

En cada parte del camino de formación docente, se llegará a conclusiones que de manera ideal deben apuntar tanto al aspecto práctico como teórico, es decir, es muy importante

hacerse de nuevos elementos prácticos para que en una posterior jornada las actividades tengan mayor nivel de logro, sin embargo, es necesario también fortalecer el bagaje teórico para pensar con mayor amplitud la complejidad de la práctica y la realidad que la integra. Una realidad conformada por los hechos educativos y sus problemáticas que obliga a una constante discusión a partir del sentido de realidad que se funda para movilizar otros sentidos en la construcción epistemológica.

De manera desafortunada, ante esta intención de criticidad se encuentran discursos arraigados cargados de concepciones que privilegian el acto pragmático, “un maestro se hace en la práctica más que en la teoría”, dicen algunos formadores de docentes haciendo notar su desdén por el saber teórico como medio para teorizar las realidades.

La fractura que se da entre lo teórico y lo práctico da muestra de una postura epistémica que entiende a la realidad como inmediatez. Kosik (1976) en *Dialéctica de lo concreto* afirma que llegar a una comprensión de la realidad implica trascender la pseudoconcreción que se sitúa en el fenómeno, en lo cotidiano, en el hecho que encuentra su explicación en sí mismo sin atender la complejidad de la realidad y su proceso histórico. Cuando se habla del proceso de la práctica docente ese es el riesgo, quedarse con explicaciones de la superficie, que narran simplemente la cotidianidad.

Numerosos documentos acerca de la práctica docente se construyen a partir de la inmediatez que proporciona el dato estadístico o bien la mera observación en un momento y

lugar determinados, pues el sentido de realidad pseudoconcreto se queda en el hecho y en el dato numérico sin ir hacia el centro, hacia la esencia en términos de Kosik (1976). De ahí que no es extraño encontrarse con textos cuyas principales afirmaciones son tautologías tales como: *El grupo de práctica es desordenado, dado que los padres trabajan todo el día por eso no tienen buen comportamiento*. Las conclusiones vacías se quedan en el nivel superficial de la realidad; pretenden ser explicativas sin lograrlo.

Es fundamental que el docente en formación mire el ejercicio de reflexión y sistematización de la experiencia como una tarea inherente a su quehacer cotidiano, que se convierta en una necesidad en pro de su crecimiento profesional. De este modo, participará en la construcción de nuevos conocimientos que amplíen las posibilidades de acción para responder a las necesidades educativas de manera real, teniendo en cuenta que el fenómeno (todo lo que acontece en las jornadas de práctica) es la puerta de acceso a la comprensión, pero no es en sí la explicación de la realidad.

Representación y concepto del fenómeno habrían de distinguirse en un movimiento dialéctico, necesario para una construcción epistemológica sólida, pues a al conceptualizar se inicia la construcción teórica que permitirá la comprensión y la explicación. Más allá de la mera descripción del fenómeno, las producciones acerca de la práctica docente deben buscar teorizar acerca de los fenómenos.

Como ya se dijo, estas conclusiones no son el final del camino, también son el fruto de un movimiento identitario

que permite al docente en formación ser otro después de la travesía, con nuevas capacidades que lo colocan en un nivel superior y de mayor solidez que antes de comenzar.

Para finalizar este apartado, es menester poner el acento en las acciones para comunicar los aprendizajes obtenidos después de este proceso de reflexión y sistematización de la experiencia, esta última fase es sustancial, es ir más allá de elaborar un documento final para obtener una calificación o un título, es construir una cultura de divulgación del conocimiento a partir de diversos formatos: foros, debates, obras de teatro, videos, exposiciones, artículos, ponencias, infografías para la comunidad de la institución, capítulos de libro, en fin, las posibilidades son múltiples.

Cerrando...

En la reconstrucción y reflexión de la práctica el sujeto se implica, en esa implicación existe la posibilidad de cuestionarse, se coloca en el centro de sus propias interrogantes y puede construir nuevos conocimientos pero además ocurre otro movimiento: se reconstruye a sí mismo, se forma. Su concepción de la realidad, de su ser en el mundo de la vida, la forma en que se sitúa en él, da materia para interrogar e interrogarse en una continuidad que rompe, que da nuevo rostro, que recrea.

El reconocimiento de los grandes vacíos y la mecanización en la recuperación de la experiencia sobre la práctica docente

es un punto para la reflexión sobre su carácter profesional, que le exige posicionarse en una concepción sobre lo real y renunciar al absolutismo que presenta realidades cerradas para concebir más bien una realidad como totalidad concreta que no desconoce las relaciones históricas, contextuales y sociales siempre tan cambiantes como el conocimiento que se produce en ellas.

Apostar por una teorización que abra el horizonte crítico, es la posibilidad que da el *sentido* como una forma clara de la interpretación sobre el *dato*; es reflexionar sobre los hallazgos encontrados en las escuelas de educación básica pero además reflexionar sobre la manera en que se abordan, es cuestionar pero además cuestionarse a sí mismo de ahí la importancia de reconstruir la experiencia del aula de práctica

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Derrida (1998) *De la gramatología*. Versión electrónica. Traducción de O. Del Barco y C. Ceretti en DERRIDA, J., *De la gramatología*, Siglo XXI, México, Edición digital de *Derrida en castellano*. Consultado 10/06/ 2013.
- Foucault, Michel (1987) *Microfísica del poder*. Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez Uría. Madrid: La piqueta.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- Gadamer, H. G. (1992) *Verdad y método I*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2001) *El giro hermenéutico*. Trad . Arturo Parada. Madrid: Cátedra.
- Horkheimer, M. (1973) *Crítica de la razón instrumental*. Madrid, Trotta.
- Kosik, K (1976) *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo.
- Libedinsky, M. (2001) *La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias de aula*. Madrid: Paidós.
- Martinic, S. y Walker, H. (1984). *La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular*. Santiago: CINDE.
- Morin, E (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2004) *Tiempo y Narración I*. México, siglo XXI editores.
- Zambrano, A. (2006) *Los hilos de la palabra, pedagogía, Didáctica y saber*. Colombia, Magisterio.

EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS DE MANIPULACIÓN A TRAVÉS DE LOS JUEGOS TRADICIONALES

Karen Liliana Espinoza Cruz

Muchas situaciones pueden identificarse en una institución educativa, es parte de la labor docente, observar, y dar respuesta a éstas de manera favorable, en este caso el aspecto de las habilidades de manipulación cobra relevancia para el desarrollo físico de los alumnos pues son definidas como las acciones corporales capaces de imprimir fuerza a los objetos y de recibir la propia de los objetos con los que se interactúa (Castañer y Camerino, 2006). La importancia de estas habilidades en la escuela es la creación de una amplia base motriz inespecífica sobre la cual se irá construyendo el resto de la motricidad, el desarrollo de estas habilidades es fundamental ya que probablemente no se producirían si la escuela no planteara situaciones en las que se den estas respuestas motrices.

En las siguientes páginas se encontrará el contenido del trabajo correspondiente al desarrollo de las habilidades motrices de manipulación y su aplicación en la escuela por medio de los juegos tradicionales.

Los propósitos que guiaron este trabajo surgieron de la necesidad de conocer las condiciones de cada alumno al inicio del ciclo escolar respecto a su desempeño motriz para articular una propuesta didáctica que respondiera al fortalecimiento de las habilidades de manipulación, de igual forma se buscó documentar las situaciones vivenciadas en cada clase y destacar la importancia de evaluar los resultados durante las sesiones de la propuesta didáctica que favorecieran la reflexión del impacto de la estrategia, con el fin de reorientar el trabajo para responder a las necesidades presentadas.

En el primer apartado, se exponen los elementos del contexto de la práctica docente que contempla la importancia del tema de estudio en el desarrollo de los alumnos de educación primaria, el campo temático, el procedimiento a utilizar, el papel que tiene el área para los distintos actores educativos y la práctica que se da en la escuela, asimismo, se retoma la influencia del contexto en el aprendizaje de la educación física en el grupo de estudio.

En el segundo apartado, se abordarán los fundamentos teórico- metodológicos de la propuesta didáctica, bajo el enfoque actual de la educación física que rige el trabajo en educación básica, se analiza también el papel de la educación física en la Nueva Escuela Mexicana como un área importante para la educación integral, de igual manera, se consideran las características específicas del grupo de estudio, los procesos e instrumentos utilizados para la evaluación inicial y formativa. Posteriormente se resume la

estrategia de trabajo basada en los juegos tradicionales como un gran medio de promoción educativa y gran destacamento en las habilidades de manipulación, por lo que es una estrategia que responde totalmente a la necesidad planteada.

En la siguiente parte del escrito se da a conocer el desarrollo de la propuesta didáctica, desde una perspectiva práctica enfocada en la ejecución en el patio para el fortalecimiento de las habilidades de manipulación, las experiencias obtenidas al proponer distintas situaciones motrices, las vivencias de los alumnos y el docente además de las valoraciones de los juegos propuestos.

Finamente, se establecen una serie de conclusiones, que son resultado del estudio y trabajo de las habilidades motrices básicas de manipulación fortalecidas con la propuesta de juegos tradicionales, las situaciones exitosas, las novedosas y las complejas que se presentaron a lo largo del trayecto, así como las respuestas que se obtuvieron a las preguntas formuladas al inicio del documento como fuente principal de interés.

El contexto de la práctica docente

La educación debe contemplar en todo momento las necesidades del estudiante y sus procesos de aprendizaje para brindar una enseñanza óptima que contribuya al aprendizaje exitoso de los contenidos y habilidades para que el alumno pueda desenvolverse en su vida cotidiana.

La importancia de que los alumnos de educación primaria, fortalezcan las habilidades motrices de manipulación consiste en que estas representan un medio para aumentar las posibilidades de respuesta y dotarlos de una base sólida que les facilitará el aprendizaje de otras actividades más complejas (Batalla, 2000). Por tanto, les permitirá desenvolverse posteriormente mejorando su actuación individual y en equipo fortaleciendo la autoconfianza y su involucramiento en múltiples actividades, tanto deportivas como de desarrollo personal.

Las clases de educación física representan una oportunidad para que los alumnos se apropien de estas habilidades a través de las experiencias vividas mediante una estrategia que no sólo las fortalecerá, sino que también recogerá tradición y que no requiere los implementos más novedosos para ser llevada a cabo, además de que es una oportunidad para que los alumnos se midan entre iguales al tiempo que están construyendo su competencia motriz.

Existen diversas estrategias para apoyar el fortalecimiento de las habilidades de manipulación, sin embargo, los juegos tradicionales se adaptan de manera adecuada a las condiciones de cualquier contexto pues no se requiere de material sofisticado ni espacios, pueden aprenderse en la escuela y practicarse en la misma.

Situación de la Educación Física en la escuela

La Escuela Primaria “Telpochcalli” en donde se llevó a cabo la propuesta, cuenta con un promotor de educación física quien al día lleva a cabo 3 clases más los proyectos de base como la escolta y los entrenamientos para los estudiantes que van a competencias deportivas. Con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, la educación física entra de manera más directa a las aulas por lo que las pausas activas permitían llevar a cabo dinámicas, canciones, estiramientos, ejercicios musculares durante las sesiones de cualquier clase.

El personal docente reconoce la importancia de la educación física, así lo expresaron durante las sesiones de Consejo Técnico, donde manifestaron considerarla como muy importante por los beneficios motrices, cognitivos y afectivos que ésta brinda, en concordancia con las autoridades que dan apoyo para el trabajo y los proyectos encaminados a fortalecer cada esfera de la vida del alumno.

Campo temático: el desarrollo de la competencia motriz de los niños y los adolescentes

En este campo fue fundamental retomar cada situación presentada en las sesiones de la propuesta didáctica desde la perspectiva del docente en formación, así como del alumno de educación básica más la de los otros agentes educativos que vivenciaron de cerca la práctica.

El seguimiento al grupo fue desde la observación y fundamentación registrada en conjunto con el análisis y reflexión sobre las vivencias que permitían encontrar explicaciones sobre el proceso de competencia motriz y sobre el desempeño como docente en formación.

El fortalecimiento de las habilidades de manipulación en este campo temático se vinculó en la propuesta desde lo mencionado, estos puntos representaron la base para la selección de la situación donde también se involucró el interés atendiendo un conjunto de habilidades desde la propuesta de una práctica variable e innovadora para proponer a los alumnos explorar su potencialidad motriz.

Procedimiento

El procedimiento elegido fue el número tres, denominado *Experimentación de una propuesta didáctica* ya que la intención era proponer secuencias didácticas en relación con la problemática detectada y con los aprendizajes esperados de los Planes y Programas Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Educación Física. Dicho procedimiento permitió poner a prueba las secuencias propuestas y evaluar su eficacia, es decir, en qué medida permitió mejorar los resultados del diagnóstico realizado a través de la enseñanza de la educación física.

Evaluación diagnóstica del grupo de estudio

Como parte de la propuesta se retomaron evaluaciones fundamentales para orientar el trabajo de los alumnos y del docente en formación, para esto se llevó a cabo la evaluación inicial. La importancia del diagnóstico radica en contar con referentes de evaluación para dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de los estudiantes ya que se busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole (SEP, 2017).

Dentro de los instrumentos que se retomaron para la elaboración del diagnóstico se encuentran las rúbricas definidas como instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes (Vera, 2019). De igual manera se trabajó con listas de control para la evaluación social definidas como series de frases que expresan conductas positivas o negativas, secuencias de acciones (Vera, 2012).

Para la evaluación de las habilidades manipulativas se retomó una escala de clasificación de manera que los resultados fueran lo más precisos posible los cuales pretenden clasificar los comportamientos motrices de una habilidad por los alumnos en un nivel determinado con los extremos definidos (Díaz, 1999).

Otro instrumento de evaluación retomado para obtener información sobre hábitos de salud, condición física, historial clínico, estilos de aprendizaje, etc, del grupo de estudio fue un cuestionario definido como técnica para obtener información respecto a las actitudes, motivaciones, intereses y valores (Delgado, 2002).

De todos los aspectos evaluados, los que arrojaron mayor necesidad al encontrarse en los niveles de desempeño insuficiente y básico fueron las habilidades de manipulación en el grupo que se eligió para este estudio. De igual manera, se consideró una evaluación social con la finalidad de tener el referente de las actitudes del grupo a trabajar.

Para proponer un trabajo lo más acertado posible a lo que se esperaba se requirió conocer el proceso de desarrollo de los alumnos en las diferentes esferas de la vida, el grupo que presentó más deficiencias en esta evaluación diagnóstica corresponde al 4º grado, integrado por 37 alumnos que se encuentran en edades entre los 8 y 9 años que respecto a las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget (1932) están en el estadio de las operaciones concretas.

Respecto a su desarrollo físico, los alumnos maduran de manera continuada y dinámica, siendo capaces de coordinar y sincronizar movimientos mucho mejor, incrementándose su fuerza y resistencia muscular.

En el aspecto motriz, Sánchez Bañuelos (1986) establece fases, la segunda, el “desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas” corresponde a las edades de 7 a 9 años se caracteriza por la estabilización, la fijación y refinamiento de

los esquemas motores y por el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices.

Fundamentos teórico-metodológicos de la propuesta didáctica

Enfoque actual de la Educación Física en el marco de la NEM

El enfoque de la educación física ha ido cambiando con el paso de los años respecto a las necesidades que en su momento cada sociedad y sistema educativo han presentado, actualmente el enfoque de los Planes y Programas Aprendizajes Clave para la Educación Integral es una orientación *sistémica e integral de la motricidad*.

Sistémica porque ocurre en un contexto determinado y responde de manera organizada a satisfacer los intereses, necesidades y expectativas; integral porque dichas acciones responden también a procesos de crecimiento y maduración, en los que cada estudiante explora de manera global sus capacidades, habilidades y destrezas, ya que estas no se estimulan de manera aislada (SEP, 2017).

El tema de estudio va de la mano con el enfoque ya que se incorpora al trabajo integral con los estudiantes permitiendo explorar y fortalecer sus habilidades motrices lo que posibilitó el desarrollo de su motricidad y el trabajo sobre la edificación de la competencia motriz.

Uno de los compromisos que está proponiendo la Nueva Escuela Mexicana es brindar una educación pública de “gran excelencia e integral para toda la vida” (Milenio, 2019). De igual manera, en el artículo 3º Constitucional se menciona la orientación integral de los planes y programas de estudio con el conocimiento de la educación física, el deporte, y la promoción de estilos de vida saludables.

Asimismo, en el Anteproyecto de la Ley General De Educación en su artículo 17 se establece el fomento de estilos de vida saludables en los educandos, con la activación física, hábitos de alimentación, la práctica del deporte y la educación física.

Como se puede apreciar, las acciones del gobierno federal a través de la Nueva Escuela Mexicana se están concentrando en crear condiciones y acciones favorables para darle un nuevo rumbo a la educación física, retomando la importancia que ésta tiene en el desarrollo del niño.

El aspecto a estudiar: habilidades de manipulación

La habilidad motriz es la competencia (grado de éxito o de consecución de las finalidades propuestas) de un sujeto frente a un objetivo dado, aceptando que, para la consecución de este objetivo, la generación de respuestas motoras, el movimiento, desempeña un papel primordial e insustituible.

La importancia de mejorar la ejecución de las habilidades motrices radica en que son un medio para aumentar las posibilidades de respuesta y dotar a los sujetos de una base sólida que les facilitará el aprendizaje de otras actividades más complejas (Batalla, 2000, p. 82).

Dentro de las habilidades motrices básicas se encuentran las de manipulación; énfasis en lanzamiento y recepción en las cuales se enfocó este trabajo, el lanzamiento y recepción definido por Batalla (2000) como la acción de desprenderse de un objeto mediante un movimiento vigoroso de uno o ambos brazos y la recepción es definida como la acción de interpretar y/o controlar un móvil en desplazamiento por el espacio.

La estrategia de trabajo: juegos tradicionales

Los juegos tradicionales son aquellos juegos que siguen perdurando, pasando de generación en generación siendo transmitidos de padres a hijos sufriendo quizá algunos cambios pero manteniendo su esencia (Ofele, 1999).

El uso de juegos tradicionales en la escuela representa un gran medio de promoción educativa como instrumentos de participación escolar, como técnicas de aprendizaje y desarrollo, a la vez que favorece su desarrollo a nivel psíquico, físico y social.

Existe un sinnúmero de formas variadas de manipulación de objetos asociados a cualquier dominio de acción motriz o de juego tradicional. En los juegos en solitario los objetos se pueden manipular para realizar a) lanzamientos), juegos de arrimar, c) saltos, d) levantamientos de objetos, e) transporte de objetos y f) otras habilidades.

Los ejemplos mostrados justifican la riqueza motriz que ofrece la lógica interna de los juegos tradicionales cuando se trata de proponer distintas formas de relacionarse motrizmente con los materiales a través de su manipulación.

Esta pedagogía de conductas motrices manipulativas se puede enriquecer si se contextualiza su intervención, al asociarlo por ejemplo al proceso de búsqueda y elaboración artesanal de los objetos empleados en los juegos tradicionales.

Desarrollo de la propuesta didáctica

La importancia de la estancia de observación en la escuela primaria radica en ser un ente que no sólo se limita a observar o a ser observado; sino a escuchar a identificar y a intervenir. A través de los resultados del diagnóstico se llegó a la propuesta integrada de situaciones que buscaron favorecer la motricidad a través del rescate de los juegos tradicionales, estrategia impactante en la oferta de formas de manipulación que tiene consigo cada uno de los juegos.

La propuesta didáctica tuvo su esencia, su importancia, su complejidad y su necesidad de coherencia, atendiendo a un fin que contribuyera positivamente al objetivo establecido previamente. Se analizó la importancia de delimitar el centro de atención proponiendo un plan de trabajo de todo el ciclo escolar basado en una dosificación de la enseñanza y los aprendizajes esperados de manera que, con la intervención se atendieran las necesidades de cada alumno y del grupo en general.

Cada uno de los juegos fue considerado de acuerdo a las aportaciones de varios autores que daban a conocer sus raíces y la forma en que cada uno se trabajaba, de estos, se escogieron los que implicaran más la actuación general de manera que se partiera desde el trabajo grupal hasta la actuación en retos propios.

A continuación se expone el análisis llevado a cabo en cada una de las sesiones respecto a la propuesta y la respuesta que se obtuvo de los alumnos:

Sesión 1. Lluvia de ideas: concepto y ejemplos de juegos tradicionales

Básicamente esta sesión contempló el trabajo conceptual con los alumnos, la introducción a la parte teórica fue breve exponiendo la importancia de que conocieran la estrategia que se iba a trabajar a lo largo del ciclo escolar en educación física. Se llevó a cabo una dinámica de lluvia de ideas la cual

resultó significativa ya que permitió que los alumnos adquirieran el conocimiento y se adentraran en el tema de juegos tradicionales gracias a su trabajo de investigación.

