



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La transformación de la práctica docente en multigrado a partir de la planeación flexible por proyectos

Ingrid Susana Gutiérrez Pavón

Escuela Primaria “Acela Servín Murrieta”
isgip19@gmail.com

María Esther Tapia Álvarez

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
ugandita9@gmail.com

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Prácticas educativas multigrado.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.



Resumen

Esta ponencia muestra los resultados del diseño y seguimiento de una intervención didáctica en un grupo multigrado a partir de la generación de un proyecto denominado “Niñas y niños de 3° y 4° queremos acampar en la escuela”, desarrollado en la escuela primaria tridocente Ignacio Allende de la localidad de Mata Novillo, Veracruz. La exploración de esta modalidad de planificación y trabajo docente surgió de la necesidad de resolver la complejidad de la práctica docente en un grupo multigrado. El objetivo fue transitar a una práctica docente acorde con un enfoque flexible de la planeación didáctica (Harf, s/f) para poder atender la diversidad de los alumnos y favorecer el trabajo colectivo y comunitario.

La metodología empleada para sistematizar los resultados de esta intervención se basa en un enfoque cualitativo y reflexivo de la práctica docente (Rockwell, 1999) donde se evalúa lo que se hacía antes, por qué se hacía, cómo afectaba el desempeño de los alumnos y qué se podía hacer para cambiarlo. El registro de experiencias en bitácoras y diarios, así como el diseño de un proceso de evaluación continua y formativa donde se involucra al alumno, permitió describir el tránsito de una forma de trabajo graduada y rígida, a otra más flexible y problematizadora. En esta ponencia se muestra cómo la implementación de proyectos permite trascender de una práctica docente autoritaria a una democrática (Perreonoud, 1999) al propiciar la participación de los alumnos para proponer y decidir actividades.

Palabras clave: Multigrado, Planeación didáctica, Proyectos educativos, Convivencia escolar, Lecto-escritura.

Introducción

Ser docente en una escuela multigrado no es tarea fácil, desde la formación inicial se fomenta la visión de que al egresar se va a trabajar en una escuela con grupos unigrado (Mercado y Luna, 2013) por lo que muchos maestros noveles se enfrentan a la realidad de trabajar con más de un grado sin estar preparados psicológica y académicamente. Es entonces cuando se enfrenta la disyuntiva de buscar información, estrategias, prácticas exitosas y materiales para aprovechar el trabajo con un grupo multigrado o por el contrario quedarse con la visión de la formación inicial y trabajar como si estuvieran en un aula unigrado, con contenidos separados y actividades completamente diferenciadas. En el año 2015 se impulsa la Especialidad en Docencia Multigrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENVER) con la finalidad de fortalecer la práctica de los maestros que atienden estas escuelas. Una de las actividades primordiales de la especialidad fue el diseño e implementación de una intervención didáctica, actividad ligada a la transformación de la práctica docente. Para ello, se realizó un trabajo de equipo entre el docente en proceso de formación (Profra. Ingrid) y el apoyo directo de dos tutoras: una experta en enseñanza multigrado y otra en el campo de planificación didáctica y enseñanza del lenguaje escrito, así como Formación Cívica y Ética (Profra. Esther). En el momento actual esta experiencia está en proceso de publicación en el libro “El trabajo docente en aulas multigrado. Reflexiones y experiencias con proyectos” por la BENVER

Un primer paso en el proceso consistió en hacer un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los niños. En un grupo multigrado se tiene la ventaja de que alumnos inscritos en ciclos anteriores continúan trabajando con el mismo maestro, por lo que éste último llega a tener un mejor conocimiento de ellos. Del total del grupo donde se realizó la intervención, la mitad de los alumnos habían trabajado con la maestra Ingrid el año anterior, por lo que creía conocerlos bien. Sin embargo mediante la reflexión y el apoyo de las áreas curriculares de la especialidad, surgió el reconocimiento de que tenía cierto conocimiento de cómo eran los niños debido al expediente cotidiano de cada uno de ellos (Luna, 1997), pero hacían falta herramientas reflexivas y de indagación para saber con certeza cuál era la problemática del grupo y a la vez mejorar la práctica para responder a esta compleja modalidad.