Como primer necesidad fue importante que identificaran y conocieran los motivos por los que se trabajarían habilidades de manipulación y juegos tradicionales así que se llevó con éxito con la implicación de los alumnos.

Sesión 2. Juegos: “Quemados” y “El gato”

En esta clase se comenzaron a llevar a cabo los juegos más conocidos para los alumnos que implicaban el manejo de móviles lo que permitió un amplio desenvolvimiento pero con inhibición de algunos. El tiempo destinado a cada juego fue óptimo ya que permitió la participación abierta de los alumnos y dio oportunidad a que trabajaran de diversas formas.

En este caso, la variabilidad de incluir a menos alumnos formando grupos resulto más ventajosa ya que había un poco más de oportunidad para que trabajaran con el móvil, el aprendizaje esperado se vio más fortalecido ya que estaban aplicando lo que previamente se había retomado sólo conceptualmente, los alumnos estuvieron activos y la mayoría se implicó en las actividades que fueron de su interés aunque no en todos, pues al principio, a algunos niños y niñas no les llamaba la atención el trabajo.

Sesión 3. Juegos: “Rayuela”, bolos y bote

Esta sesión fue planificada para continuar con la aplicación de los juegos tradicionales más conocidos de México. Se llevó a cabo el juego de “Rayuela” variando las situaciones del juego respecto a las situaciones que se iban presentando tanto en el material y en las reglas, así como en las oportunidades de participación.

Otro juego fue el de bolos donde al principio no hubo buen desglose ya que los alumnos no se concentraban en tirar sino lanzaban la pelota pero con las variantes se fue mejorando la actuación.

El desarrollo del papel como docente fue bueno ya que la organización planificada respondió a una buena cantidad de oportunidades de participación, así como ir haciendo las intervenciones necesarias para guiarlos en la propuesta de trabajo. Con esta intervención, se logró, dar mayor importancia al aprendizaje esperado, continuando en la construcción del mismo.

Sesión 4. Juego: Bomba “La pelota que quema” y “Bolillo”

El juego del bolillo y bomba permitieron a los alumnos modificar sus lanzamientos, las correcciones que se hacían entre ellos mismos permitieron un lanzamiento más alto, más lineal y en el caso de bomba, más rápido y preciso.

El reconocimiento de juegos tradicionales, el continuo trabajo en lanzamientos y recibimientos, permitió la construcción del aprendizaje pues así lo manifestaban en su autoevaluación los alumnos.

La intervención docente fue buena al brindar acompañamiento a los alumnos de manera individual y grupal, el tener cierta implicación en las actividades y dar pauta para que ellos mismos visualizaran su trabajo.

Sesión 5. Juegos: “El buitre y la paloma” y “Carrera de Aros”

En esta sesión se retomó lo que habían aprendido en las clases pasadas; respondiendo a cuáles eran las habilidades de manipulación, cuáles les parecían más difíciles en el desarrollo de las actividades y qué juegos les habían gustado.

El juego del “Buitre y la paloma” implicaba desplazamientos como eje principal de trabajo, sin embargo, con la variante del bote como requisito para poder desplazarse, los alumnos se implicaban más en el manejo de móviles todos en un mismo tiempo y no sólo el que se encargaba de atraparlos.

En el juego de “Carrera de Aros” la respuesta de los alumnos fue diversa; algunos corrían con el aro en la mano de un extremo a otro, otros, lo lanzaban desde la salida hasta dónde llegara, pocos lo iban rodando conforme se iban desplazando, y también había quien no tomaba en cuenta y tardaban girando el aro hasta llegar, si se les caía en un punto lo levantaban y empezaban de nuevo hasta llegar a la meta.

Sesión 6. Juegos: “El huevo” y “Las carpetas”

El primer juego consistía en lanzar un huevo por parejas, aumentando la distancia poco a poco, el objetivo era alcanzar la mayor distancia de separación posible sin romper el huevo.

En un principio lo lanzaron sin objetivo, a partir de la segunda actividad se esforzaron más por mantener el huevo intacto, se preocupaban por cazarlo y por no imprimir mucha fuerza al agarrarlo ya que podían romperlo, de igual forma y con las observaciones de que lo rompían muy pronto y lo apretaban, fueron modificando su lanzamiento, lo hacían con más precisión, le hablaban a su pareja para que estuviera atento, y ya no lo lanzaban tan lejos.

En el juego de las carpetas, fue hasta después de un tiempo que comenzaban a tirar hacia las botellas como el objetivo que debían sacar del círculo dibujado, como cada alumno tenía bolitas de distinto tamaño, se intercambiaban de manera que tirarían hacia la botella con distintos tamaños del material, lo hacían más sencillo con las bolitas más grandes.

Sesión 7. Juegos “Bota, bota la pelota” y “Las chinas”

El juego de “Bota, bota la pelota” contempló una amplia implicación en el manejo de móviles mediante retos propuestos donde los alumnos se involucraron de lleno y favorablemente. En el juego de “Las chinas” se fortalecía el

trabajo entre pares ya que algunos alumnos visitaban otros equipos para observar su desempeño.

Conforme se fue desarrollando la actividad, se observó que había equipos que lograban con mayor facilidad sacar las bolitas, tenían lanzamientos más precisos o también el material que ocupaban les ayudaba pues estaba mejor elaborado, por ello, se tomó la decisión de aumentar la complejidad, ampliando la distancia de lanzamiento, esto sólo fue realizado con dos equipos que ya cumplían con el reto de manera más rápida. Los juegos “Las chinas” así como el de “Bota, bota la pelota” fueron muy significativos al generar mucho trabajo de los alumnos con distintas alternativas y propuestas de trabajo, todas con el mismo objetivo pero con diferentes tareas.

Sesión 8. Juegos “Carrera de Coches” y “El Calvu”

En esta jornada de trabajo los alumnos generaron sus propios retos motrices al diseñar sus pistas o circuitos de juego. Al principio los alumnos guiaban su carrito sin empujarlo, sólo lo movían sin dejar de agarrarlo, por lo que el acercamiento a cada equipo permitió ir aclarando la forma de juego, esto cambió su desempeño ya que debían medir la fuerza del impulso y la orientación que daban a este.

El siguiente juego fue “El Calvu” donde el variar elementos como agregar un poco de peso a la botella y hacer las bolitas más grandes modificó su desempeño ya que tenían

que lanzar con más fuerza, antes de lanzar visualizaban el objetivo y aunque no tiraran botellas o estas regresaran continuaban intentándolo.

Al final de esta sesión, los alumnos manifestaron que se había complicado ya que a veces no era suficiente la manera en que lanzaban ya que lo hacían de diversas formas; la mano a la altura de las rodillas, la mano arriba del hombro a la altura de la cabeza, etc. Ambos juegos fueron muy favorables para el desarrollo de la clase ya que exigían una modificación en la actuación de cada alumno para lograr el objetivo al que cada juego respondía.

Sesión 9. Juegos: “Sobre-Sobre” y “Dale a la Diana”

Para llevar a cabo la intervención en el fortalecimiento de las habilidades de manipulación, se planificaron dos juegos; el de “Sobre – Sobre” fue de manera grupal, fue una actividad interesante para lanzar y atrapar, asimismo para enviar la pelota a un compañero, sin embargo, las oportunidades de manipular el móvil fueron muy limitadas para los alumnos ya que sólo lo manipulaba el alumno nombrado, uno solo de 37 alumnos, en el de “Dale a la Diana”, la mayoría de los alumnos tiraba con la intención de sacar el puntaje más alto y más complejo pues era el círculo más pequeño.

Se mostraban entusiasmados por participar y exponían sus logros, expresando cuantos puntos hacían. Al pasar al salón se dio una hoja de autoevaluación a los alumnos donde

debían evaluar su desempeño en clases, al leerlas se apreció que todos respondían lo que disfrutaban de las clases, pero también algunos colocaron cosas que no les gustaban.

Sesión 10. Juegos: “La Tabla” y “Toca”

En esta intervención hubo amplio desenvolvimiento en el trabajo de móviles ya que hubo mucha disposición de tiempo por parte del profesor del grupo para llevar a cabo las actividades, desde la primera actividad de adecuación llamada “Lanzando al cono” fue de lo más sencillo hasta lo más complicado donde la eficacia era mínima.

El siguiente juego de “La tabla” tenía como desafío anotar sus *taparoscas* en los hoyos de la tabla desde dos distancias propuestas y contar el puntaje personal que se iba acumulando. Muy emocionados daban a conocer la suma que llevaban.

En el juego de “Toca” se tenían dibujadas 3 líneas con distintas distancias. El primer tiempo de juego fue con el aro desde la distancia más próxima a la vara (bastón), el segundo tiempo desde la línea de en medio y finalmente desde la línea más lejana. Posteriormente, se realizaron las mismas actividades pero con el *fresbee*, en el que les costó más trabajo, así lo manifestaron ya que se les iba en otra dirección e incluso lo lanzaban tan fuerte que se les iba hasta el otro patio.

El análisis de la intervención docente

Al inicio del trabajo con el grupo de estudio se tenía la propuesta de un plan de trabajo respecto al nivel en que se querían fortalecer las habilidades motrices básicas de manipulación, sin embargo, este plan fue cambiando conforme a los resultados que se iban teniendo de las evaluaciones; del diario del alumno, de lo registrado en el diario de observación, de los resultados en la lista de cotejo y de algunas autoevaluaciones que se les hicieron a los alumnos.

Durante la primera jornada de aplicación fue fundamental que conocieran lo que hacían, en la segunda jornada que comenzaran a relacionar lo que hacían con el conocimiento que se había adquirido en una primera jornada, y en las últimas jornadas que el alumno relacionara, analizara y guiara su actuación de forma autónoma y consciente. Es imprescindible mencionar que la sensibilización de los padres de familia fue importante esto se logró a darles a conocer las razones de trabajar con el grupo y la importancia de su implicación.

En el caso de la planeación, ésta fue elaborada por jornada, sin embargo, se adecuaba cada clase con respecto a lo que se obtenía en sesiones pasadas. Retomar las opiniones de los alumnos en el diario que llevaban de la clase, redactar lo que observaba, cuestionar a los alumnos, valorar los aprendizajes que estaban teniendo, fueron algunos de los elementos que

permitieron comparar la información y reorientar el trabajo para las siguientes jornadas.

El papel desempeñado como docente fue muy importante ya que en su mayoría de eso dependía el trabajo, por ello, es posible afirmar que desde el primer momento de la planificación se buscó un conjunto de actividades que respondieran a las características e intereses que presentaron los alumnos en el diagnóstico, desde diversos puntos de trabajo, tanto individual como en equipo.

Se permitía que los alumnos trabajaran conforme su repertorio motriz y en diversas ocasiones se apoyaba dando alternativas para manipular los objetos. Además se les invitaba de manera constante para que mejoraran y ayudaran a fortalecer sus habilidades a los otros; observando su desempeño en las actividades y corrigiendo el suyo respecto a lo que proponía el docente y sus compañeros.

Respecto a la consideración que se hizo de los programas de educación básica, es primordial exponer que el enfoque sobre el cual trabaja la asignatura nunca debe perderse de vista ya que de ahí parte toda la labor para la que se planean las situaciones de enseñanza.

El enfoque tiene una serie de principios que fueron fundamentales identificar y orientar en el desarrollo de la propuesta didáctica, pues de esta manera no sólo se responde a una demanda del sistema educativo, sino también de las necesidades de los alumnos por lo que en la propuesta fue importante asegurar que con las actividades, cada alumno tuviera vivencias motrices como parte de su formación

integral, motivando el trabajo entre todos los actores que en diversos momentos responden como apoyo al aprendizaje de los alumnos, es decir, padres de familia, el docente frente a grupo y el promotor del área.

Para valorar el alcance de la propuesta didáctica se llevó a cabo una evaluación formativa, para las sesiones se ocupó una lista de cotejo con indicadores de conocimiento y comprensión de la estrategia y las habilidades trabajadas, la cual no tomaba de manera exclusiva la observación, sino también las respuestas de cuestionamientos hacia los alumnos, con apoyo del docente del grupo y atendiendo también los comentarios que daban cuenta de la perspectiva de cada uno de los alumnos al manifestar las situaciones que experimentaron en clase que a veces no se contemplaban.

Valoración de acuerdo a los principios pedagógicos

Como docente en formación, fue necesario orientar el trabajo a través del conocimiento que se tiene de los principios pedagógicos pues de acuerdo a la SEP (2018) los principios pedagógicos dan lugar a la transformación de la práctica y el cumplimiento de un papel dentro del proceso educativo a través de los objetivos que establece el Sistema Educativo actualmente.

El plan de estudios establece 14 principios, cada uno fue indispensable en el desempeño docente sobre la propuesta didáctica, por ello, a continuación, se describe cómo es que

cada uno de éstos, impactó y se relacionó en el desarrollo de la práctica.

Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo. Las planeaciones fueron elaboradas respecto a los resultados y respuestas de los alumnos, no sólo en cuestiones motrices, sino también cognitivas, donde comprendieran porqué hacían las cosas y cómo impactaban en su vida.

Tener en cuenta los saberes previos del estudiante. Se retomaron las características del grupo, las actividades que les llamaban la atención y las posibilidades económicas, como los ejes que guiaron la planeación.

Ofrecer acompañamiento al aprendizaje. A pesar de que algunos juegos requerían más desempeño individual, se promovía que todos aprendieran de todos, que observaran el desempeño del compañero para compartir algunas situaciones que veían y al mismo tiempo para evaluar su trabajo.

Conocer los intereses de los estudiantes. Se buscó conocer a los alumnos más allá de la clase, platicar de cerca, mostrar interés en sus acercamientos para identificar sus gustos, intereses, necesidades, etc.

Reconocer la naturaleza social del conocimiento. El trabajo entre pares mejoró el aprendizaje del alumno ya que aprendieron alternativas para ajustar su trabajo.

Propiciar el aprendizaje situado. Los juegos tradicionales son juegos muy próximos a la realidad, practicados en distintos lugares y muy cotidianos.

Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje. La evaluación fue un instrumento esencial que se contempló, ya que sin herramientas que den cuenta del proceso que está llevando el alumno en su aprendizaje no puede intervenir, no tendría caso proponer situaciones aisladas.

Modelar el aprendizaje. Fue necesario guiarlos y mostrar lo que se esperaba de ellos, no esperando una imitación definida, sino respondiendo con los métodos y el repertorio que cada uno de éstos tenía.

Valorar el aprendizaje informal. Se consideró la práctica de algunas de las actividades que se realizan en las clases, que indaguen, que se involucren en estancias que favorezcan su aprendizaje y el fortalecimiento de sus habilidades.

Favorecer la cultura del aprendizaje. Se propició la construcción del conocimiento teniendo claro no se dependiera del maestro, sino que propusieran, motivándose por trabajar.

Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje. A todos se les trataba por igual, disfrutaban de las mismas oportunidades.

Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje. Los docentes y directivos propiciaban un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven era valorado y se sentía seguro y libre.

Conclusiones

En el contexto de la práctica suelen presentarse diversas situaciones ya que se trabaja con un grupo totalmente heterogéneo donde los alumnos reaccionan diferente y donde como docente el actuar se fue modificando respecto a la respuesta de los alumnos.

De esta manera ante una práctica tan diversa, pero flexible respecto a la cantidad de situaciones observadas se puede afirmar que se presentaron situaciones novedosas, muchas exitosas y también algunas complejas, por lo que se destacan las siguientes: los juegos tradicionales son una estrategia que quizá parecería poco novedosa ya que son parte de la cultura y muchas personas, incluyendo a los propios padres de familia y maestros los conocen, sin embargo, la mayoría de juegos que se presentaron no eran conocidos por los alumnos, por lo que resultaban actividades nuevas para ellos y su respuesta era de participación, trabajo y desenvolvimiento.

Al diseñar las planeaciones había modificaciones y variabilidad que se debían agregar, por lo que eran necesarias para que pudieran llevarse a cabo con 37 alumnos que a pesar de que no conocían muchos de los juegos, reaccionaron positivamente al trabajo, pues buscaban desenvolverse lo más cercano posible a las reglas que se indicaban. La estrategia favorecía el trabajo, guiaba hacia los objetivos previstos y lo más importante fue que permitía la exploración

de los móviles respecto a las habilidades de manipulación como el eje que se estaba trabajando.

Una de las complejidades fue sobre todo el control grupal y la organización, así como sensibilizar a los alumnos y los padres de familia para que cada uno fuera consciente de la importancia del material y de cada actividad que se hacía, también el recuperar juegos que pocos autores retoman y que se encuentran dentro de la clasificación del manejo de móviles fue complicado, ya que pocos respondían a la estrategia y al tema de estudio, así como a las necesidades e intereses de los alumnos.

El repensar la práctica desde diversos puntos de vista, permitió reconstruir el trabajo, modificar lo que quizá no estaba dando frutos, innovar en aspectos organizativos y de juego, ir experimentando permitió aprender cosas que funcionaban y otras que quizá no volvería a usar con algunos alumnos.

Al inicio de la elaboración de este trabajo fue indispensable formularse una serie de preguntas que a lo largo del proceso de intervención fueran encontrando respuestas.

Un primer cuestionamiento fue respecto a conocer el nivel de avance de las habilidades de manipulación en los alumnos al proponer como estrategia los juegos tradicionales durante las jornadas de trabajo docente, gracias a los datos obtenidos de la evaluación formativa, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, se puede afirmar que la propuesta permitió la mejora y el aumento de las formas de exploración motriz de los alumnos, desde una manipulación básica y

algunas prácticas con poca eficacia hasta prácticas con distintos móviles y mayor eficacia (grado de consecución de los objetivos propuestos, la relación entre lo que se ha hecho y lo que se pretendía hacer).

En relación a cómo se expresan las habilidades de manipulación en la evaluación inicial y formativa en los alumnos, la autoevaluación redactada en el diario de cada alumno y lo observado con respecto a los indicadores en la lista de cotejo como instrumento de evaluación permitió visualizar de forma cualitativa la forma en que las habilidades se facilitaban o dificultaban a los alumnos, la forma en que consideraban los retos que se proponían.

En cuanto a cuáles fueron los juegos tradicionales en las que se vieron más fortalecidas las habilidades de manipulación, se puede afirmar que los juegos que más generaron el manejo de móviles fueron el *juego del Gato*; como una de las actividades que más les permitió manejar el móvil y no de manera individual sino como un reto en equipo que iban corrigiendo entre pares al tiempo que iban manipulando el móvil para lograr el objetivo de acuerdo a lo que consideraba cada uno.

Otro fue *Rayuela*; a pesar de parecer un juego tradicional que implica más el desempeño en saltos, se trabajó muy bien el lanzamiento ya que los alumnos no podían salir si no metían el material (gis y/o bolita de papel) en una de las casillas, además con la variabilidad de que debían insertarlo en casillas específicas se complicaba un poco más el

lanzamiento y se enfocaban en tirarlo ya que jugaban por todo el equipo.

El *Bote*; este juego les permitió darle dirección a su lanzamiento y ser muy perceptivos para dirigir sus extremidades al punto donde el ovil caería los alumnos iban observando las posturas y acciones de sus compañeros y procuraban corregirlo a su manera, lanzando más lineal, abrieron más el espacio para tener oportunidad de recibir la pelota, impulsar más el cuerpo para que tuviera mayor alcance el lanzamiento.

Y finalmente, en razón a qué situaciones del contexto familiar favorecieron el fortalecimiento de las habilidades de manipulación, fue sobre todo del apoyo de los padres de familia con los materiales, la motivación de sus hijos para interesarse y participar en el trabajo propuesto, así como desarrollar las actividades que se practicaron en la escuela para llevarlas a cabo en casa.

REFERENCIAS

- Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE.
- Castañer, M. y. (2006). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. España: Universidad de Lleida.
- Delgado, M. (2002). *Estrategias de Intervención en Educación para la Salud desde la Educación Física* . Barcelona: INDE.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: INDE.

- DOF.(2019). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: dof.gob.mx/nota_detalle.php(15 de 05 de 2019)
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: INDE.
- Milenio. *Actividad física será piedra angular de la educación: SEP*. Obtenido de Actividad física será piedra angular de la educación: SEP: milenio.com/politica/comunidad/sep-educación-física-será-prioridad-en-escuelas(10 de 06 de 2019)
- Piaget, J. (1932). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica
- Ofele, M. (1999). *Efdeportes*. Obtenido de efdeportes: efdeportes.com/efd13/juegtra.htm (13 de 03 de 1999)
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (2007). *Evaluación de las habilidades motrices básicas*. España: INDE.
- SEP. (2002). *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Vera, L. (2019). *Quaderns digitals.net*. Obtenido de Quaderns digitals.net: www.quadernsdigitals.net/index.php
- Vera, L. (2012). *Revista digital. efdeportes*. Obtenido de Revista digital. efdeportes:efdeportes.com/efd174/instrumentos-de-evaluacion-de-educacion-fisica.htm

FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE LECTO-ESCRITURA A TRAVÉS DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN LAS PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS

Rebeca Ibarias García

El presente escrito tiene la intención de dar a conocer el proceso de trabajo realizado en las prácticas profesionales en el 4º grado de la Licenciatura en Educación Primaria, enfocado a los procesos de lectura y escritura que como se sabe, son la base fundamental sobre la que se construyen los procesos de aprendizaje, el contar con un desarrollo adecuado de dichos procesos permite al estudiante ir complejizando el saber durante el trayecto de su vida.

La principal problemática detectada en la jornada de observación en el grupo de trabajo, se enfocó en tres estudiantes que no podían leer ni escribir a nivel de los demás estudiantes del grupo.

A partir de esto, se desarrollaron los propósitos que guiaron este trabajo, enfocados al fortalecimiento los procesos de lecto-escritura en estudiantes de bajo desempeño a través de las adecuaciones curriculares en las planificaciones didácticas. Esto tuvo como intención construir diferentes estrategias para el mejoramiento de dichos procesos de manera específica para las estudiantes, teniendo en cuenta los mismos aprendizajes esperados que se

trabajaban con el grueso del grupo a partir de un plan diseñado de acuerdo a la metodología de la investigación acción.

En la primera parte del capítulo se describe cómo fue la detección de la problemática, cuáles fueron los instrumentos que se utilizaron, los fundamentos teóricos para analizar cada caso, así como las evidencias correspondientes para determinar la ruta a seguir en la siguiente etapa.

En el segundo apartado se abordan los referentes de la metodología de investigación - acción empleada para el desarrollo de este trabajo, basándose en los resultados del diagnóstico, entendiéndola como un proceso cíclico durante el cual se hace una revisión constante y los ajustes necesarios para el mejoramiento de la práctica.

Posteriormente, se presenta el desarrollo de los *Ciclos Reflexivos* llevados a cabo en las jornadas de intervención docente, en donde se analizan las estrategias programadas, las evidencias recopiladas y las reflexiones que se generaron a partir de estas.

Terminando con un espacio en donde se expresan las conclusiones obtenidas en este proceso, la revisión del actuar como docente y la constante reconstrucción en esta etapa final de formación en la escuela normal antes de dar inicio a la vida laboral.

Detección de la problemática

Al inicio de la jornada de práctica con el grupo de 3er grado se aplicó, entre otros instrumentos una prueba escrita para conformar el diagnóstico, al obtener los resultados, se observó que la mayoría de los alumnos se encontraban en un nivel estándar de acuerdo a las habilidades y conocimientos que su grado demandaba, no obstante, al analizar al grupo con mayor profundidad, existió un hecho que llamó la atención pues tres estudiantes no lograban contestar por sí mismas la prueba escrita, por lo que se retrasaban, requiriendo apoyo extra.

Para poder conocer las habilidades y conocimientos reales de las estudiantes, se realizaron otras pruebas, en esta ocasión reduciendo dos grados (exámenes de 1° y 2°) con la finalidad de obtener información sobre sus conocimientos previos. Una vez teniendo los resultados, se analizaron con base en la clasificación de Ferreiro (1998) como referente para explicar la situación real de las estudiantes, dichos niveles a continuación se describen:

a) Etapa pre-fonética

Pre silábica: Aún no hay comprensión del principio alfabético, por lo tanto, no hay correspondencia grafema-fonema

b) Etapa fonética

Silábica: El niño puede detectar al menos un sonido de la sílaba, generalmente vocales y consonantes continuas.

Silábica-alfabética: El niño empieza a detectar y representar algunas silabas en forma completa.

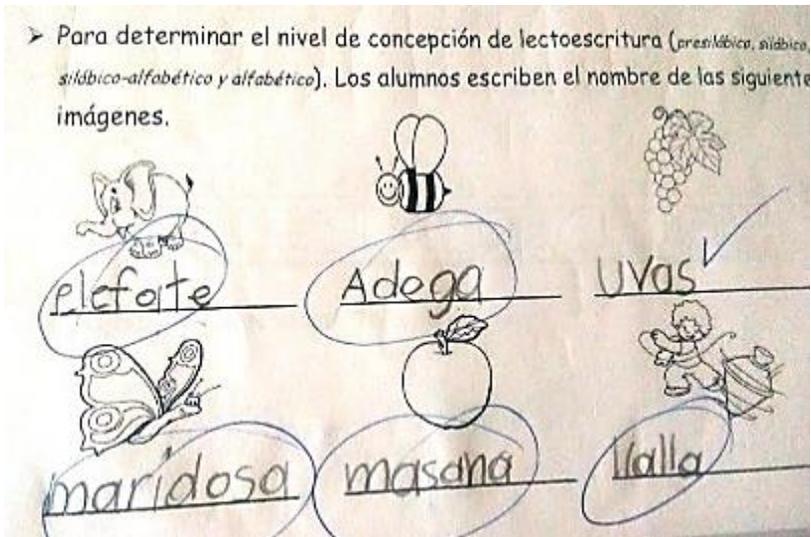
Alfabética: El niño puede detectar todos los sonidos y representarlo adecuadamente con su letra.

c) Etapa viso-fonética:

Ortografía: El niño describe respetando el código de escritura y sus expediciones.

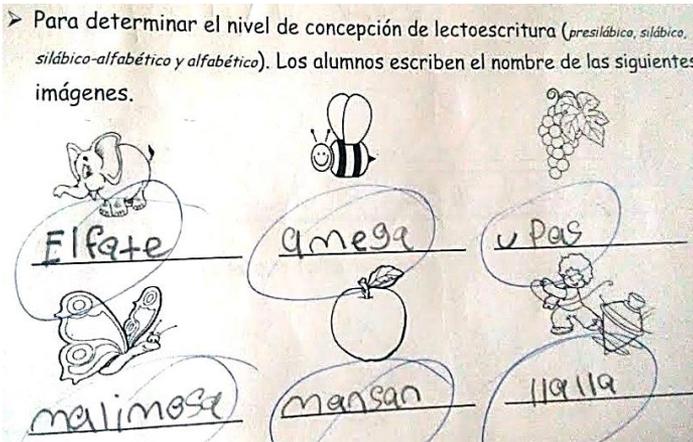
Con base en lo anterior, se muestran los resultados de los tres casos, y se analizan sus respuestas correspondientes.

Figura 1. Caso 1 Respuestas del examen de conocimientos de 1er grado. Etapa Alfabética en la clasificación de Ferreiro (1998)



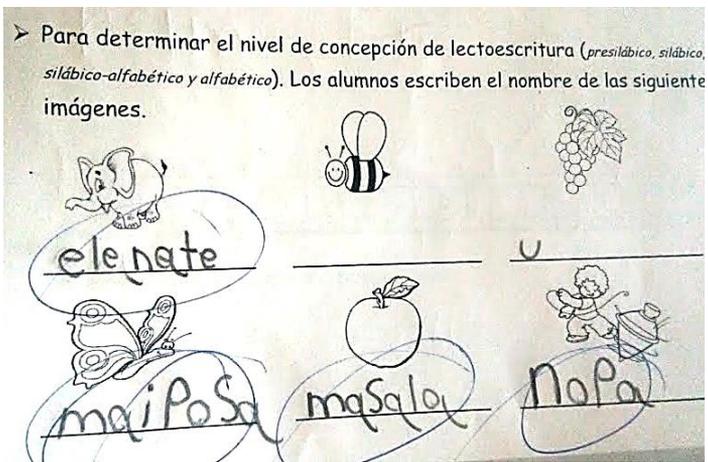
Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Figura 2. Caso 2 Respuestas del examen de conocimientos de 1er grado. Etapa Silábico-Alfabético en la clasificación de Ferreiro (1998)



Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Figura 3. Caso 3 Respuestas del examen de conocimientos de 1er grado. Etapa Silábico en la clasificación de Ferreiro (1998)

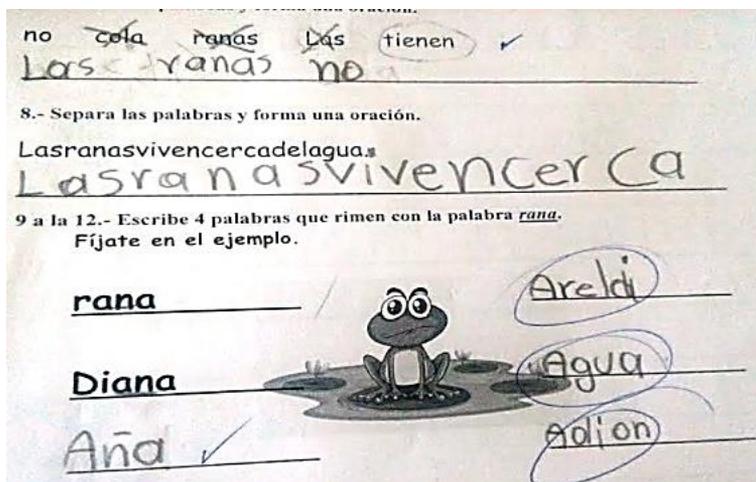


Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Se observa que las tres estudiantes identifican los dibujos a simple vista, aunque, no escriben correctamente lo que observan, sólo lo saben pronunciar, tienen el conocimiento de las imágenes, sin embargo, existe la confusión de letras y palabras.

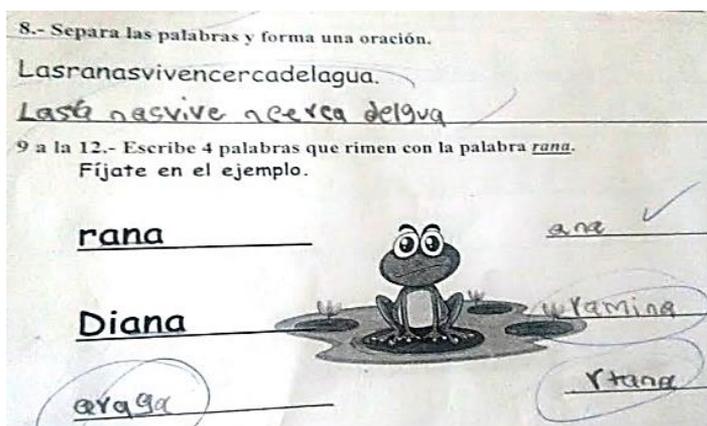
En un segundo momento, se les aplicó el examen de conocimientos de segundo grado, a continuación, se muestran las respuestas que colocó cada una de las tres estudiantes

Figura 4. Caso 1 Respuestas del examen de conocimientos del 2º grado. Etapa Alfabética en la clasificación de Ferreiro (1998)



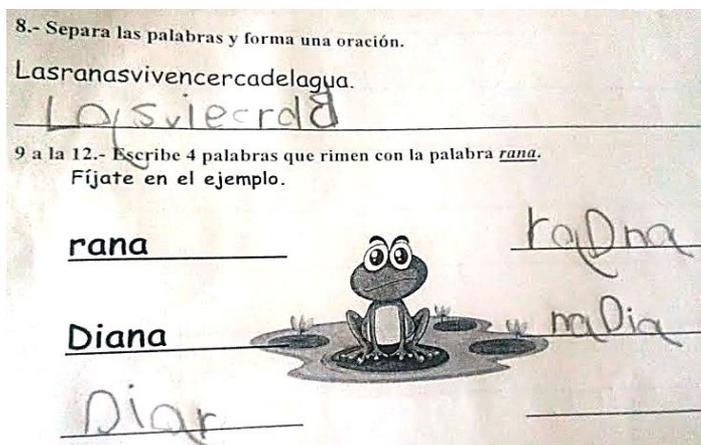
Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Figura 5. Caso 2 Respuestas del examen de conocimientos de 2º grado. Etapa Silábico-alfabética en la clasificación de Ferreiro (1998)



Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Figura 6. Caso 3 Respuestas del examen de conocimientos de 2º grado. Etapa Silábica en la clasificación de Ferreiro (1998)



Fuente: Acervo fotográfico de la autora

En el primer caso, se observa que la estudiante tiene la idea de algunas imágenes que se muestran en su examen, pero no logra describirlas correctamente.

En el segundo caso, se observa que la estudiante muestra poco conocimiento de las imágenes, así como la comprensión de las instrucciones que se le indica en el examen

Y el último caso se observa que la estudiante, es la que muestra mayor dificultad respecto a las otras estudiantes; ya que, no logra identificar lo que desea escribir.

Con base en estos hallazgos se diseñaron diferentes actividades programadas durante las sesiones de clases con todos los estudiantes, adecuando las dinámicas de trabajo a los tres casos en las planificaciones didácticas de cada jornada de intervención

Metodología empleada

Para este trabajo de intervención en la práctica, se abordó la metodología de Investigación – acción, de acuerdo con Elliot (1993) la investigación-acción es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes sobre sus problemas prácticos.

Consiste en centrar el descubrimiento y resolución de un problema al que se enfrenta el profesorado para llevar a la

práctica sus valores educativos, en la práctica reflexiva constante, evaluando los resultados de cada acción.

Como toda investigación, se llevó a cabo un proceso, este tuvo las sucesiones de un Ciclo Reflexivo, que de acuerdo con Lewin (1946) es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. La espiral de ciclos es el procedimiento fundamental para mejorar la práctica.

Con base en esto, la investigación se llevó a cabo a partir de la problemática que se identificó y las acciones que se implementaron a lo largo de los periodos de práctica profesional tuvieron la intención de recorrer esta espiral a en el transcurso de las planificaciones didácticas con los tres casos específicos.

Primer ciclo reflexivo

A continuación, se mostrarán las cuatro acciones que se llevaron a cabo en la jornada de prácticas de intervención docente las cuales conforman el primer ciclo reflexivo dentro del diseño del plan de acción. En primer lugar, se desarrollará una breve descripción de cada acción, en donde se contrasta la propuesta teórica con la práctica dentro del aula; en segundo lugar, se explicarán los procesos y los avances de su efectividad en dichas actividades; posteriormente, se expresarán los resultados y los elementos para la reconstrucción de acciones, así como también se

abordarán los análisis de las evidencias producidas por cada una de ellas.

Actividad: Lectura guiada

Descripción y explicación

Sustentada en Programa PRONALEES (1993) se desarrolló la estrategia didáctica con lectura guiada, esta tiene como fin motivar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero, el maestro elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados, las preguntas son de distinto tipo y conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de lectura: predicción, anticipación, muestreo, inferencias, monitoreo, confirmación y autocorrección.

La actividad consistió en que las estudiantes intentaran leer sin apoyo algún cuento o redacción, dependiendo de la asignatura o tema abordado en una sesión de clases y que lograran identificar las letras que ya conocían, así como algunas preguntas del texto. Como se mencionó con anterioridad, las estudiantes no comprendían en su totalidad diferentes letras, invirtiéndolas o desconocían su nombre, y por lo tanto no comprendían lo que leían. Para dar un mayor reforzamiento, en ocasiones repetíamos la lectura para que lograran avances significativos.

Confrontación

La lectura cumple un papel importante dentro del proceso de aprendizaje, si el docente tiene la capacidad de crear estrategias que generen sentimientos de expectativa en los estudiantes para animarlos a leer, se podrán crear hábitos de lectura.

Al aplicar esta actividad con las estudiantes se realizaban preguntas fáciles, sin embargo, contestaban rápidamente sin pensar mucho en la respuesta, en cuanto a la identificación de las letras, lograron identificar las que ya conocían. De acuerdo con lo observado en el desempeño de las estudiantes, no se obtuvieron los resultados esperados ya que, se frustraban constantemente y su atención se desviaba al no querer realizar la actividad, por lo que en diferentes momentos se realizaron algunas pausas para retomarlas nuevamente, sin embargo, no hubo éxito y desafortunadamente en este primer momento no se completó esta estrategia.

Interpretación de resultados y reconstrucción

Como se mencionó anteriormente, no existió una motivación adecuada para que las estudiantes pudiesen tener la atención de completar la actividad, por ende, no se logró algún avance importante en sus resultados, sin embargo, en ningún momento se evadió la responsabilidad asumida para el

desarrollo de las competencias en lectura y escritura y la obligación de saber cuáles son las habilidades y estrategias que conducen a desarrollar dichas competencias. Cabe mencionar que esta actividad con los debidos ajustes se retomó en la siguiente jornada de intervención docente, reconstruyendo las estrategias, sin cambiar la dinámica de trabajo que se presentó al inicio de la investigación.

Actividad: Juego del ahorcado

Descripción y explicación

Es importante motivar al estudiante a no hacer obligatoria la lectura, por ello, es posible mostrar algunas actividades que logren llamar su atención, de acuerdo con Cassany (2006) podemos presentar previamente un vocabulario básico o algunos juegos: adivinanzas, el ahorcado, sopas de letras, crucigramas, mapas mentales etc. Dependiendo de la situación marcada, este tipo de actividades facilitará a los estudiantes a que activen su conocimiento previo.

En esta actividad las estudiantes jugaron “El ahorcado”, el juego consistía en que, decían una letra que pensaban instantáneamente; si no acertaban a alguna de las letras que componía la palabra, dibujaban el bosquejo de un sujeto iniciando por la cabeza, finalizando en las piernas. Cuando una letra era acertada, el encargado del ahorcado ponía las

letras en el lugar que corresponde, si lograban comprender la palabra y leerla correctamente acumulaban puntos.

Con base en los temas que se abordaron en las asignaturas de Entidad donde vivo y Ciencias naturales, las estudiantes completaban la palabra escondida, teniendo en cuenta el conocimiento previo del juego y del tema de las sesiones.

Confrontación

El juego es una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de los niños, permite desarrollar su imaginación, explorar su medio ambiente, expresar su visión del mundo, desarrollar su creatividad y desarrollar habilidades socioemocionales entre pares y adultos.

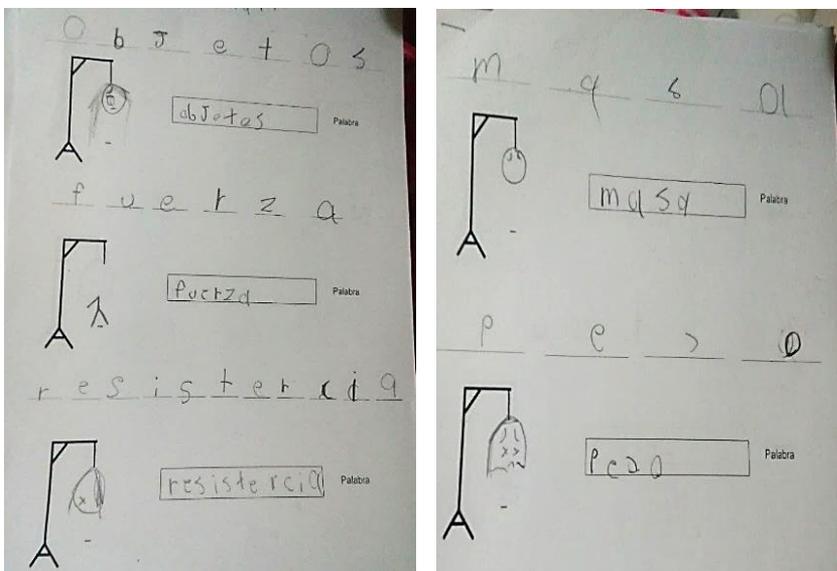
Al ser una actividad lúdica, las estudiantes mostraron disposición y motivación al realizarla correctamente, es importante mencionar que ellas mismas podían desarrollarlo durante su vida diaria y desde su hogar con su familia. Por lo anterior, se pudo observar que siendo actividades de juego que implicaban su pensamiento las estudiantes tuvieron mayor motivación y comprensión del tema, sin perder el interés de obtener el aprendizaje de las asignaturas.

Al iniciar la actividad se observó que, tuvo un impacto positivo y significativo, ya que las estudiantes mostraron avances y comprensión de nuevas letras, cabe mencionar que, expresaron mejores actitudes y mayor atención al realizarla por completo.

El caso No. 1 muestra avances importantes en el juego, puesto que logró identificar palabras concretas, antes de ser ahorcada, logra identificar letras como son r, m, s, t, siendo uno de los casos más avanzados, aún muestra complicaciones en donde existe la confusión de algunas letras.