El diagnóstico fue diseñado en un primer momento para conocer qué esperaban los alumnos y padres de la escuela, reconocer con mayor profundidad las características e intereses de los niños, así como conocer su contexto familiar y social. Este acercamiento se realizó a través de encuestas a padres y alumnos (Galván, 1998), recorridos por la comunidad y la indagación sobre la historia de la escuela (Ramírez, 2000). La información obtenida fue organizada en cinco dimensiones adaptadas del trabajo etnográfico de Rockwell en la escuela primaria (1999, p. 13): “La estructura de la experiencia escolar, la definición del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo”. No se exponen aquí exhaustivamente los resultados de cada una de estas dimensiones, pero se debe señalar que su abordaje llevó a reconocer algunos puntos de la práctica docente que requerían mejoras. Por ejemplo, en aspectos

como la organización del grupo, el uso del tiempo y la forma de participación de los alumnos que conforman la estructura de la experiencia escolar. Se identificó la tendencia a separar a los niños por grados diferenciados; lo que subsecuentemente llevaba a planificar por contenidos separados, difíciles de cubrir en los tiempos previstos.

Este ejercicio se convirtió en un autodiagnóstico reflexivo de la práctica docente (Perrenoud, 2001), enriquecido con experiencias formativas durante el desarrollo de la Especialidad y el intercambio de experiencias con maestros y compañeros. Un aspecto más que saltó a la vista, fue el reconocimiento de prácticas asimétricas en la distribución de decisiones en el aula. En general se concedía poca participación a los alumnos, bajo el supuesto de que se tenía amplio conocimiento de sus gustos e intereses, pero el diagnóstico hizo ver que no era así.

El diagnóstico ayudó a notar la ausencia de actividades problematizadoras y contextualizadas en las planificaciones. La ausencia de materiales didácticos en su desarrollo, no parecía ser relevante. En la mayoría de ellas se consideraba como elemento central de la enseñanza los libros de texto diseñados para escuelas unigrado y en muchos casos para niños de zonas urbanas. Más que un enfoque flexible de la planificación (Harf, s/f), la organización de los contenidos, el tiempo y la forma de enseñanza, se basaban en una concepción rígida de este proceso que suponía absoluta correspondencia entre lo escrito en los planes de clase y la práctica. De igual forma el enfoque de evaluación era más técnico racionalista que formativo, centrado en la obtención de calificaciones y el uso de listas de cotejo para verificar la entrega de tareas y actividades, sin prestar atención al proceso de retroalimentación o en el proceso de aprendizaje diferenciado por alumno.

Aunado a la detección de estos aspectos, se sumó el de las principales necesidades de aprendizaje de los alumnos. El panorama en la lectura, escritura y la convivencia entre los niños, resaltaba como uno de los mayores desafíos. Un grupo con niños de diferentes edades, diferentes niveles de adquisición de la lectura y escritura y diferentes niveles de desarrollo en su formación moral, llevó a cuestionar la práctica y pensar cómo aprovechar la diversidad para no verla como un obstáculo, fue así como se llegó al diseño e implementación de un proyecto centrado en los intereses de los alumnos.

Desarrollo

Durante el seminario de Planeación y recursos para el aprendizaje en la Especialidad en Docencia Multigrado, se exploraron varias formas de trabajar con los alumnos, incluyendo la metodología de proyectos (Perrenoud, 2000) surgidos del interés de los alumnos. Esta forma de trabajo parecía diametralmente opuesta a la manera de enseñar y organizar al grupo de la maestra Ingrid. Para empezar, las planeaciones partían de los aprendizajes marcados en los Programas de estudio sin considerar lo que podía causar interés en los niños. Aunque a la Profra. Ingrid le causaba incertidumbre, el diseño de un proyecto representaba la oportunidad de explorar qué querían hacer ellos a la vez una oportunidad de enfrentar el desafío de problematizar las actividades y ceder parte de las decisiones a los niños, que por tradición consideraba competencia exclusiva del maestro.