Se observa que en algunas letras las coloca en mayúsculas mezclándolas con las minúsculas; cabe mencionar que fue la estudiante que más participaciones tuvo al decir más letras que las demás, por lo que casi completa el bosquejo de su cuerpo.

Figura 8 Caso 2 Actividad de juego de ahorcado en la asignatura de Entidad y Ciencias naturales

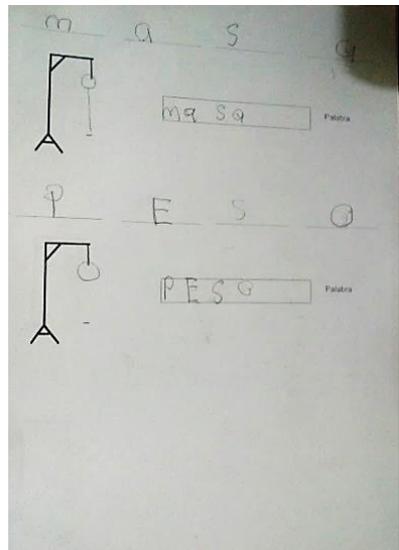
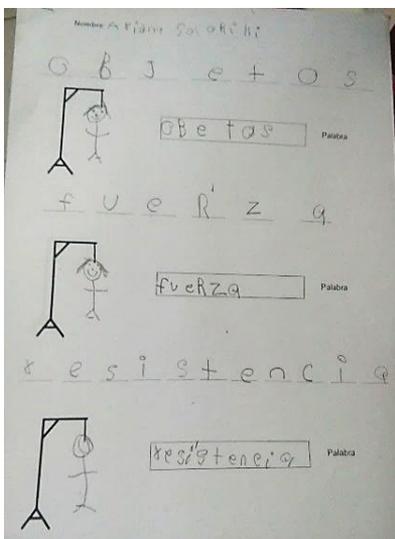


Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

El caso No. 2 muestra avances importantes, ya que, no tuvo frustraciones al momento de realizar la actividad y completó las palabras y logra pronunciar correctamente. La estudiante logró identificar l, m, r, b, d, sin embargo, tuvo dificultades en las letras b, c, d, p, q, j, k. Siendo el caso intermedio, se observó que tuvo mejores actitudes en esta dinámica, ya que contestaba correcta y rápidamente.

Es entendible lo que desea escribir; al igual que el caso anterior, la estudiante también coloca mayúsculas y minúsculas combinadas en su palabra escondida.

Figura 9 Caso 3 Actividad de juego de ahorcado en la asignatura de Entidad y Ciencias Naturales



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

En el caso 3, la estudiante muestra poca intuición al momento de realizar una interpretación por sí misma, por lo que necesitó apoyo de sus compañeras o volver a repetir la actividad, aún no se comprende por completo lo que escribe, sin embargo, logró identificar de 1 a 3 palabras, intentando transcribir su significado, y retomarlas para su propio conocimiento, colocando las letras en orden correcto, por lo que, igual que los dos casos anteriores, mostro mayor comprensión y adaptación de palabras nuevas.

Se observa que, aunque la estudiante tuvo pocas participaciones logró identificar la mayoría de las palabras escondidas, aunque se mezclan las letras mayúsculas con minúsculas no tuvo tantos errores como los anteriores casos.

En cuanto a la reconstrucción, se obtuvieron resultados favorables, por lo que no será necesario una modificación, sin embargo, es posible realizarlo con mayor frecuencia, sin perder el interés de las estudiantes.

Actividad: Consonantes, sílabas, diptongos y triptongos

Descripción y explicación

Esta actividad consistía en que las estudiantes lograran identificar las vocales, consonantes, las sílabas directas e inversas, con base en su conocimiento previo ellas podrían completar la palabra correctamente, para dicha actividad se trabajó con material impreso

En esta actividad se pudo observar la influencia de la actividad anterior (el ahorcado) ya que, las estudiantes llenaban las letras que conocían en sus respectivos espacios correspondientes, Gedike (1970) plantea un procedimiento para la conformación de silabas. Dicho procedimiento fue seguido por las estudiantes, una adecuación que se hizo al método fue que para esta actividad se cambiaron las silabas directas a nuevas, ya que, comprenden las anteriores y por ello tuvo modificaciones.

Confrontación

Esta actividad tuvo un impacto significativo, es decir que su efectividad fue favorable, en algunas ocasiones estas fueron actividades se dejaban para realizar en casa, con la intención de observar el apoyo de sus padres y observar el esfuerzo que realizan por sí mismas.

Con base en los acuerdos que se tuvieron con los padres de familia, se observa el compromiso y la disposición de mejorar esta problemática con su apoyo y tiempo en ellas, Miranda (1995) sostiene que la información de los padres sobre lo que acontece en la escuela, les facilita una mayor participación en las actividades escolares de los hijos.

Interpretación de resultados y reconstrucción

Los resultados obtenidos en las estudiantes fueron favorables, y presentaban algunos avances importantes, a continuación, se muestra evidencia de ello:

La estudiante del caso No. 1 explicó que en un primer momento tuvo el apoyo de sus padres diciéndole cual era la palabra y ella la completaba, después de unos momentos, pudo escribirla sin apoyo. Se muestra que no tuvo dificultades al realizar la actividad y que logró identificar todas sus palabras correspondientes.

Figura 10. Caso No. 1 Actividad en casa identificando las letras correspondientes con el apoyo de sus padres

gr	pr	tr
escocioso ✓	el príncipe ✓	teatro ✓
acoso ✓	escocioso ✓	letrero ✓
ganjero ✓	templano ✓	trucha ✓
vinajero ✓	profesora ✓	tráctor ✓
alegre ✓	principiante ✓	truco ✓
supo ✓	preparatoria ✓	trépar ✓
loco ✓	ladra ✓	trineo ✓

Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Como se observa a continuación en el caso No. 2, la estudiante pudo completar las palabras por sí misma, leyéndolas sin silabear apoyándose con sus padres.

Dialogando con ellos, mencionan que ella no expresó frustraciones y tuvo mayor atención al realizar la actividad, al igual que el caso anterior, pudo resolver correctamente las palabras y no tuvo dificultades al contestar, con el apoyo tuvo mejores actitudes al tener la disposición de realizar la actividad.

Figura 11. Caso No. 2 Actividad en casa identificando las letras correspondientes con el apoyo de sus padres

gr	pr	tr
precioso ✓	incipiente ✓	teatro ✓
agrio ✓	precioso ✓	letrero ✓
granjero ✓	temprano ✓	lucha ✓
vinagre ✓	profesora ✓	tractor ✓
alegre ✓	incipiente ✓	truco ✓
globo ✓	reparatoria ✓	trapar ✓
logro ✓	pluma ✓	traje ✓

Fuente: Acervo fotográfico de la autora

La estudiante del caso No. 3 tuvo un avance importante al llenar el ejercicio correspondiente, aunque todavía muestra complicaciones en algunas letras que no logra escribir correctamente, sin embargo, al tener el acompañamiento de sus padres de familia pudo desarrollar correctamente la actividad, mostrando más interés, confianza y entusiasmo al obtener mejores resultados

Figura 12. Caso No. 3 Actividad en casa identificando las letras correspondientes con el apoyo de sus padres

gr	pr	tr
grososo ✓	principe ✓	teatro ✓
gusto ✓	profesora ✓	letrero ✓
granjero ✓	temprano ✓	trucha ✓
vinagre ✓	profesora ✓	lector ✓
alegre ✓	principiante ✓	truco ✓
tripo ✓	reparatoria ✓	repar ✓
loco ✓	bandera ✓	trineo ✓

Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Actividad: formar oraciones concretas

Descripción y explicación

El método global, integra todos los métodos analíticos que se orientan hacia el todo con las partes. El niño percibe las cosas y el lenguaje en su aspecto global, la lectura es una actividad de interpretación de las ideas y el análisis de las partes debe ser un proceso posterior. Para llevar a cabo este método se abordó el siguiente paso:

Imitación: Copia frases u oraciones, que ya pueden leer y que el maestro le presenta. Se estructuró esta última actividad puesto que, así se pudo identificar si las estudiantes

tenían avances favorables o se debían buscar otras alternativas.

Esta actividad fue la última de la primera jornada de intervención docente, como retroalimentación de las anteriores estrategias completándose mutuamente. Este ejercicio se desarrolló en las asignaturas de español, ciencias naturales, entidad donde vivo y formación cívica y ética.

Confrontación

Esta actividad tuvo poco éxito, ya que las estudiantes tienen un conocimiento previo al poder copiar oraciones y frases más complementarias, sin embargo, muestran algunas dificultades al momento de escribir por sí mismas y no realizarlo correctamente.

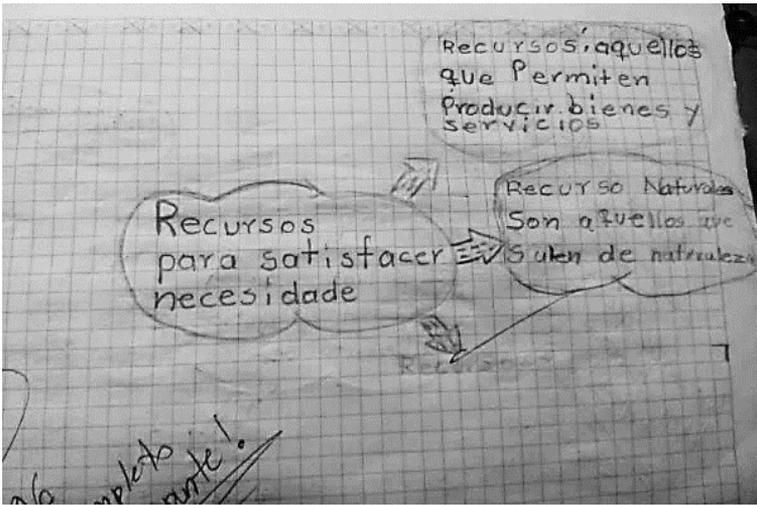
De acuerdo con Ferreiro (1979) en ocasiones el desarrollo de la lectoescritura presenta la dificultad para adoptar el punto de vista del niño, descuidamos completamente las manifestaciones más evidentes de los intentos infantiles para comprender el sistema de escritura: las producciones escritas de los niños mismos.

En muchos momentos se dio mayor atención y apoyo de ambas profesoras frente al grupo hacía las estudiantes, desviando la concentración de los demás estudiantes. Esto provoca que no funcione la meta de lograr autonomía y confianza en ellas.

Interpretación de resultados y reconstrucción

Al ver los resultados de las estudiantes, se puede observar que tuvieron avances importantes su trabajo

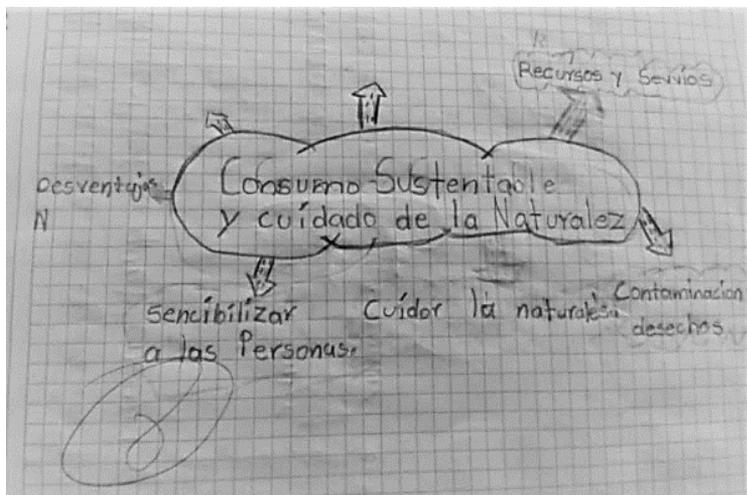
Figura 13. Caso No. 1 Actividad de copiar oraciones o párrafos de acuerdo a la sesión de clases



Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Como se observa en este caso la copia de oraciones es legible, además muestra orden en la escritura y la utilización de elementos de organización, sin embargo, no se ha completado el trabajo.

Figura 14. Caso No. 2 Actividad de copiar oraciones o párrafos de acuerdo a la sesión de clases



Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Este caso muestra letra legible al poder copiar oraciones concretas y logra leer correctamente una palabra u oración corta, sin embargo, muestra lentitud al escribir la actividad, y por consecuencia no obtiene el apunte completo en clases, cabe mencionar que puede comprender lo que lee y lo escribe en su libreta.

El caso No. 3 no tiene letra legible, es complicado comprender lo que quiere decir y en ocasiones repite o piensa más de dos veces la oración o palabra en su mente para poder escribirla correctamente, confunde muchas letras y se puede observar que aún no quedan claros los diptongos y triptongos. Por lo que se puede asegurar que el caso que tiene

Actividad: búsqueda de palabras en el diccionario Cassany (2006)

Descripción y explicación

Como sabemos, la comprensión en la lectura y el desarrollo de una apropiada escritura es un proceso que lleva un largo lapso de tiempo, por lo que, se dio inicio a esta actividad con la búsqueda de palabras desconocidas antes de la lectura, en las sesiones de clases de español, ciencias naturales y entidad donde vivo, esto con la finalidad de que las estudiantes comprendieran mejor el tema y obtener un concepto propio, así como el conocimiento de nuevas palabras.

Los materiales para realizar dicha actividad fueron el diccionario y la lectura empleada de acuerdo al tema de la asignatura correspondiente, una vez encontrada la palabra desconocida para las estudiantes, realizaban la búsqueda en el diccionario y copiaban el concepto en su libreta.

Confrontación

Al momento de realizar dicha actividad, las estudiantes solamente podían buscar de dos a tres palabras desconocidas de acuerdo a lo que leían, sin embargo, se observó que mostraban complicaciones al completar la actividad siendo un desafío importante, ya que significaba tener más paciencia y tranquilidad, al inicio de la actividad mostraban interés y agrado al interesarles saber el significado de dichas palabras

que, cuando no lograban encontrar se frustraban y no terminaban más palabras.

Esta ocasión se pudo observar que las estudiantes pudieron comprender el tema, ya que la lectura no fue complicada. Los materiales fueron fundamentales para la realización de la actividad por lo que, al terminar la actividad, las estudiantes podían identificar nuevas palabras, así como poder apropiarse del concepto con base en su conocimiento previo.

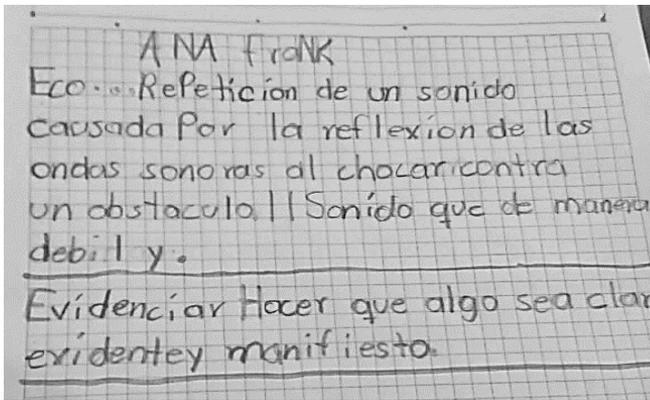
Interpretación de resultados y reconstrucción

Esta actividad se desarrolló a lo largo de las dos semanas marcadas en el plan de acción, tuvo efectos lentos, sin embargo, se pudo observar que las estudiantes tuvieron avances significativos.

Se identificó que, al ser un proceso lento es posible poder desarrollarlo durante más tiempo, se pretende que sea significativo mostrando mayor interés y motivación con la finalidad de aprender nuevas letras y palabras durante el tiempo de estudio y en casa, se puede afirmar que la estrategia fue funcional y tuvo efectos favorables.

A continuación, se mostrarán las evidencias de cada estudiante con sus actividades correspondientes.

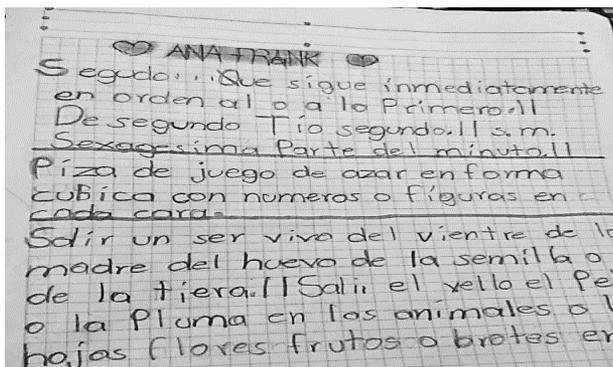
Figura 16. Caso No. 1 Actividad de búsqueda de palabras en el diccionario de acuerdo a la sesión de clase



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

En esta actividad, el caso No. 1 logró escribir tres palabras, copiando en un pequeño fragmento del diccionario, identificando su propio concepto de la palabra.

Figura 17. Caso No. 2 Actividad de búsqueda de palabras en el diccionario de acuerdo a la sesión de clase

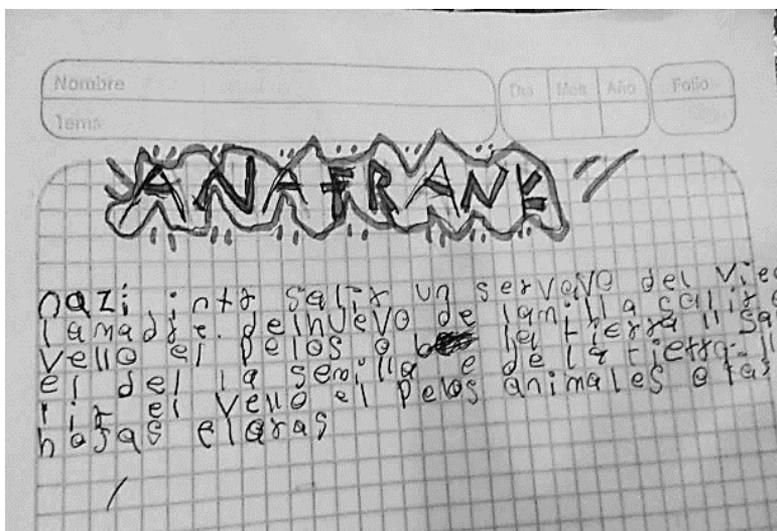


Fuente: Acervo fotográfico de la autora

En esta ocasión, el caso No. 2 logró escribir dos palabras en el diccionario, sin identificar su propio concepto, sin embargo, pudo escribir correctamente lo que copiaba.

En esta actividad fue el caso No. 3 que tuvo complicaciones al poder realizar una palabra el diccionario, a pesar de abarcar mayor tiempo solo pudo escribir un solo concepto, se observa que tiene complicaciones al poder realizar su propio concepto, requiriendo mayor apoyo que los casos anteriores.

Figura 18. Caso No. 3 Actividad de búsqueda de palabras en el diccionario de acuerdo a la sesión de clase



Fuente: Acervo fotográfico de la autora

Actividad: ideas principales

Descripción y explicación

Esta estrategia consistió en qué, durante la lectura de las asignaturas de español, entidad donde vivo, ciencias naturales y formación cívica y ética, se les pidió que participaran para obtener las ideas principales del tema abordado basándose en el conocimiento previo de las estudiantes, teniendo en cuenta que también se apoyaron con el resto del grupo siendo significativa la dinámica para ellas.

Al momento de la lectura, las estudiantes pueden identificar cual es la idea central del tema, siguiendo un dialogo apropiado y entorno a la asignatura correspondiente y así fue significativa en las estudiantes, los materiales utilizados fueron, la lectura, algunas palabras clave con base en la lectura y la libreta de las estudiantes.

Confrontación

Esta actividad fue viable, ya que lograron identificar la idea central de los temas y al momento de escribirla, un ejemplo de esto fue, que las estudiantes ya pueden escribir solas al momento de dictarles, tratando de colocar la idea principal.

Se logró que comprendieran un poco más sobre el tema teniendo participaciones de gran impacto al poder reconocer las ideas principales de la lectura con el apoyo de las palabras

clave. Así, como lo menciona Chevallard (1982), se constituye una pedagogía analítica que descompone hasta en sus elementos más simples la materia a enseñar, que jerarquiza en grados cada fase del proceso.

La única debilidad que se pudo identificar fue al momento de escribir, pues se mostraban muchas ideas con mayores conocimientos, por lo que disminuían la velocidad de escribir y aumentaba el tiempo de la actividad, no obstante, lograban comprender la temática desarrollada y la finalidad de la actividad.