Surgió la necesidad de recuperar el contexto, cuestión que se había perdido de vista: hubo necesidad de volver a mirar a la comunidad, a las familias, el entorno rural. Comenzó una nueva forma de organizar al grupo, sin hacer separaciones por grado, se vio la oportunidad de que todos se vieran inmiscuidos en la solución de problemas y tareas comunes. Como dice Uttech (2004, p. 40) “si se divide al grupo en niveles (grados) se corta la comunicación y se ponen actividades poco estimulantes, en cambio al combinar los diversos niveles de los estudiantes en los proyectos o actividades, cambia la dinámica del grupo” lo cual propicia que los alumnos más avanzados apoyen a los alumnos con mayores dificultades y viceversa. Cuando los niños se dan cuenta que todos pueden aportar algo, cambia la visión que tienen de sus pares, lo cual contribuye a tener una sana convivencia, otra razón más para optar por el desarrollo de un proyecto. Cabe señalar además que al tratar de favorecer mejores aprendizajes en torno a la lectura y la escritura, el proyecto resultaba la mejor opción al contemplar producciones escritas dirigidas a destinatarios reales. Pensar en la lectura y escritura como prácticas sociales (SEP, 2011), también dirigió de manera natural a esta modalidad de planificación. Atender todos estos aspectos representaba un gran reto, era la primera vez que la docente en formación continua planeaba un proyecto, pero contaba con el acompañamiento de las tutorías de maestras con experiencia en grupo. Gradualmente se comenzaron a valorar las ventajas del trabajo por proyectos para un grupo multigrado.

“Existen múltiples interpretaciones de cómo llevar al aula la metodología de proyectos así como del conjunto de prácticas de enseñanza-aprendizaje que se insertan en la misma” (Díaz, 2005, p. 6). Diversos autores describen cómo hacerlo (Perrenoud, 2000; Díaz Barriga, 2005; Rosas, 2004) pero en este caso, su diseño resultó de un proceso de aprendizaje colectivo y codirigido en el Taller “Propuesta didáctica” Las experiencias compartidas por la maestra y las discusiones grupales derivaron en un diseño de Proyecto en cinco fases: discusión, investigación, planeación, desarrollo y comunicación.

La intervención didáctica se llevó a cabo en una escuela primaria tridocente con alumnos del segundo ciclo (3° y 4° grados), conformado por 22 alumnos (ocho niños y catorce niñas). Los propósitos principales se centraron en que los alumnos llevaran a cabo el uso de la lengua escrita de manera significativa, funcional y real para ellos, y se desarrollaran con base en una convivencia pacífica y un enfoque dialógico. En especial también se propuso apoyar el proceso de adquisición de lectoescritura de cinco alumnos. Respecto a la práctica docente, se propuso planear las clases de forma distinta, bajo un enfoque más flexible, aceptándola como un proceso inacabado y congruente con una evaluación formativa.

Todo inició preguntando a los alumnos qué les gustaría hacer en la escuela, qué intereses tenían y qué deseaban aprender. En una discusión colectiva surgió entonces el deseo de acampar en la escuela. Había muchas inquietudes y dudas sobre lo que esto implicaba. El proceso por fases se describe a continuación:

- Actividades previas al proyecto: la elección de lo que querían hacer en el proyecto causó incertidumbre en el grupo por ser la primera vez que se consideraba su opinión para llevar a cabo una actividad. Los alumnos se extrañaron ante esta posibilidad, pero aunque al principio su respuesta fue tímida, al final todos se

animaron a hacerlo con entusiasmo. Durante la implementación del proyecto y en las clases regulares se continuó con esta práctica, preguntando sobre sus deseos e intereses. Los alumnos tomaban acuerdos de manera democrática a través del voto sobre los horarios, las actividades y los compromisos. Esto no implicó abandonar los Programas de estudio, porque se encontró un vínculo entre las actividades propuestas y los aprendizajes marcados en el currículo, pero el proceso de planificación se invirtió al partir de las necesidades del grupo y poco a poco los alumnos adquirieron experiencias que les permitieron dar su punto de vista, proponer, votar y aceptar las decisiones tomadas de forma colectiva. Por ejemplo, una de las actividades sugeridas por los niños fue “explorar la naturaleza”, para lo cual se organizaron recorridos por la comunidad observando y registrando lo que veían en el entorno, lo que posteriormente se vinculaba a clases de Ciencias Naturales. En otra ocasión, se hizo un recorrido para observar los letreros y distintos portadores de texto que había en la comunidad. Los niños contabilizaron solo 15, de los cuales la mayoría se refería a envolturas de productos o materiales para construcción. Esto ayudó a conocer un poco más el contexto y comprender parte de su cultura letrada, y la docente se cuestionó sobre los ambientes alfabetizadores de los alumnos.

- Fase 1. Discusión: en este momento se discutieron colectivamente los propósitos del proyecto y lo que se necesitaría para hacerlo. El diálogo se organizó a partir de preguntas guía que hicieron en parejas para identificar las propuestas del grupo. Por ejemplo preguntaron: ¿Qué queremos hacer? ¿Qué queremos aprender? ¿Qué necesitamos? ¿Cuándo lo hacemos? ¿A quiénes vamos a involucrar? (figura 1) Para responder estas preguntas entre todos, se organizó una encuesta donde los alumnos de cuarto grado ayudaron a los de tercero, porque ya habían visto ese tema un año anterior. Previendo algunas dificultades a las que se enfrentarían al diseñar y realizar la encuesta, se les proporcionó un formato para registrar las preguntas y respuestas que les sirvió de base para elaborar su reporte (figura 2). A través de este ejercicio se reconoció la importancia de los materiales como mediadores y facilitadores para el aprendizaje, así como la importancia del andamiaje entre los alumnos, al ayudarse unos a otros (Bodrova, 2008).
- Fase 2. Investigación: los alumnos se organizaron para buscar información necesaria para realizar el proyecto y decidieron exponerla a sus compañeros. Se tenía previsto que se organizaran en equipos para recolectar la información, pero ellos optaron por hacerlo de manera individual. No obstante, al llegar al grupo intercambiaron sus indagaciones, logrando presentar su exposición en equipo. Un alumno que se había considerado con grandes deficiencias en la lectura y escritura, leyó y escribió sin necesidad de apoyo y fue el primero de su equipo en exponer. Eso fue una sorpresa. Con esta experiencia la maestra aprendió gradualmente a respetar las decisiones del grupo y darse cuenta del efecto en sus prácticas de una “didáctica psicologizada” (Límbert, 2011), desde la cual sus valoraciones sobre el aprendizaje tendían a medir y buscar la homogeneidad de los logros de los niños. Esto la había llevado a subestimar la individualidad y capacidad de varios de los alumnos.