De acuerdo con Cassany (2006) la importancia del comentario de texto aumenta al ser uno de los ejercicios estrella en varias disciplinas académicas

Interpretación de resultados y reconstrucción

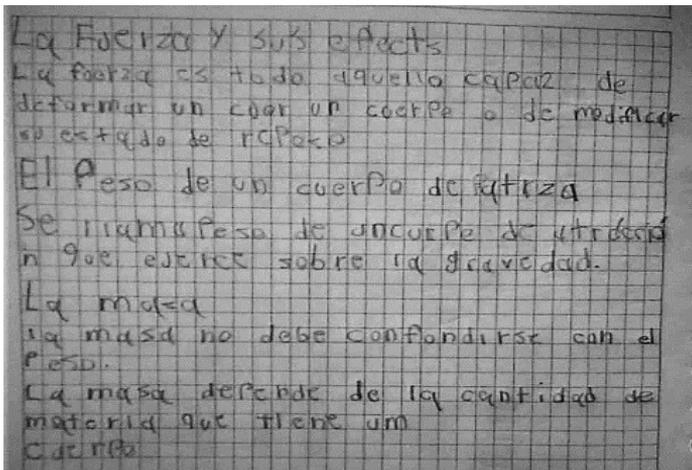
Una vez desarrollada esta estrategia se puede mencionar que es funcional al obtener resultados y efectos favorables; si se le da un seguimiento, no será necesario realizar modificaciones, ya que, al momento de abordar esta dinámica, las estudiantes pudieron trabajar de mejor manera.

Olson (1998) señala que el dominio de la escritura es una condición social; cuando leemos o escribimos un texto participamos de una "comunidad textual": de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos.

Por lo anterior podemos decir que, al obtener buenos resultados, podemos darle profundidad con la finalidad de que las estudiantes puedan conocer más que palabras, llevándolas a su vida, buscando la interpretación y conocimiento propio.

Al observar sus actividades, se pudo apreciar que el caso No. 1 realizó sus ideas de acuerdo al tema desarrollado y con las participaciones constantes entre todos. También se puede observar que se comprende lo que desea interpretar con base a su conocimiento previo y el nuevo que fue aprendiendo durante la sesión de clases.

Figura 19 Caso 2 Actividad de Ideas principales en la asignatura Ciencias Naturales

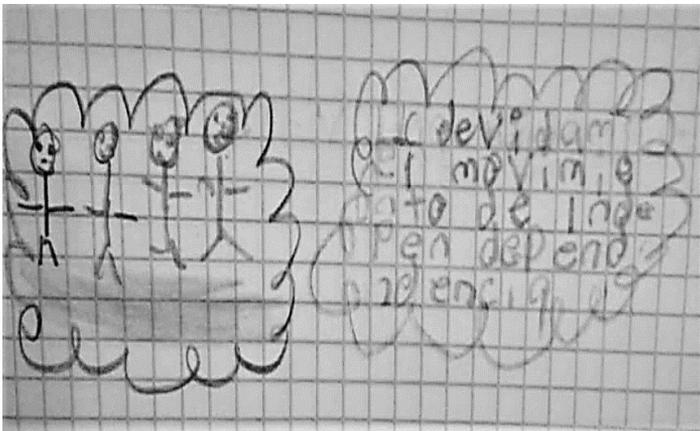


Fuente: Acrevo fotográfico de la autora

Al observar las actividades del caso No. 2, se puede apreciar que tiene mayor entendimiento en su letra, y que logró escribirla de acuerdo a las ideas propias de su conocimiento, así como la expresión correcta de escribir con apoyo de un dictado.

El último caso, muestra mayores dificultades al realizar la actividad, ya que la estudiante, se distrae constantemente perdiendo la concentración e ideas que se fueron desarrollando la sesión. Cabe mencionar que se observa que comprende lo que se desarrolló al hablarlo con sus compañeros, no obstante, siendo demasiadas ideas, pierde el seguimiento de su conocimiento previo con el nuevo

Figura 20. Caso 3 Actividad de Ideas principales en la asignatura Ciencias Naturales



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Conclusiones

Una vez que se hizo el recorrido por el proceso de la investigación a partir de las experiencias en la práctica profesional, se puede concluir que se obtuvieron resultados favorables en la mayoría de las estrategias trabajadas reconociendo también los puntos desfavorables en el plan de acción. Aunque algunas actividades no llegaron a los resultados esperados, es posible que se puedan analizar y recapitular nuevamente o bien elaborar nuevas versiones de ellas, con la finalidad de mejorar cada vez más los procesos.

Realizar esta propuesta resultó de gran importancia como docente en formación, ya que, al ser una problemática tan estudiada fue posible retomar otros aportes para poder disminuir dicha situación, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y buscando diversos puntos de vista que pudieran sustentar las evidencias de cada acción.

Poner en marcha un plan de acción, no sólo tuvo el objetivo de lograr un trabajo de titulación, sino además ampliar la experiencia para la próxima labor como docente titular. A partir de esta experiencia es posible afirmar que las planificaciones didácticas son flexibles para cualquier circunstancia problemática que se presente a beneficio de los estudiantes.

La revisión teórica respaldó esta investigación, y fue indispensable para dar sentido a las acciones que se fueron desarrollando en el plan de acción cuyo objetivo era lograr la inclusión e integración de estudiantes con bajo desempeño en

los procesos de lectura y escritura. Sabiendo que esto es un proceso de toda la vida, a través de este trabajo se dio un paso más para lograrlo.

REFERENCIAS

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Chevallard, Y. (1982). *A propos de l'ingénierie didactique*. Francia: Segunda escuela de verano de Didáctica.

Ferreiro, E. y. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1998). *La construcción de la escritura en el niño*. Barcelona: Gedisa.

Gedike, F. (1970). *Método silábico de lectoescritura: qué es, ventajas y desventajas*. Barcelona:Lifeder.

Minjares, J. (1929). *Propuesta para trabajar el Método Minjares*. México:Trillas

Miranda, R. (1995). *Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar*. México: Perfiles Educativos.

Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Piaget, J. (1932). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. Buenos Aires:
Ediciones Paidós Ibérica

Piaget, J. (1956). *La formación del símbolo del niño*. México D.F:
Fontanella

FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO

Alexis Ángel Cortez Resendiz

La educación física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad. Constituye en la escuela el espacio curricular que moviliza el cuerpo (corporeidad y motricidad) y permite fomentar el gusto por la actividad física. Al ser un área eminentemente práctica brinda aprendizajes y experiencias para reconocer, aceptar y cuidar el cuerpo; asumir valores y actitudes asertivas; promover el juego limpio; establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos; y adquirir estilos de vida activos y saludables, los cuales representan aspectos que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes.

En la Escuela Primaria, la educación física constituye una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social y humanista, que estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento; es decir, favorece las experiencias motrices de los niños, sus gustos, motivaciones, aficiones y necesidades de movimiento, canalizadas tanto en los patios y áreas definidas en cada

escuela primaria del país como en todas las actividades de su vida cotidiana.

En el presente texto, se hace referencia al grupo de estudio y el área de oportunidad en la cual se trabajó, durante las jornadas de intervención docente, donde los principales propósitos que guiaron el trabajo fueron:

- Diseñar una propuesta didáctica a través del juego cooperativo para fortalecer el trabajo colaborativo en los alumnos
- Aplicar la estrategia de juego cooperativo en las sesiones de trabajo para fortalecer el trabajo colaborativo en los alumnos
- Evaluar a través de la propuesta didáctica el trabajo colaborativo en los alumnos con el fin de fortalecer su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar si la propuesta logró los avances en cada una de las sesiones sobre el trabajo colaborativo en los alumnos.

De igual manera se habla de cómo se detectó dicha área de oportunidad, así mismo sobre el contexto externo e interno de la institución y cómo influye en el desarrollo de la educación física

Se dedica un apartado para dar cuenta de los fundamentos teórico – conceptuales de la propuesta didáctica donde se retoman aspectos como la evaluación y los instrumentos utilizados, de igual manera sobre el enfoque de la educación física y la estrategia utilizada en dicha propuesta.

Es importante también hablar sobre la experiencia al planificar la propuesta didáctica, las dificultades enfrentadas

al aplicar la evaluación y por último el análisis de la intervención docente en el cual se describe de qué forma se solucionaron los retos presentados y qué logros se obtuvieron

Por último, se muestra un resultado del análisis de las estrategias que se llevaron a cabo y cuáles fueron los logros y dificultades obtenidos, y de qué manera impactaron en el desarrollo de los alumnos.

El contexto de la práctica docente

Campo temático

La elección del tema de interés y su relación con las reorientaciones de la educación física en la Educación Básica fueron la base para decidir el campo temático, el cual permitió seleccionar el tipo de tratamiento que se dio al tema.

El campo temático elegido fue el No.3 “El educador físico y su práctica pedagógica diversa, amplia e incluyente” que abarcó temas relacionados con experiencias de intervención didáctica donde demanda al estudiante poner en juego los conocimientos, la iniciativa y la creatividad pedagógica que ha logrado desarrollar durante la formación inicial para diseñar, aplicar y analizar actividades motrices congruentes con los propósitos de la educación física en la educación básica.

Permitió reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad que un educador enfrenta para favorecer, a través de sus competencias didácticas, el desarrollo de la motricidad y la adquisición de actitudes y valores respecto a la salud y las relaciones interpersonales, entre otros aspectos; conocer mejor las finalidades de la educación básica y los propósitos del nivel en el que realiza su trabajo docente, los propósitos de la educación física y las características de su reorientación.

Por lo tanto, el tema se inserta en este campo debido a que se dio seguimiento a un grupo en particular por medio de la observación, posteriormente se hizo el registro de las características motrices y sociales de los niños y niñas, para lograr analizar y reflexionar sobre el desempeño de los alumnos.

Justificación

En el Plan de estudios para la formación de Educadores Físicos 2002 se contemplan un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que permiten ejercer la profesión docente con un alto nivel de compromiso agrupándolos en cinco grandes campos: las habilidades intelectuales específicas, conocimientos de los contenidos de enseñanza, la competencia didáctica, la identidad profesional y ética, la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de los alumnos y del entorno de la escuela, aspectos que fueron potenciados al llevar a cabo la

planificación de la propuesta de intervención didáctica e intervención con los grupos escolares, al igual que al ser pertenecientes de un ambiente educativo como previa practica de vida que fortalecerá la vocación docente.

Como propuesta diagnóstica se realizó una sesión enfocada a poner a prueba habilidades motrices básicas como lanzar, cachar, desplazamientos y en algunas actividades se integraron para trabajar en equipo en donde fue detectada el área de oportunidad ya que se presentó el caso de los alumnos con discapacidad los cuales presentaron exclusión y rechazo por parte de sus compañeros en especial en la actividad de cuatro esquinas ya que fue modificada para realizarse en equipo tomados de la mano y esto permitió observar que los alumnos de equipo donde se encontraba la alumna MJ (alumna sin la extremidad superior derecha) mostraron un rechazo hacia ella al no querer tomarla de su extremidad y se presentaron situaciones similares en las siguientes actividades enfocadas al trabajo en equipo.

Al desarrollar la propuesta de intervención se buscó lograr en los alumnos el fortalecimiento del trabajo colaborativo y fomento de valores e inclusión a la diversidad, y el tener clara la importancia de trabajar en equipo para un desarrollo integro.

Podemos afirmar que la inclusión es una pieza fundamental en una educación física humanista moderna como lo decía (Callado, 2007) "Una educación física debe basarse en la formación de valores elementales de la vida y ser incluyente a la sociedad."(p. 167)

El procedimiento

Dentro de los lineamientos para la elaboración del documento recepcional en la Licenciatura en Educación Física se retomó el Procedimiento No. 3 “Experimentación de una Propuesta Didáctica”, este procedimiento tiene como objetivo diseñar, aplicar y analizar secuencias didácticas que estaban vinculadas con los propósitos educativos, contenidos y las estrategias didácticas en educación física que en este caso es juego cooperativo, la finalidad de estas tareas es poner a prueba las secuencias y evaluar su eficacia, es decir, valorar en qué medida permiten mejorar los resultados en cuanto al trabajo cooperativo y solucionar el área de oportunidad.

Fundamentos teórico-conceptuales de la propuesta didáctica

Enfoque actual de la educación física

El enfoque actual de la educación física, es global de la motricidad que tiene como objeto la interacción y el estímulo de la capacidad analítica y reflexiva, mediante el desarrollo integral del alumno y la creatividad motriz. Tiene como principal ventaja que busca la inclusión de todos los participantes, mediante normas, valorando especialmente la experiencia personal, como parte del proceso de aprendizaje.

El educador físico necesita crear ambientes de aprendizaje favorables a los alumnos de respeto, buen trato, aliento, apoyo mutuo, entusiasmo e interés, seguridad, confianza, gusto por realizar la actividad, abiertos a las sugerencias, con sentido y claridad de lo que se va a llevar a cabo y para qué, en los que haya un aprovechamiento efectivo del tiempo en lo que es prioritario.

Dentro de las seis líneas de la reorientación de la educación física se encuentra la diferenciación entre deporte y educación física (SEP, 2002). Es indispensable tomar en cuenta lo que el deporte escolar aporta desde estas perspectivas a la formación de los alumnos, para así poder sacar provecho de esa práctica en la mejora de la competencia motriz, la formación en valores, la identidad y la autoestima; se requiere entonces, impulsar una práctica deportiva donde participen todos y no sólo quienes destacan en dichas actividades. El deporte es un medio de la educación física; para que sea educativo es necesario impulsar el sentido de cooperación.

Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana

La SEP plantea que la práctica del deporte y el impulso a la activación física dejarán de estar olvidadas y se convertirán en piedra angular de la Nueva Escuela Mexicana, en donde en un primer momento se implementaron las activaciones físicas.

Las prácticas que se introdujeron en las escuelas son las llamadas “pausas activas” que se implementaron durante todas las jornadas de clase, esto para tener un complemento de clase el cual permitiera estimular a los alumnos en clase.

Como segunda estrategia de la NEM se implementa el deporte escolar en donde se pretende utilizar toda la infraestructura con la que cuentan las escuelas para que se genere gusto hacia el deporte.

Finalmente como tercera estrategia se busca que la educación física contribuya a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad, en un proceso dinámico y reflexivo, a partir de estrategias didácticas que se derivan del juego motor, como la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo, entre otras.

El grupo de estudio

El grupo de estudio se conformó por 35 alumnos, cuyo rango de edad oscilaba entre los diez y once años, de acuerdo con Piaget (1928) los alumnos se encontraban en el Período de las operaciones concretas (7-11 años), a partir de este momento, es capaz de realizar operaciones que tienen relación directa con los objetos y a continuación aprenderá a resolver operaciones de manera abstracta.

Dentro del grupo de trabajo se encontraron casos de alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales) con

los cuales fue importante trabajar ya que eran alumnos que presentaban una mayor problemática para su integración, pues se daba la exclusión debido a su inadecuación motriz.

Cratty (1982) agrupa las distintas características que presenta la inadecuación motriz en función a dos manifestaciones: Aquéllos sujetos que denotan algún problema aislado en un miembro o costado del cuerpo y aquellos otros que presentan dificultades que parecen derivarse de los errores de programación de órdenes por parte del sistema nervioso central.

La estrategia de trabajo: juego cooperativo

El juego cooperativo fue la estrategia seleccionada ya que debido a sus características fue la más indicada para fomentar y fortalecer el trabajo cooperativo entre los alumnos, esta misma permitió la aceptación entre los alumnos y ayudó a la socialización.

La dinámica que se establece en todo juego o actividad lúdica depende, en parte de la estructura de meta en el planteamiento del juego. Así, y tomando como referencia a Johnson (1981), podemos distinguir tres tipos de juegos:

- Juegos con estructura de meta individualizada. Los objetivos del juego no están relacionados con los del resto, y no existe interacción ni relación con el éxito o fracaso de otros.

- Juegos con estructura de meta de competición. Implica una incompatibilidad entre los objetivos de uno o varios participantes y los de los otros
- Juegos con estructura de meta de cooperación. Los objetivos que el juego marca para cada participante van unidos de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta sólo si el resto de los participantes alcanzan la suya.

De la combinación de estas tres estructuras pueden surgir otras:

- Juego paradójico: Se distribuyen los papeles entre los miembros del grupo de forma cambiante, de manera que la actuación de cooperación o de oposición dependerá del momento y la situación.
- Juego de resolución: El planteamiento de la propia actividad lúdica lleva a la búsqueda de soluciones para diferentes situaciones problema.
- Juego de cooperación intragrupal con competición entre otros grupos.

Desde un planteamiento inicial basado en la estructura de meta (individualista, competición y cooperación), según Johnson (1981), las actividades lúdicas cooperativas son las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un común (Omeñaca, 2007) de ahí que se consideró esta estrategia de trabajo para el desarrollo de la propuesta.

El aspecto a estudiar: trabajo colaborativo

Dentro del grupo de estudio el área de oportunidad encontrada fue el “trabajo colaborativo” ya que la mayoría de los alumnos presentaban gran problema para tener comunicación y buscaban solucionar las situaciones de forma individual.

Es importante fomentar el trabajo cooperativo en la educación física ya que cuenta con una gran cantidad de ventajas las cuales son: Actitudes escolares positivas, mayor socialización, integración escolar, empatía y aceptación de los compañeros, mejora del ambiente en el grupo así como mayor rendimiento en el aprendizaje.

Velázquez (2003), menciona que los aprendizajes cooperativos en educación física son eficaces para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad, mejorar las competencias sociales y las relaciones interpersonales del alumnado, mejorar su auto concepto, incrementar los niveles de condición física, motivar hacia la actividad motriz.

Evaluación e instrumentos

Para llevar un registro sistematizado de la evaluación de la propuesta didáctica se aplicó un instrumento al final de cada dos sesiones para lograr tener una mayor comprensión de qué manera se estaba generando un aprendizaje y así hacer

un análisis de los resultados. Para lograr la evaluación se utilizaron la escala estimativa y la rúbrica.

En una escala estimativa se recaba menos información sobre el alumno que en un registro de datos, pero es más pormenorizada; es muy útil cuando deseamos un estudio más detallado sobre determinadas conductas. La escala estimativa se pueden elaborar como herramienta para que el docente registre la observación de los comportamientos de los alumnos o para que los alumnos evalúen su propia percepción. Esta herramienta permite medir el grado de dominio en la ejecución de una actividad específica por parte del alumno.

Por otro lado, la rúbrica es un instrumento que ayuda a tener un registro más detallado del desempeño de los alumnos ya que en esta se manejan criterios para una valoración más precisa. las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada, con ellas se pretendió llevar una evaluación más personalizada de cada uno de los alumnos en cuanto a los diferentes logros de desempeño.

Propuesta didáctica

Para iniciar con el trabajo de planificación de la propuesta didáctica, se realizó una ficha en la cual se registraron los

casos clínicos más importantes en el aspecto motriz, cognitivo y médico de cada uno de los alumnos de la institución.

Una vez realizada la revisión del diagnóstico se seleccionó un grupo de 5° grado con mayor área de oportunidad en cuanto al trabajo cooperativo ya que por los casos especiales de alumnos con barreras de aprendizaje se presentó un gran nivel de exclusión. Con esto dio inicio la integración del plan de intervención de manera sistemática para lograr profundizar en las necesidades de cada alumno y vincularlos con los aprendizajes esperados dentro de aprendizajes clave.

Se realizó una vinculación de la estrategia didáctica con planes y programas basada en los propósitos de la Educación Física para el nivel primaria y en las reorientaciones del plan de estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física para el diseño de diversas actividades propuestas a través de los juegos cooperativos. A continuación se muestra el desarrollo de la propuesta a partir del análisis de las sesiones de trabajo más significativas que la integraron.

Sesión 1

Durante la aplicación de la primer sesión se consideró un diagnóstico específico de cada alumno para tener una valoración de la participación y su desempeño en cada actividad al mismo tiempo la parte actitudinal en donde al alumno se le valoraron aspectos sobre su relación con sus

compañeros, esta parte fue la que tuvo un mayor peso dadas las características del grupo ya mencionadas.

Se comenzó a trabajar con actividades de desplazamiento en equipos, dentro de las cuales se consideraron a los alumnos con obesidad ya que eran los que presentaban mayor problema para desarrollar los desplazamientos rápidos debido a su condición física, para ello se realizaron variantes en las cuales los alumnos se desplazaban de una manera más sencilla como son saltos, caminando hacia tras, etc. Dentro de los resultados de la sesión fueron importantes las observaciones para realizarse adecuaciones en la siguiente sesión. En esta sesión presentaron un buen resultado en cuanto al trabajo cooperativo ya que se integraron de buena manera todos los equipos y en su mayoría se esforzaron por conseguir el objetivo de las actividades.