- Fase 3. Planeación: Aquí se tomaron acuerdos para realizar el campamento. Los alumnos voluntariamente eligieron comisiones, tareas y cómo apoyar su realización. Pudo observarse que cuando un proyecto es producto de los intereses del grupo, todos quieren colaborar y asumen con mejor actitud las responsabilidades porque lo siente suyo.
- Fase 4. Desarrollo: Se llevó a cabo el campamento bajo imprevistos que los niños rápidamente encontraron cómo solucionar. Por ejemplo, faltó agua para llenar la alberca, un compañero no llevó la película que iban a ver y faltó un ingrediente para hacer la comida. Sin embargo los alumnos propusieron soluciones como hablar con personas de la comunidad o ir a buscar a alguna casa lo que faltaba. Estas soluciones se podían realizar debido al contexto en el que está inmersa la escuela, ya que la mayoría de niños viven cerca de ella. Tal vez por eso y el ambiente de aprendizaje creado, la convivencia se caracterizó por la ayuda mutua para lograr un fin. Al concluir el campamento los niños escribieron sus experiencias, anécdotas y aprendizajes en una carta, porque así lo decidieron, estaban entusiasmados de poder hacerlo (figura 3); incluso varios comentaron que en su casa ya habían narrado lo sucedido. Aquí surgieron nuevos aprendizajes: que el maestro no tiene por qué solucionarlo todo, que con el proyecto se desarrollan habilidades como la resolución de conflictos, la creatividad, capacidad para usar los recursos disponibles, compañerismo, expresión oral y entusiasmo por compartir. Asimismo se revaloró la proximidad de la escuela con la comunidad; más que una proximidad física se valoró el apoyo y los recursos que el entorno brindaba a los niños para desarrollar estas experiencias.
- Fase 5. Comunicación: En esta última etapa se dio a conocer a las madres de familia lo realizado durante el transcurso del proyecto, así como los resultados y desafíos. Los niños se mostraron felices de compartir esta experiencia con sus mamás (en la comunidad son las madres quienes acuden a la escuela debido a que los padres salen a trabajar), además que algunos de ellos propusieron cocinarles sandwiches y agua como los que hicieron en el campamento. Los niños se organizaron para traer los insumos, adornar el aula y ensayar lo que le iban a decir a sus mamás. Se aprendió que es muy importante involucrar a las familias para contar con su apoyo, que los niños se sienten motivados al socializar su trabajo y que los demás conozcan sus actividades y aprendizajes. De esta manera también se ve un impacto del proyecto en la comunidad y los niños se hacen conscientes de ello.

Como parte del enfoque formativo de la evaluación, los alumnos se autoevaluaron al final de cada fase a partir de los elementos curriculares que se querían desarrollar y mejorar en cada fase (figura 4), en los productos de clase los alumnos elegían lo que querían que se les evaluara y si la docente observaba que les faltaba algo importante lo comentaba al grupo para consensuar si se iba a evaluar, esto se hacía a través de una lista de cotejo que al hacerse desde el inicio también servía de apoyo para que los alumnos fueran guiando su trabajo (figura 5). Esto ayudó a que ellos mismos observaran y evaluaran la evolución de su trabajo sin una intervención de forma impositiva o autoritaria. En las primeras autoevaluaciones una alumna que se consideraba a sí misma

“regular” para resolver los conflictos a través del diálogo, cambió su valoración a “excelente”, porque fue capaz de autorreconocerse y reflexionar sobre sus propios actos. Se consideró que al brindarles la oportunidad de opinar y decidir sobre los aspectos a evaluar ellos asumieron la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Para el seguimiento de la intervención didáctica la docente llevaba una bitácora diaria organizada en categorías de análisis (figura 6) seleccionadas desde el diseño para organizar los aspectos que consideraba más relevantes para reflexionar sobre su práctica, así como un audiodiario que realizaba al finalizar la jornada escolar para posteriormente transcribirlo en un documento llamado “Notas del profesor” (figura 7) ambos instrumentos indispensables para el posterior análisis y reflexión de la práctica docente.

Conclusiones

Esta experiencia contribuyó significativamente en la práctica docente porque hubo una valoración de las características y condiciones de trabajo en un grupo multigrado. Se reconoció que al trabajar un proyecto de manera colectiva sin separar a los niños por grados, se podían aprovechar mejor sus potencialidades y habilidades. Asimismo que el diálogo constante para tomar decisiones, organizarse y ayudar a los demás es primordial para que los niños se hagan responsables y partícipes de su propio proceso de aprendizaje. El trabajo por proyectos implica tiempo y preparación para el docente y los alumnos, así como una reorientación del contrato didáctico vertical entre alumno y maestro a uno horizontal y democrático en el que todas las opiniones son valiosas.