Dentro de las dos actividades planeadas para esta sesión la que tuvo un mayor impacto fue la actividad de “cuatro esquinas”, la cual consta de hacer cinco equipos y los equipos de las esquinas a la señal tiene que cambiar de esquina y el quinto equipo que está en el centro debe de robar una esquina, dentro de esta actividad se aplicaron consignas en donde todos los integrantes del equipo debían participar y ser tomados en cuenta para lograr el reto y dentro de la sesión fue la actividad que impactó de una manera eficaz

Figura 1. Actividad “Cuatro esquinas”



Fuente: Acervo fotográfico del autor.

Al término de la sesión se logró que los alumnos trabajaran por un fin común en las actividades y se lograran integrar de una mejor manera, lo que permitió que los alumnos con barreras de aprendizaje lograran esforzarse de una manera mucho mejor y al observar que sus compañeras los motivaban lo hacían con una mejor actitud. Durante el desarrollo de la clase se pudo observar que las variantes dentro de las actividades fueron las adecuadas ya que se realizó la actividad en parejas, tercias, etc.

Sesión 2

Se diseñó la actividad de quemados y se aplicó en ronda de hombre contra mujeres esto para lograr observar el comportamiento en los géneros. Dentro de la planificación se consideró la condición de MJ y se le proporcionó un material especial (una pelota más pequeña y más pesada la cual le da mayor precisión en sus lanzamientos).

Dentro de la actividad los alumnos comenzaron con una buena actitud de trabajo cooperativo, realizaban pases, entre ellos mismos se asignaban tareas para lograr cumplir el reto, en esta sesión los hombres presentaron una buena comunicación al igual que las mujeres, dentro del material se observó que las mujeres comenzaron a respetar el material asignado a MJ y dentro de las tareas de las niñas se observó que todas tenían papeles que aceptaron realizar y se observó el desempeño de ambos equipos.

Al paso de la actividad los alumnos comenzaron a dejarse llevar por la importancia de ganarle al equipo contrario y comenzaron a romper las reglas, para esto se detuvo la actividad y a los alumnos que aún estaban dentro de la cancha se les recordó el objetivo central de la actividad ya que al romperse las reglas dejó de existir el trabajo cooperativo.

Como parte de la evaluación se realizaron una serie de preguntas en las cuales se cuestionó a los alumnos cómo se sintieron integrados en la actividad y de qué forma aportaron ayuda para lograr el propósito del reto. Los alumnos expresaron tener una mejor integración en cada una de las

actividades y comenzaban a sentirse más incluidos en donde ya identifican su participación en las actividades y la importancia de su papel en la actividad y de qué manera realizaban su aportación para cumplir los retos establecidos.

Figura 2. Actividad: “Quemados”



Fuente: Acervo fotográfico del autor.

En esta sesión se pudo identificar la importancia de hacer las indicaciones más claras y establecer reglas muy específicas para evitar las problemáticas que se suscitaron, así como crear mayor cantidad de variantes ya que las que se aplicaron no dieron como resultado todo lo esperado.

Se logró cumplir el objetivo que estaba dirigido a que los alumnos tuvieran una mayor técnica de lanzamiento y una mejor precisión al realizarlos; dentro de los logros de la

sesión los alumnos comenzaron a generar estrategias y asignarse tareas en sus equipos para lograr cumplir el reto.

Sesión 3

Esta sesión fue diseñada de forma que con las actividades se atendiera el tema del juego cooperativo y el aprendizaje esperado de llevar a cabo una iniciación deportiva, a partir del *Handball*. Los alumnos formaban equipos y se tenían que robar pelotas de los equipos contrarios, en estas actividades se aplicaron variantes de forma que los alumnos no sólo robaran pelotas si no que las tenían que transportar de diferentes maneras ya sea botando o lanzando, durante la actividad se realizaron equipos de forma aleatoria, esto para que todos los alumnos interactuaran con el resto de sus compañeros.

Al inicio de la actividad se mostró una actitud positiva, de motivación entre los alumnos pero conforme avanzaba la complejidad de la actividad y se les daban consignas más complicadas los alumnos comenzaron a realizar la actividad de una forma negativa en donde dejaron de respetar reglas, por lo que ésta se detuvo y se recordaron las consignas ya establecidas de igual forma se implementaron sanciones por equipo en donde si un integrante no respetaba una regla todo el equipo se vería afectado, esto ayudó a que el resto de los compañeros de cada equipo motivaran a sus integrantes y respetaran las reglas de mejor manera.

Figura 3. Actividad: “Handball”



Fuente: Acervo fotográfico del autor.

Dentro de esta actividad el caso de MJ no presentó problemas con el resto de sus compañeros al ser incluida en algún equipo, pero mostró gran dificultad al transportar la pelota ya que con la mano que realiza todas sus actividades no presentaba buena coordinación.

Para esto, se aplicaron variantes específicas para MJ tales como rodar la pelota en trayectos de recorrido más cortos, al realizar este tipo de variantes MJ se sintió más capaz de hacer el reto y sus compañeros la motivaban de una manera positiva ya que en cada una de las rondas que le tocaba participar lograba completar el reto.

Durante la sesión fue importante estar motivando a los alumnos constantemente ya que en momentos se perdía el interés por las actividades. Al finalizar se logró que los

alumnos tuvieran un mayor control de la pelota mientras se desplazaba, se logró que los alumnos se acoplaran al trabajo cooperativo y se realizaron variantes de acuerdo a las necesidades de cada alumno.

Sesión 4

En esta sesión se realizó una matrogimnasia en donde la intención fue fortalecer los lazos afectivos entre padres y alumnos, para ello se planearon las actividades tanto para los alumnos como para los padres de manera que fueron retos.

En la primera actividad se aplicó el juego de “quemados” entre padres e hijos en donde ambos equipos tenían que quemar a cada integrante del equipo contrario, en esta podían pelear por ganar la pelota y quemar al equipo contrario. Durante la actividad los alumnos mostraron una actitud muy positiva y de competitividad ya que todos querían ganarle a su papá, los padres de familia de igual manera mostraron una actitud de competición, pero de trabajo en equipo, esto ayudó a que los alumnos observaran que los padres lograban tener comunicación entre ellos y generar estrategias, al ver esto los alumnos lograron establecer comunicación y generar estrategias. La actividad propició que en el caso de MJ se motivara a esforzarse de mayor manera ya que ella fue la última de los integrantes de ese equipo y la que le dio la victoria.

En la segunda actividad los alumnos trabajaron juntamente con los padres de familia esto para que convivieran con ellos y se comprendiera la importancia del trabajo en equipo, dentro de la actividad no sólo los alumnos trabajaron con sus padres sino con los padres de sus compañeros, las variantes realizadas apoyaron para que los alumnos resolvieran los retos de una manera más fácil y dificultando un poco el trabajo a los padres de familia esto para generar una mayor motivación a los alumnos ya que buscaban competir para hacer ganar al equipo de sus compañeros. Zarco (1992) menciona que se va distanciando la relación con el adulto, hasta llegar a la cooperación y a compartir responsabilidades.

Figura 4. Actividad: “Matrogimnasia”



Fuente: Acervo fotográfico del autor.

En la parte final de la sesión se realizó una reflexión en la cual los padres de familia identificaron la importancia de pasar tiempo con sus hijos. Una de las preguntas de la reflexión fue la de ¿es importante saber trabajar en equipo?, para esto los padres y alumnos respondieron que fue una parte importante para lograr realizar los retos y que no sólo en el área de educación física se utiliza el trabajo cooperativo.

Sesión 5

En esta sesión se planificó de manera que como docente se trabajara en el acompañamiento con los alumnos para que las actividades se logaran completar de una mejor manera y el aprendizaje lograra ser más significativo. Dentro de las actividades que impactaron más en la clase se rescatan las que implicaron el uso de pelotas ya que en este punto los alumnos logran manipular de mejor manera ese material y al desarrollar la actividad se aprecia que el incluir en las actividades secuencias con ritmo facilitó que los alumnos ejecutaran mejor los movimientos de una mejor manera.

Como docente fue fundamental la interacción directa con los alumnos para lograr el proceso de enseñanza aprendizaje ya que los alumnos presentaban problemas de timidez al iniciar las actividades, se observaba que los alumnos esperaban a que el resto de los compañeros iniciaran para el imitarlos esto afectando al desarrollo de su creatividad.

En las actividades que se aplicaron al inicio de la sesión la variabilidad funcionó de una manera correcta ya que las actividades se manejaron en equipos lo cual permitió que generaran diferentes formas de aplicarlas, pero en la actividad donde implicó música los alumnos no lograron generar opciones de variantes lo cual provocó que se aplicaran las variantes ya planeadas pero una vez aplicadas los alumnos mostraron poca disposición a realizarlas.

En la reflexión se logró consolidar un aspecto importante del aprendizaje esperado que fue coordinar acciones y movimientos con ritmos, aunque la parte en la que se detectó mayor problema en la sesión fue en la parte de la expresión ya que los alumnos se mostraron con poca motivación.

Listello uno de los más fervientes defensores del método deportivo en Francia, utilizaba el canto, la danza y algunos instrumentos en sus sesiones. En la realización de esta sesión se presentaron diferentes problemáticas en primer punto se puede mencionar el impacto de las variantes en las diversas actividades en las cuales no despertaron interés de los alumnos, como segunda área de oportunidad en esta sesión el control de grupo no fue el adecuado.

Sesión 6

En la actividad de “Marcha a mi ritmo” se trabajó en equipos en los cuales cada equipo tenía que seguir el ritmo que se les marcara con la música, al realizar esta actividad los equipos

lograron cumplir cada uno de los retos ya que en el desarrollo, la música cumplía con los gustos de los alumnos en lo cual se pudo observar que si la música es del interés de los alumnos permite que las actividades fluyan de una mejor manera.

Figura 6. Actividad: “Marcha a mi ritmo”



Fuente: Acervo fotográfico del autor.

Una de las actividades que impacto más en esta sesión fue “Las etiquetas” en donde a cada alumno se le colocó una etiqueta con algún objeto o animal en donde a la indicación tenían que tratar de transmitir a cada uno de sus compañeros que objeto o animal eran. En esta actividad los alumnos trabajaron de forma independiente, pero al mismo tiempo ayudaron a sus demás compañeros a descubrir y a resolver el reto de la actividad, cabe mencionar que al observar la actividad la mayoría de los alumnos acudían con MJ ya que

de todos era quien realizaba mejores mímicas y lograba hacer que sus compañeros descubrieran que objeto eran, MJ tenía la capacidad de transmitir mensajes sin la necesidad de hablar haciéndola sobresalir de entre sus compañeros, lo cual permitió que en las actividades siguientes sus compañeros despertaran un interés por trabajar con ella, disminuyendo drásticamente la exclusión que presentaban.

En el caso de MJ logra tener una gran habilidad dentro de la expresión corporal como el arte de saber crear lo invisible a través de lo visible, el lenguaje del gesto por excelencia y el más claro intento de utilizar el lenguaje corporal, prescindiendo de la palabra.

Sesión 7

Los alumnos trabajaron la coordinación a través del ritmo por equipos en donde mostraron mucha disposición y generaron estrategias para lograr el reto de la actividad en donde se les pusieron una serie de pasos y en filas, esto permitió que en ambos equipos fluyeran las ideas, al final de la actividad las variantes permitieron que la mayoría de los alumnos participaran y coordinaran los movimientos.

La actividad siguiente consistía en que los alumnos construyeran una secuencia rítmica para esto se les dio a escoger la canción de su agrado y se les dio un tiempo estimado de 15 minutos para armar la estrategia, una vez finalizado el tiempo dado para generar las secuencias, cada

uno de los equipos mostró sus secuencias, durante la presentación se hizo notar que cada uno de los alumnos se esforzaron para generar la mejor secuencia, algo que se puede resaltar es que en el equipo donde se encontraba MJ lograron implementar movimientos innovadores en donde ella logro sobresalir, la integraron de una manera muy positiva.

Figura 7. Actividad: “Secuencias rítmicas”



Fuente: Acervo fotográfico del autor

Sesión 8

Dentro de las actividades de la sesión que más sobresalieron se puede mencionar la actividad “soy un muñeco divertido” en donde nuevamente se formaron grupos, un integrante de cada equipo tenía que realizar los movimientos que se le

indicaran y el último en equivocarse lograba conseguir un punto para su equipo, esta actividad permitió que cada uno de los alumnos se esforzaran para alcanzar el reto y lograr obtener puntos para su equipo, en esta actividad nuevamente los alumnos presentaron un gran comunicación y apoyo con todos sus compañeros.

La variabilidad en las actividades permitió que los ritmos fueran de una manera más compleja, así mismo que las secuencias rítmicas se hicieran en parejas para que ambos compañeros se ayudaran a cumplir los retos y una vez más el trabajo colaborativo se trabajara.

Los retos de cada actividad permitieron que la parte del aprendizaje esperado de secuencias y coordinar movimientos con ritmos se llevara a cabo. Dentro de la práctica como docente se pudo observar que las variantes aplicadas y las actividades permitieron que los alumnos se mostraran motivados y con interés por llevar la clase dentro de lo cual se consideró como un logro al generar un ambiente de aprendizaje positivo.

En esta sesión se evaluaron dos aspectos con los alumnos el primero fue la disposición al trabajo y valores aplicados en clase dentro de los cuales presentaron una evaluación positiva ya que fluyeron las actividades de buena manera. Como segundo aspecto se evaluaron puntos del trabajo colaborativo en donde de igual manera los alumnos presentaron una evaluación positiva, ya que al trabajar en parejas los alumnos mostraron una buena disposición y

organización tanto con sus respectivos equipos como en sus parejas.

Conclusiones

Los propósitos que dieron pauta para realizar este trabajo del diseño de una propuesta didáctica que tuvo como prioridad reforzar el trabajo colaborativo mediante la aplicación de actividades de juego cooperativo, requerían que a lo largo del trabajo se hicieran adaptaciones a partir del resultado continuo de las evaluaciones conforme a lo observado, lo cual permitió visualizar si se obtenían avances o retrocesos en el proceso.

Dentro de los resultados obtenidos los alumnos presentaron a lo largo de cada sesión una respuesta diferente, esto dio pie a que se realizaran adaptaciones las cuales permitieron visualizar el impacto de cada actividad, así mismo el resultado del papel como docente que se ejerció a lo largo del proceso.

En los alumnos se logró despertar un interés por trabajar en conjunto para alcanzar un fin común, al mismo tiempo que se incentivaron distintos valores en los cuales se incluyó la solidaridad, la amistad, y sobre todo la aceptación a la diversidad. Esto permitiendo que el futuro desarrollo de los alumnos sea de una forma integral y que logre ser en un ambiente óptimo.

Como docente en formación, se obtuvo una perspectiva del nivel de calidad del trabajo desempeñado al igual que se detectaron diferentes áreas de oportunidad y a medida que estas se presentaban, se generaban estrategias para lograr resolverlas y que la experiencia contribuyera a la formación como futuro profesional de la educación física.

REFERENCIAS

- Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: TEA Ediciones.
- Batalla, F. (2000). *Desarrollo motor Humano*. Barcelona: Paidotribo
- Bergan, R. (1987). *Biblioteca de Psicología de la Educación*. México: Limusa
- Cratty, B (1986). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Madrid: Ed. Citap.
- Delval, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Magíster.
- Díaz, F. (2004). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México:Trillas.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Ed. Popular.
- Omeñaca, R. (2007). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Sánchez, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- SEP. (2013) *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México
- SEP. (2017). *Plan y Programa de Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México

- Velázquez, C. (2003). *Desafíos físicos cooperativos. En Actas del II Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. España: Gijón.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Zarco, J. (1992). *Desarrollo infantil y Educación Física*. Pavia: Albije

EL REFORZAMIENTO DE LA COMPRESIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS CON SUMA Y RESTA EN EL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rocío Anahí Gómez Vargas

La escuela es el primer agente formal socializador del conocimiento que permite a los alumnos adquirir las habilidades, actitudes y aptitudes que demanda la vida en sociedad, está bajo el mando del docente el cual es el encargado de mediar el conocimiento a través de diversas técnicas fundamentadas que le permitan satisfacer sus necesidades.

La educación primaria es una de las instancias más importantes en el desarrollo de los niños, es parte de la educación básica del país, lo cual la hace una etapa fundamental para el desarrollo intelectual y social que le permita a los niños y niñas obtener los saberes primordiales para el pleno desarrollo de su vida, sin embargo, durante el proceso de enseñanza, llegan a existir diversas problemáticas contextuales, conceptuales, e incluso físicas que lo afectan.

En el presente trabajo se expondrá una de estas problemáticas detectada en el tercer grado, centrada en el área del saber de la asignatura de matemáticas; en la

comprensión y resolución de problemas con operaciones de suma y resta.

Durante el trayecto de formación han surgido acontecimientos que me han hecho reflexionar sobre mi actuar en las aulas, donde me he cuestionado; ¿Está bien lo que hago? ¿Es la mejor manera de enseñar a mis alumnos? pues en ocasiones durante el desarrollo de mis sesiones de práctica profesional, me he percatado que les cuesta a mis estudiantes comprender algún contenido o tienen deficiencias en poner en práctica lo aprendido.

De esto nació el interés al llevar a cabo este trabajo de investigación-acción, que ha permitido reflexionar sobre mi actuar ante la enseñanza, proponiendo acciones innovadoras de acuerdo a los intereses y necesidades de mis educandos, que me lleven a la mejora de mi práctica y sobre todo al bien común del conocimiento de los niños.

Cursando el tercer grado de primaria las operaciones aritméticas de suma y resta ya tendrían que estar consolidadas pues la competencia *Manejo de técnicas eficientemente* que se trabaja en este periodo lo demanda, así mismo la comprensión del planteamiento de problemas matemáticos, pues forma parte de la competencia *Resolución de problemas de manera autónoma* que de acuerdo al Plan de Estudios 2011 de educación primaria, estas son la base fundamental de la asignatura y del perfil de egreso de este periodo educativo.

Para poder diseñar la intervención en las jornadas de práctica profesional, se trabajó bajo la propuesta de la

investigación-acción es decir, un proceso de adquisición de conocimientos, los cuales se ponen en práctica, se valoran los resultados y se vuelve a repetir el proceso con acciones mejoradas, hasta lograr el objetivo a través de ciclos, que para a fines de este trabajo se implementaron dos.

A través de la propuesta antes mencionada se buscó que estos ciclos brindaran un aprendizaje significativo en el alumnado, y como futura docente brindar una educación de calidad integral que les permitiera a los alumnos ser competentes en la vida.

Bajo esta metodología se establecieron propósitos; en primera instancia con la intención de que los estudiantes reforzaran la comprensión de problemas matemáticos, se estableció el propósito general el cual implicaba: que los alumnos reforzaran la comprensión de problemas matemáticos con operaciones de suma y resta y su resolución, a través de un plan de acción para lograr las competencias matemáticas *Resolución de problemas de manera autónoma* y el *Manejo de técnicas eficientemente*. Así mismo se plantearon tres propósitos específicos que contribuyeron a lograr el propósito general, los cuales fueron:

- Reforzar la comprensión del planteamiento de problemas matemáticos con operaciones básicas a través de estrategias que favorezcan el aprendizaje autónomo
- Mejorar la aplicación de algoritmos de la suma y resta como operaciones básicas para la resolución de problemas matemáticos de manera eficiente.

- Implementar estrategias lúdicas e innovadoras, que le permitan al alumno adquirir los conocimientos necesarios en esta área del conocimiento.

Con esta investigación se pretendió que los docentes ya en servicio y los docentes en formación, pudieran retomar las estrategias implementadas ya que esta problemática es común en los educandos y así mismo que estos pudieran ampliar sus conocimientos para así lograr la mejora de la comprensión y el buen uso de algoritmos, como la base fundamental de las matemáticas.

El diagnóstico: descripción y focalización del problema

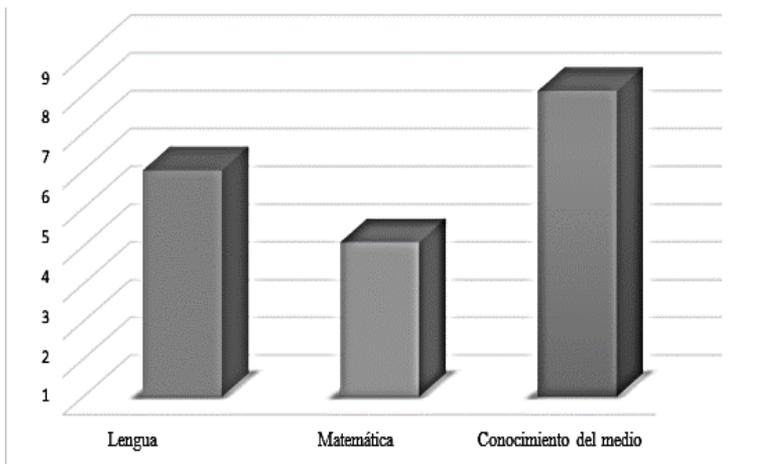
Las prácticas profesionales son los espacios de intervención que se dan en las escuelas primarias donde se ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante el trayecto formativo; como futura docente mi principal labor fue ser la mediadora del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diversas actividades, que permitieran a los alumnos adquirir competencias para la vida.

Para poder realizar esta investigación fue necesario centrarse en quien se iba a trabajar, este trabajo tuvo como sujetos de estudio a los alumnos del tercer grado de educación primaria. Para poder conocer más sobre ellos se llevó a cabo una evaluación diagnóstica, la cual es el primer acercamiento formativo que se tiene hacia los alumnos, consta de varias pruebas; la primera de ellas buscó recuperar

los conocimientos previos, para ello se realizó un examen de conocimientos de las asignaturas cursadas el grado anterior, la segunda de ellas indagó sobre la disposición para aprender, y la última recabó información sobre el desarrollo evolutivo de los aprendices (Lucchetti y Berlanda, 1998).

Para atender la primera esfera se aplicó un examen de conocimientos el cual fue aplicado en forma de preguntas respecto al grado anterior, este con el fin de conocer los saberes previos de las asignaturas de; Español, Matemáticas y Conocimiento del medio, de los cuales se obtuvieron los siguientes datos:

Figura 1. Gráfica de promedios generales por asignatura de examen de conocimientos



Fuente: Elaboración de la autora

Se puede observar que la asignatura con menor calificación es matemáticas con un 4.1, siendo esta una

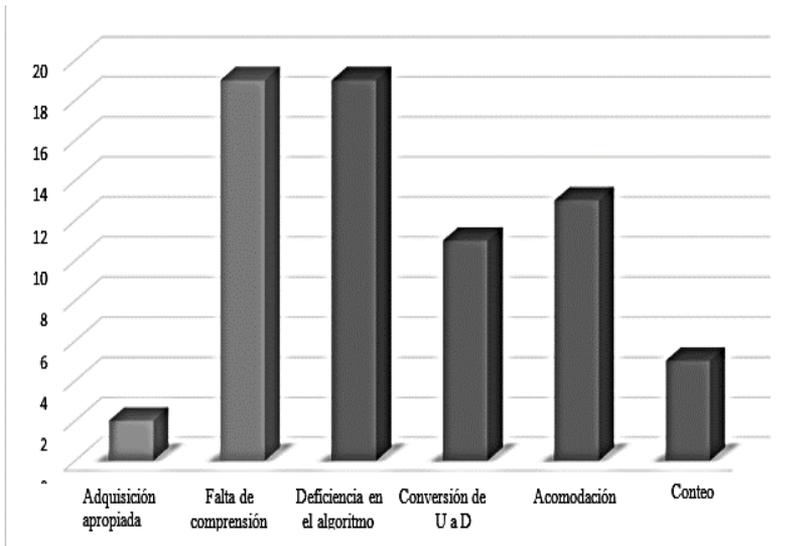
calificación reprobatoria, donde lo que más falló fue la resolución de problemas con operaciones básicas, estos resultados generaron preocupación puesto que este es el principal enfoque de la asignatura y estos conocimientos ya deberían estar concretados.

La falta de comprensión y mal proceso de adquisición de algoritmos para la resolución de las operaciones básicas fue la principal problemática del grupo, esto se detectó también a partir de la observación de clases con la tutora. Esta situación se relaciona con el aprendizaje conceptual del alumno que corresponde al área del saber, es decir a los conceptos que los estudiantes poseen.

Al tener un acercamiento en las sesiones de matemáticas de la titular, se pudo identificar que a los educandos les cuesta comprender los problemas, y aunque ésta brindó una estrategia respecto a identificar los datos con colores, no lo comprendieron, si se guía el proceso y se explica de manera detallada, algunos lo entienden y al saber lo que hay que hacer, en la resolución de las operaciones estaban mal, pues su algoritmo no era el correcto principalmente en la suma.

Hubo un segundo acercamiento con el grupo, en el cual se pudo aplicar una pequeña prueba dentro de las sesiones de matemáticas encaminada a la resolución de un problema y operaciones básicas (suma y resta), de la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 2. Gráfica de proceso de la adquisición de acuerdo al tema

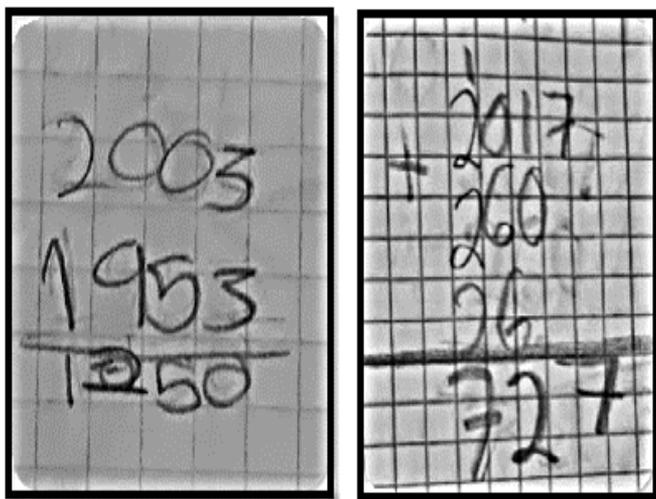


Fuente: Elaboración de la autora

Como lo muestra el gráfico, sólo dos de los alumnos poseían los conocimientos adecuados, 19 de 21 alumnos no comprendían el planteamiento del problema y los mismos 19 tenían una deficiencia en el algoritmo de la resolución de las operaciones, de estos a 11 les faltaba la conversión de unidad a decena, 13 tenían un problema con la acomodación y a cinco de los 19 les fallaba el conteo.

Se da muestra a partir de las siguientes imágenes obtenidas a través del trabajo con el grupo:

Figura 3. Procesos iniciales



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Con base en las pruebas realizadas y lo observado, se determinó la problemática a trabajar, la cual consistió en el reforzamiento de la comprensión del planteamiento y resolución de problemas matemáticos con suma y resta, siendo este contenido el principal componente del saber de las matemáticas, una de las ciencias más importantes en la educación.

Para conocer el desarrollo evolutivo de los alumnos se aplicó una ficha biopsicosocial, donde se obtuvieron los datos más relevantes físicos, mentales y actitudinales. Los educandos oscilan entre los 7 y 8 años de edad, Piaget divide desarrollo cognitivo por etapas y la que compete a los alumnos de este grado es la de operaciones concretas que

comprende de los 7 a los 11 años, los niños en este período del desarrollo empiezan a pensar de forma más lógica, sin embargo, su pensamiento aún puede ser muy rígido. Suelen tener limitaciones con los conceptos abstractos e hipotéticos.

En esta fase, los niños empiezan a ser menos egocéntricos y son capaces de pensar, sentir y ponerse en el lugar de otras personas, así también empiezan a entender que sus pensamientos son solamente para ellos y que no todo el mundo necesariamente comparte sus pensamientos, sentimientos y opiniones.

Este grupo poseía las características descritas por el autor, los niños eran muy inquietos no podían estar estáticos por mucho tiempo lo cual tenía relación con el predominio de estilos de aprendizaje, algunos solían ser un poco más egocéntricos.

Como ya se mencionó en el apartado anterior el diagnóstico es la primera etapa de acercamiento, y según las esferas propuestas por Luchetti y Berlanda (1998) para conocer la disposición por aprender, el estilo cognitivo de aprendizaje de los alumnos es retomado por R.Schmeck en Cabrera (2011) “el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales de los alumnos para aprender, lo cual permite crear las estrategias de aprendizaje”(p. 92).

Para conocer el estilo cognitivo de los estudiantes se aplicó un test, el cual arrojó que el estilo predominante en los alumnos de este grupo es el estilo kinestésico con un 48%,

este hace referencia a asociar el conocimiento a movimientos o sensaciones corporales, seguido está el estilo visual por la preferencia de 9 alumnos representados por el 42% estos niños tienen la capacidad de aprender con rapidez y facilidad, establecen sin dificultad relaciones entre ideas y conceptos y por último el estilo auditivo que sólo predominaba en dos de los alumnos que representan el 10% estos tienen la capacidad de aprender de manera secuencial y ordenada.

Prefieren aprender escuchando al profesor, a un compañero o monitor, explicando las temáticas o conceptos, además, refuerzan el aprendizaje cuando se lo puede explicar a otro compañero. Es importante destacar que bajo estos estilos de aprendizaje se planearon las estrategias, con el fin de atender a las características de obtención del saber de los educandos, tratando de que estas fueran diversificadas con el fin de que todos logran un aprendizaje significativo.

Este grupo estaba conformado de manera heterogénea en su forma de aprender y en sus cualidades, por lo cual demandó una serie de acciones que permitieran adquirir los conocimientos de acuerdo a sus características en acciones diversificadas y variadas dentro del plan de acción que le permitiera reforzar su comprensión al leer y resolver problemas matemáticos que implicaba la utilización de sumas y restas.

La observación jugó un papel muy importante, esta es definida por Sierra en (Díaz 2010) como “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de

las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente” (p. 59) esta se llevó a cabo desde el sexto semestre de la formación inicial que se asignó el grupo de estudio, sin embargo, fue más precisa en el séptimo semestre, pues al enfocar los objetivos a encontrar una problemática en los alumnos permitió ser más focalizada, fue apoyada por el diario de clase que permitió recuperar de manera escrita las observaciones de hechos durante el proceso de aprendizaje y ayudantía, donde las matemáticas fueron el principal foco de atención.

Estrategia metodológica: propuesta de acción y reflexión

La estrategia metodológica de investigación-acción con la que se llevó a cabo este trabajo, implicó realizar una serie de acciones que permitieran atender la problemática, es por ello que se trabajaron diversas actividades durante dos ciclos reflexivos, orientadas bajo el Plan y Programa de Estudios 2011, atendiendo a las competencias *Manejo de técnicas eficientemente* y *Resolución de problemas de manera autónoma*, estas se trabajaron en cierta temporalidad bajo un esquema de trabajo independiente de las sesiones de clase.

A continuación, se presenta un análisis de las estrategias implementadas con el fin de fortalecer la comprensión de problemas matemáticos con suma y resta, este análisis se desarrolla bajo la descripción de la actividad, la

confrontación la cual consta de la descripción del hecho puesto en marcha y por último la interpretación de resultados y reconstrucción; es decir la forma en cómo se reflexionó la acción y si fueron necesarias modificaciones para la mejora de esta.

Primer ciclo reflexivo

Este primer acercamiento para la mejora de la práctica en cuanto a la problemática a contrarrestar, radicó en un trabajo con la alfabetización matemática, que fue retomada de PISA, la cual consiste en que los alumnos adquieran...

La capacidad para identificar y comprender el papel que juegan las matemáticas en el mundo, plantear juicios matemáticos bien fundamentados e involucrarse en las matemáticas, según lo requiera una persona en su vida actual y futura como un ciudadano constructivo, preocupado, reflexivo". (PISA 2000, p. 86).

Esto implica llevar al niño a adquirir los conocimientos básicos para su pleno desenvolviendo en la vida diaria, así mismo se debe desarrollar la habilidad de pensar y hacer matemáticas, comprender modelos y su formulación así como la resolución de problemas. Así mismo atendiendo a la competencia del plan de estudios 2011 *Manejo de técnicas eficientemente*, donde se enfocó al mejoramiento del algoritmo

para la resolución de suma y resta, a la mejora del conteo a través de seriaciones y a empezar a comprender el papel de las matemáticas en su vida diaria. A continuación, se describirán las actividades realizadas y los resultados obtenidos:

Actividad 1: “Pase 10”

Descripción

Consistió en formar dos equipos en el grupo, posteriormente ya en el patio se lanzaron una pelota entre los integrantes de cada equipo, pero para poder pasarla necesitaron ir haciendo sucesiones con números asignados, estos fueron menores a diez, y en cuanto se llegó al pase número 10 los alumnos pudieron lanzar la pelota a la portería del equipo contrario, ganó el equipo que más goles metió.

Figura 4. Actividad “Pase 10”



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Confrontación

Aprender a través del juego, es más significativo y motivante, de acuerdo con Piaget en (Blanco, 2012) “forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad” (p. 39), esta aseveración hecha por el autor describe lo sucedido, pues al saber que iban a jugar y aprender a la vez, despertó en ellos un deseo por el hecho.

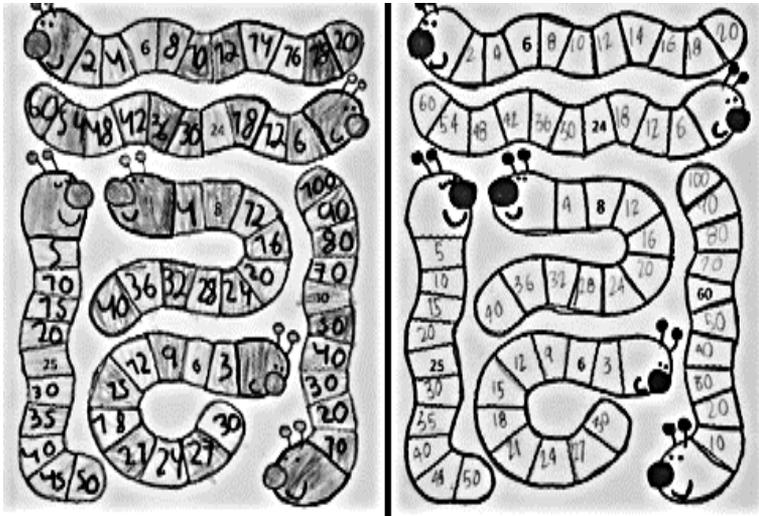
Se empezó con esta actividad porque la seriación permite ir comprendiendo mentalmente la adición, usando el pensamiento lógico (Delgado, 2014), en ésta los niños iban realizando operaciones mentales de manera indirecta y así mismo mejorando el conteo.

Se comenzó a trabajar con números menores a cinco con el fin de que las sumas y restas les fueran más fáciles de comprender, una vez que se logró este proceso se fueron aumentando las cantidades hasta llegar al número 10. Este proceso para algunos representó dificultad ya que existían casos específicos de alumnos que les costaba el proceso mental de la operación, sin embargo, a través de la práctica continua con el juego y la socialización del proceso con sus compañeros de equipo, les permitió atender a la consigna planteada.

Esta actividad se llevó a cabo distintas ocasiones y con el fin de conocer el avance de manera tangible de los estudiantes aplicó una prueba sobre lo aprendido, la cual consistió en realizar la seriación de acuerdo a los números

asignados de manera oral y otros más usando el pensamiento lógico de acuerdo a los números establecidos como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 5. Muestra de ejercicios exitosos



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Dickson, citado por Fernández (2015) establece que:

El paso previo hacia la cuantificación, y por tanto el inicio de las operaciones, es el principio de cardinalidad. Cuando el niño/a toma conciencia de que el proceso de recuento se puede usar para obtener el número de elementos de una colección, estará iniciando el camino adecuado para cuantificar el número de objetos que se añade o se quita a una colección dada. (Fernández, 2015. P 151)

Es por ello que este proceso logró ser favorable, estos ejercicios son una muestra de los casos exitosos del trabajo realizado, ya que los estudiantes lograron seguir la sucesión de manera ordenada de los números establecidos correctamente de acuerdo a las cantidades establecidas sin ninguna dificultad y les permitió mejorar su cardinalidad en el conteo y así obtuvieron una noción indirecta de la suma y por consecuente la resta.

Interpretación de resultados y reconstrucción

Relacionar el aprendizaje con el juego se vuelve más significativo para el alumno, lo motiva a la obtención del saber, poniendo en práctica diferentes habilidades, en este caso la actividad fue exitosa ya que de los 21 alumnos el 98% lograron reconocer y hacer sucesiones numéricas practicando de manera indirecta las operaciones de suma y resta usando el cálculo mental. Estas son el proceso introductorio a la conceptualización del proceso de resolución de la operación, con el cual se comenzó a trabajar bajo la competencia *Manejo de técnica eficientemente*, así mismo fortaleció el trabajo en equipo que permitió una retroalimentación entre iguales.

Para evaluar esta actividad se realizó la siguiente lista de cotejo de manera grupal con el fin de conocer el desempeño de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la sucesión numérica:

Tabla 1. Lista de cotejo para la evaluación del desempeño de la actividad “Pase 10”

Crterio de desempeo	Si lo obtuvieron	No lo obtuvieron
Los alumnos adquirieron el concepto de una secuencia numrica.	★	
Contaron adecuadamente de acuerdo a la secuencia establecida.	★	
Identificaron el orden numrico consecutivo	★	
Operaron mentalmente	★	
Usaron su pensamiento lgico	★	
Trabajaron de manera colaborativa	★	
El juego fue atractivo, y se mostraron motivados al realizarlo	★	

Fuente: Elaboración de la autora

Actividad 2: “La tiendita”

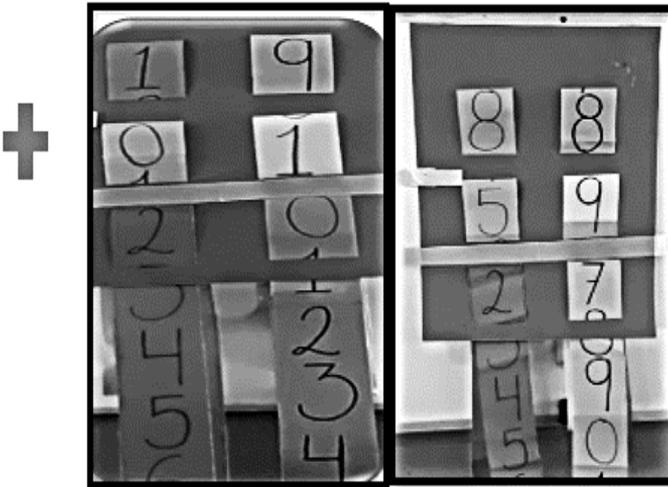
Descripción

Esta actividad requirió para su realizaci3n la simulaci3n de una tienda, en la cual se colocaron productos de la vida cotidiana de los alumnos en colaboraci3n con ellos mismos, y por medio de tareas del proceso de enseanza aprendizaje se compensó con dinero didáctico para poder adquirir los productos.

Confrontación

Antes de confrontar a los alumnos ante esta actividad se trabajó con ellos respecto al uso de técnicas eficientemente enfocado a la mejora del algoritmo el cual es entendido como “el conjunto de una secuencia de pasos operativos para la realización de una tarea o la resolución de un problema” (Sánchez, 2014, p.12) esto se explicó a través de los siguientes tableros.

Figura 6. Tablero para el trabajo de suma



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Para ello fue importante que los alumnos recordaran que la suma es una operación que permite reunir, juntar, añadir, aumentar, incrementar, una cantidad sobre otra, una vez comprendido esto a través de la confrontación grupal además

de que comprendieran que la resta se trata de quitar, eliminar, sustraer una cantidad a otra.

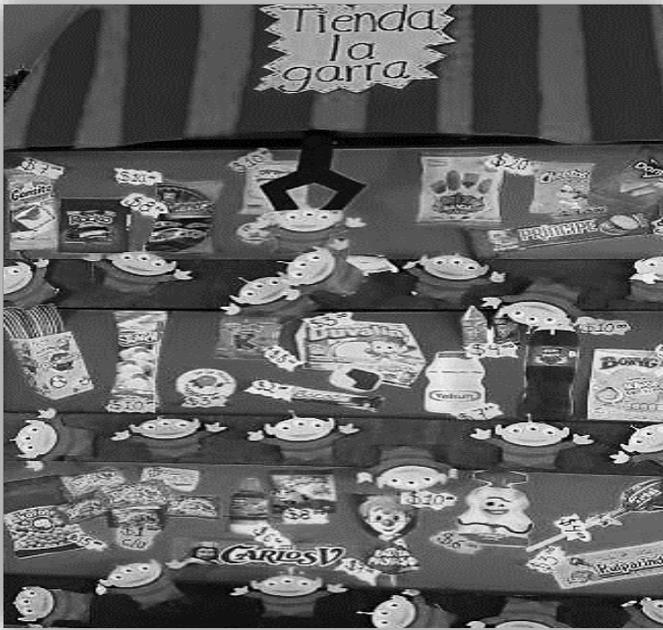
Con el fin de lograr que los alumnos comprendieran el valor posicional de acuerdo a la adición, fue necesario, enseñar que cada tira (como se muestra en la imagen) sólo tenía los números del 0 al 9 y que no había algún otro, por lo cual si la adición en el lugar de las unidades se convertía una decena era necesario colocar el primer número de la cifra arriba de las decenas y seguir sumando en la siguiente columna poniendo el resultado ahora de manera completa.

Así mismo se trabajó con la acomodación de cifras respecto al su valor posicional, identificando las decenas y centenas, una vez concluido este proceso se dictaron diferentes cantidades para confrontar lo aprendido, concluido el proceso de la mejora del algoritmo se continuó con la actividad de *la tiendita*.

Durante las sesiones de clase se compensó a los alumnos por su buen trabajo con dinero didáctico usando cantidades menores a 100 ya que se pretendió trabajar con unidades y decenas en este primer acercamiento, con el fin de poder adquirir algunos artículos de la tiendita del aula de manera simbólica, retomando referentes del conductismo de Watson y Skinner, el cual establece que si damos un estímulo habrá una respuesta; se pretendió que al tener la posibilidad de adquirir dinero y poder comprar, logran realizar operaciones y a su vez motivarlos para la adquisición de un premio a los dos estudiantes que más gastaran.

La tienda se muestra en la imagen, esta fue construida con la ayuda de los alumnos, se le asignó un nombre que les gustara y se aplicó el diseño preferido de los niños, con el fin de motivarlos y hacer atractiva la actividad.

Figura7. Tiendita escolar realizada en el 3er grado



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Es importante destacar que el dinero proporcionado estaba firmado, con el fin de tener un control de este. Las compras se realizaban 20 minutos antes del término de clases, en un apartado de su cuaderno de tareas realizaban una tabla (figura 8) con; el nombre el objeto, su precio y la operación que realizaron para poder saber cuánto debían

pagar, resaltando el resultado y para poder validar la compra se revisaban las operaciones en el cuaderno y una vez correctas se les firmaba, ya que esta sería validada para la obtención del premio final.

Figura 8. Ejemplos del trabajo en la suma mediante las compras en “La tiendita”



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Interpretación de resultados y reconstrucción

Respecto al trabajo de la mejora del algoritmo, el uso del tablero permitió que los estudiantes se apropiaran del concepto de unidad y decena respecto a su posición en la adición, entender que cada columna de la operación solo se

puede utilizar número del 0 al 9 fue el mayor avance conceptual, respecto a este.

Se trabajó de manera grupal con esta actividad, ya que como se vio en el diagnóstico no todos presentaban dificultad en este proceso, sin embargo les ayudó a los que ya lo tenían consolidado para el refuerzo de este saber.

Las operaciones empleadas por los alumnos al realizar las compras, fueron realizadas correctamente, pues al ellos al tener conciencia del dinero que poseen podían escoger para lo que les alcanzara. La manipulación del dinero didáctico ayudó al proceso exitoso pues según Martínez citado por (Moreno, 2013) establece que:

La manipulación, el manejo y empleo de diferentes recursos y materiales didácticos con el objetivo de que éstos faciliten la adquisición de los aprendizajes y conocimientos deseados. La utilización de los recursos materiales contribuirá como estímulo para el aprendizaje en el área psicomotor, en el proceso de socialización, en la educación sensorial y sobre todo en el área manipulativa”. (pp.333-334).

La manipulación de objetos es una necesidad básica de la infancia donde se ofrecen cosas reales que permiten la adquisición del conocimiento, razonamiento, relaciones mentales e interacción, al tener los estudiantes objetos cercanos a su contexto los cuales pudieron adquirir de manera simbólica los motivó a una mejora en el trabajo y sobre todo lo tomaron como acciones de la vida cotidiana,

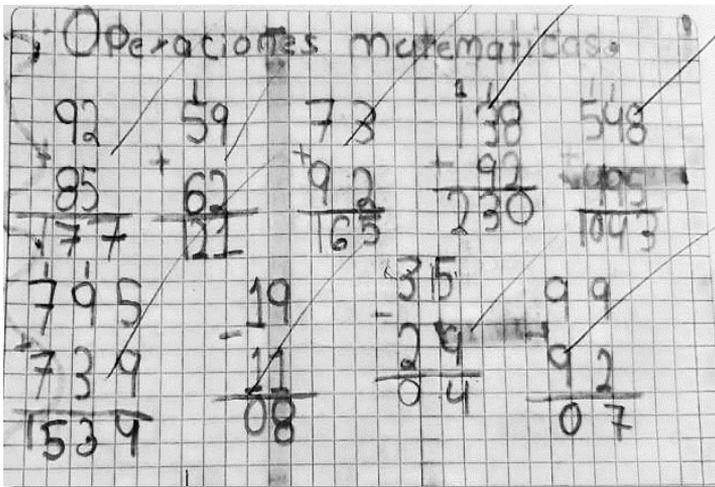
que le permitieron fuera significativo el proceso, así mismo se logró de manera indirecta una mejora en la conducta, lo cual favoreció al ambiente de aprendizaje.

Así como se incentivó el buen trabajo, se aplicó una cuota sobre las acciones que irrumpían en la sana convivencia dentro de las sesiones quitando cierta cantidad de dinero didáctico según el hecho, esto permitió hacer un acercamiento a la resta de manera indirecta.

La suma y la resta son dos operaciones que van en conjunto, una es la comprobación de la otra y en un proceso como este fueron inseparables, pues al pasar a pagar y tener que devolver cambio, se les cuestionaba sobre cuánto se le tendría que devolver y en algunos momentos se asignaron cantidades equivocadas, con el fin de poner en práctica su lógica matemática.

Este trabajo se logró de manera exitosa, y para corroborar esta afirmación se aplicó una serie de operaciones que dieran cuenta de lo aprendido, a continuación, se muestra un ejemplo de ello.

Figura 9. Muestra del trabajo final para la evaluación de resultados



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Esta primera ejecución del plan de acción se llevó a cabo de manera exitosa, ya que las estrategias propuestas se realizaron de acuerdo a los intereses de los alumnos y atendiendo a la problemática detectada, se logró un avance significativo en la comprensión y operación adecuada del algoritmo de la suma y la resta y el conteo de los números naturales, con esto se trabajó la competencia *Manejo de técnicas eficientemente* que permite a los alumnos comprender y operar las acciones aritméticas adecuadas para resolver las operaciones aditivas y de sustracción.

Segundo ciclo reflexivo

En la primera etapa como ya se mencionó se trabajó para la mejora de la competencia *Manejo de técnicas eficientemente* donde los resultados fueron exitosos al tener un mejoramiento en la aplicación del algoritmo de la suma y la resta, el siguiente paso en este proceso fue mejorar la competencia *Resolución de problemas de manera autónoma* la cual fue trabajada bajo el método heurístico propuesto por Poyla el cual consiste en una serie de pasos que sirven como ruta para llegar a la resolución de problemas.

Se trata de desarrollar diferentes fases; la primera es comprender el problema, la siguiente consiste en realizar un plan para su resolución, la tercera en ejecutar el plan y por ultimo analizar la solución. Poniendo en juego el pensamiento lógico matemático, comprensión lectora y manejo de técnicas matemáticas para su resolución (Pérez, 2015). Se eligió este método ya que es el que cubre las necesidades de mejora de la comprensión de problemas en los alumnos de tercer grado.

En este ciclo se fueron desarrollando actividades por quincena donde se trabajó cada fase, a través de estrategias lúdicas que pusieran en juego conocimientos; conceptuales, procedimentales y actitudinales con el fin de fortalecer la competencia ya mencionada y así poder lograr que los alumnos comprendieran problemas matemáticos de manera autónoma dándole solución correcta, para que pudieran

utilizar estos saberes en su vida diaria y así atender a sus necesidades sociales e intelectuales.

Actividad 1 El problema

Descripción

Esta actividad giró en torno a la conceptualización de lo que es un problema matemático a través de una plenaria, plasmar lo aprendido en un organizador gráfico y poner en marcha lo aprendido identificando las partes de un problema a través de diversas acotaciones

Confrontación

Para comenzar con la comprensión del problema matemático fue importante que los alumnos comprendieran qué era un problema matemático. Para iniciar esta actividad se proporcionó a los alumnos un organizador donde a través de la participación y explicación fueron completando con sus conocimientos previos la conceptualización de un problema matemático.

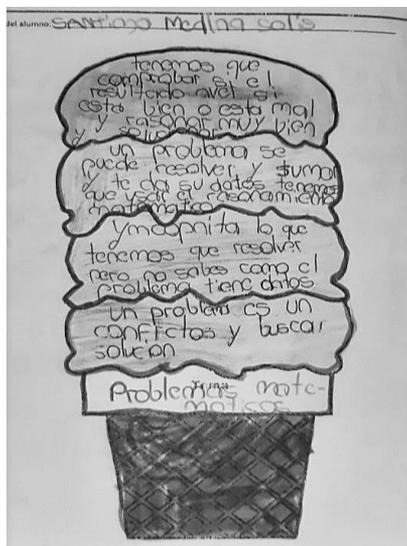
Para ello se comenzó con la pregunta ¿saben qué es un problema matemático? donde varios alumnos participaron exponiendo ideas como las siguientes: “es algo a lo que le tenemos que dar una respuesta” “es como el que vemos en matemáticas” “es como una historia que tiene una pregunta

que tenemos que resolver con datos” a través de estas respuestas se fue introduciendo a los estudiantes al concepto de problema con la siguiente explicación: *es un planteamiento imaginario o real de una situación a la cual hay que darle una posible solución, pero como se está hablando de problemas matemáticos; este implica dar una solución pero con técnicas matemáticas (operaciones) o simplemente utilizando razonamiento, este tiene diferentes características la principal, es que tiene un incógnita la cual es aquello que no sabemos y la queremos encontrar, para ello es lo primero que tenemos que identificar, así mismo tiene una serie de datos que son las pistas para poder encontrar la solución.*

A partir de esta explicación, se fue complementando con las participaciones y los conocimientos que aportaban los estudiantes, lo cual permitió mantener su interés y que les fuera significativo.

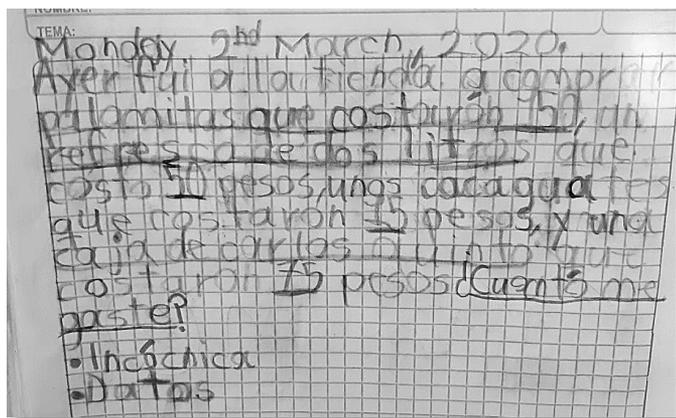
Una vez identificado el concepto de problema matemático se partió de la “tiendita escolar” con la cual se planteó un problema que los alumnos escribieron en el reverso de su organizador, con este identificaron la incógnita de este planteamiento la cual subrayaron con color rojo y con su color verde identificaron los datos.

Figura 10. Muestra de organizador gráfico con ideas principales sobre problema matemático



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Figura 11. Identificación de elementos del problema



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Muchos de los alumnos querían darle solución, sin embargo, para fines de este primer acercamiento sólo era identificar lo que se había trabajado, se les indico que posteriormente se les daría solución ya que entre todos iban a aprender la mejor manera para darle una respuesta.

Interpretación de resultados y reconstrucción

Este trabajo fue exitoso, de acuerdo a los avances para el fortalecimiento de la competencia *Resolución de problemas de manera autónoma* la cual se estuvo trabajando bajo el método Heurístico, esta primera actividad correspondió a la primera fase la cual consistió en comprender el problema para esto se trabajó la identificación y conceptualización del problema, la incógnita y los datos de este.

Con este ejercicio se pusieron en juego los tres tipos de conocimiento el conceptual que ya fue atendido con la consigna anterior, el procedimental; que consistió en poner en práctica lo aprendido, este se pudo atender al realizar la identificación de las partes de un problema a través del ejemplo, y por último el actitudinal; donde los alumnos realizaron un excelente papel, al tener disposición a aprender y a atender las indicaciones de manera correcta durante el trabajo.

Actividad 2: Le quito o le pongo

Descripción

Se explicó a los alumnos a través de diversas imágenes la agrupación de verbos que indicaban la acción de operar la suma y la resta una vez que se trabajó esto se realizó el juego tripas de gato para poner en práctica lo aprendido

Confrontación

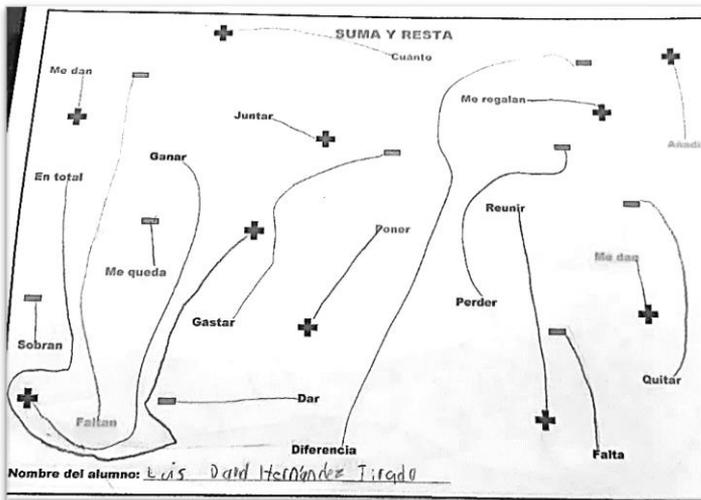
Poyla citado por (Pérez, 2015) en el método Heurístico propone diferentes etapas para la comprensión del problema, en las actividades anteriores se trabajó para reconocer las partes de un problema, una vez identificado esto, fue momento de trabajar bajo el verbo que permitió al alumno saber la operación o acción matemática que se tendría que realizar para dar una posible solución.

Para comenzar con este trabajo se hizo una retroalimentación de lo ya aprendido a través de diversos cuestionamientos al alumnado, para con estos introducir al verbo o las palabras clave implícitos en el planteamiento que permiten reconocer la acción matemática a aplicar para darle solución. Se analizó cada uno de los verbos y palabras con respecto a su función matemática en el problema, esto permitió aclarar algunas dudas con respecto a la palabra “cuanto” ya que es utilizada en ambas operaciones, para ello

se explicó que depende de las siguientes palabras en la incógnita para poder poner en marcha la solución.

Una vez comprendidos cada verbo o palabra se cuestionó a los alumnos sobre éstas de acuerdo a la operación que pertenecían, posteriormente se proporcionó a los niños una hoja impresa con el juego “tripas de gato” para lo cual en el pizarrón se explicaron las instrucciones a través de ejemplos. Con esta actividad se puso en juego lo aprendido durante este trabajo, los niños al realizarla se mostraban concentrados e incluso entusiasmados, pues no es algo común y el hacer un juego los motiva, las devoluciones de aprendizaje se realizaron a cada uno al momento de calificarla, se realizaba a través de cuestionamiento y ver la secuencia de unión de la palabra con el signo.

Figura 12. Actividad “Tripas de gato”



Fuente: Acervo fotográfico de la autora.

Interpretación de resultados y reconstrucción

Este segundo acercamiento con respecto al método heurístico en su segunda fase lo se consideró favorable y significativo al fortalecimiento de la comprensión de problemas matemáticos, puesto que las actividades se lograron resolver con éxito.

Al revisar los productos y realizar los cuestionamientos grupales y personales se pudo establecer que el 100% que representa 21 de los 21 alumnos lograron el reconocimiento de los verbos o palabras de acuerdo a la operación a implementar en los problemas.

En este trabajo es importante mejorar las indicaciones muy explícitas a los estudiantes, ya que esto en algún momento les causó conflicto al momento de operar el saber, sin embargo, este primer acercamiento fue una consecución de aprendizaje para el refuerzo de la comprensión del problema.

Conclusiones

Es importante destacar que trabajar bajo el método heurístico facilitó y encaminó al éxito que se obtuvo con los alumnos, ya que seguir con los criterios que establece llevó al niño a mejorar su comprensión del planteamiento del problema matemático y se complementó con las estrategias propuestas.

Así mismo, trabajar con la alfabetización matemática para la mejora de la aplicación del algoritmo en la sustracción y adición permitió que los alumnos lograran llevar a cabo los pasos correctos para la resolución de las operaciones, esto se atribuye principalmente a la estrategia de la *Tiendita escolar*, en la cual se pudo identificar con mayor precisión que si se involucra al juego en el aprendizaje los educandos se apropian del conocimiento de manera más activa, hay una mejor comprensión y los motiva a seguir conociendo y aprendiendo, es aquí donde se puede dar cuenta de que el propósito de la implementación de estrategias lúdicas e innovadoras se logró al contribuir con el propósito general para la mejora de la problemática.

No sólo se trata de hacer o proponer estrategias didácticas, este trabajo tuvo la intención de la mejora en el proceso educativo de los estudiantes de tercer grado, pero también puso en juego las competencias del docente ante su tarea educativa y su compromiso en brindar una educación de calidad donde la didáctica se vuelve un arte que sólo el maestro puede ejercer, porque sólo él sabe hacerlo con un propósito al aprendizaje de sus educandos.

En este proceso de investigación-acción se han puesto en juego muchas de las competencias docentes que adquiridas durante el trayecto formativo y lo que también ayudó a ir fortaleciendo las propias capacidades de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, esta experiencia permitió explorar en el terreno matemático en una de las problemáticas más comunes en la educación primaria en sus

primeros ciclos, así como concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo dinámico y atractivo, que lleva consigo una reflexión en todo momento, en cada una de las acciones inmersas con el fin de brindar lo mejor a cada uno de los estudiantes.

Y aunque en algunos momentos se llegaban a escuchar comentarios tales como “esa maestra sólo juega y no enseña” de parte de algunos docentes, se puede valorar de mejor forma a través de este plan de acción aplicado el gran valor de la parte lúdica que muchos maestros desprecian ya que lo que para algunos es jugar, en realidad es una nueva forma de aprender, se trata de tener siempre un sentido a todo lo que se haga como docente, siempre encaminado a la mejor adquisición de conocimiento para los alumnos.

En espera de que esta trabajo represente una contribución al saber de los docentes en formación y a los que ya están en servicio para mejorar su práctica educativa retomando esta propuesta aplicada, hay que recordar que lo más importante para un docente es garantizar el proceso educativo de nuestros educandos.

REFERENCIAS

Blanco, V. (2012). *Teorías de los Juegos: Piaget, Vigotsky, Groos*.

Obtenido de <https://actividadesludicas2012.wordpress.com>

Cabrera, J. (2011). *El estudio de los estilos de aprendizaje desde una*

- perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación, p. 1-9.
- Delgado (2014). *El concepto de serie numérica. Un estudio a través del modelo de Pirie y Kieren centrado en el mecanismo "folding back"*. México: SEIEM
- Fernández, (2015). *La suma y la resta en educación infantil*. Tendencias Pedagógicas (Nº 26) pp. 319-328 Recuperado de Dialnet [ñaSumaYLaRestaEnEducacionInfantil-5247180.pdf](#)
- Luchetti, E.(1998). *El diagnóstico en el aula. Conceptos procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del río de la plata.
- Moreno, L. (2013). *La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil*. Estudios sobre el Mensaje Periodístico. 19 (especial de marzo) 333-334. Recuperado de [file:///C:/Users/ACER/Downloads/42040-Texto%20del%20art%C3%ADculo-59325-3-10-20130701.pdf](#)
- Pérez A. (2012). *El análisis conductista del pensamiento humano*. Universidad Veracruzana. México:CEICAH.
- Pérez, M. (2015). *Aprendizaje de las Operaciones Básicas en Aritmética a través de la Resolución de Problemas*. Veracruz.
- PISA. (2000). *Capítulo 3. Alfabetización en Matemáticas y Ciencias* http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/B L011.pdf
- Sánchez, F.(2014). *Algoritmos en operaciones básicas: Alternativas, materiales y recursos en el aula de matemáticas*. México: Trillas
- Tomas, J. (S/F). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. En Master en Paidopsiquiatría módulo 1. Barcelona: Col.legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.

Propuestas didácticas: experiencia y reflexiones sobre el camino andado, de Alicia Isabel Cruz Cedillo (coordinadora), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Alicia Isabel Cruz Cedillo. El tiraje consta de 750 ejemplares.