En relación a la planificación y la enseñanza, el que la mayoría del grupo se involucrara en tareas colectivas de forma autónoma permitió dar mayor atención a los niños que requerían apoyo a través del andamiaje de la docente y de sus compañeros. Este proceso hizo notar avances en aprendizajes de los niños que a veces se invisibilizaban en el trabajo diario ante la difícil e intensiva tarea de realizar y revisar las actividades de manera individual. Por lo tanto esta experiencia repercutió en la comprensión sobre la utilidad de la evaluación desde un enfoque formativo, al reconocer que cada quien tiene su progreso, así como oportunidades para aplicar y corregir con base en lo aprendido.

La planificación de proyectos en multigrado exige un mayor esfuerzo y flexibilidad del maestro, así como una visualización y creación previa de los materiales a utilizar, ya que al surgir del interés de los alumnos difícilmente los recursos que se necesitan se encontrarán en los libros de texto. Esto por supuesto replanteó las prácticas anteriores, pues demandó un conocimiento amplio del currículo y uso de los saberes docentes, al cambiar el manejo de la temporalidad por bimestre o grado que caracterizaba el trabajo de la maestra a una temporalidad local, construida en la cotidianidad.

Algunos factores relacionados con el aula rural multigrado mexicana como el tiempo, los recursos, los materiales, el currículo, la distancia, la apatía docente, la alimentación y la economía, pueden influir en el surgimiento de

dificultades para la enseñanza, en el presente caso estos factores pudieron aminorarse a través del trabajo por proyectos. La recuperación del contexto comunitario y construcción colectiva de un ambiente de aprendizaje, permitieron mayor aprovechamiento, interés y disposición de los alumnos.

Más que un papel directivo, la función de la docente fue de guía, facilitadora y orientadora; hizo que los niños reflexionaran sobre lo necesario para el logro de sus objetivos cuando les preguntaba qué necesitaban para hacer el campamento, cómo se podían organizar, qué necesitaban saber, etcétera. Aprendió a aceptar que los alumnos podían tomar decisiones diferentes a las que ella esperaba, lo que podía cambiar el rumbo de lo planeado con antelación, imponiéndole el desafío de adaptarse, improvisar, y hacer uso de sus saberes docentes (Mercado y Luna, 2013). Durante el proyecto se tuvieron que tomar varias decisiones relacionadas con la organización de los contenidos, por ejemplo si quitar, cambiar o cortar actividades; en dicho proceso se valoró que no se podía tomar decisiones de forma unilateral, sino de manera conjunta con los alumnos.

Durante el desarrollo del proyecto se tuvieron que pensar, diseñar y crear recursos en muchas ocasiones antes de trabajar con los alumnos, algo que la docente no hacía antes. Esto permitió optimizar tiempos y mejorar la organización del grupo, hacer más atractivo el aprendizaje y facilitar la ejecución de las actividades. La concepción respecto a los materiales se modificó a partir de valorar su utilidad en la escuela multigrado, donde el maestro se tiene que valer de todos los recursos a su disposición.

Se transformó la concepción que tenía de un grupo multigrado como algo desafortunado hacia un tipo de grupo con muchas posibilidades de desarrollo, donde se dio mayor autonomía al alumnado, se favoreció el trabajo comunitario y se aprovechó la diversidad (Uttech, 2004). No es un trabajo fácil pero tampoco imposible, con la práctica alumnos y maestros van mejorando, lo más importante es atreverse a salir de la zona de confort y romper los esquemas impuestos por la escuela graduada.

Tablas y figuras

Figura 1. Esquema de preguntas guía por fase

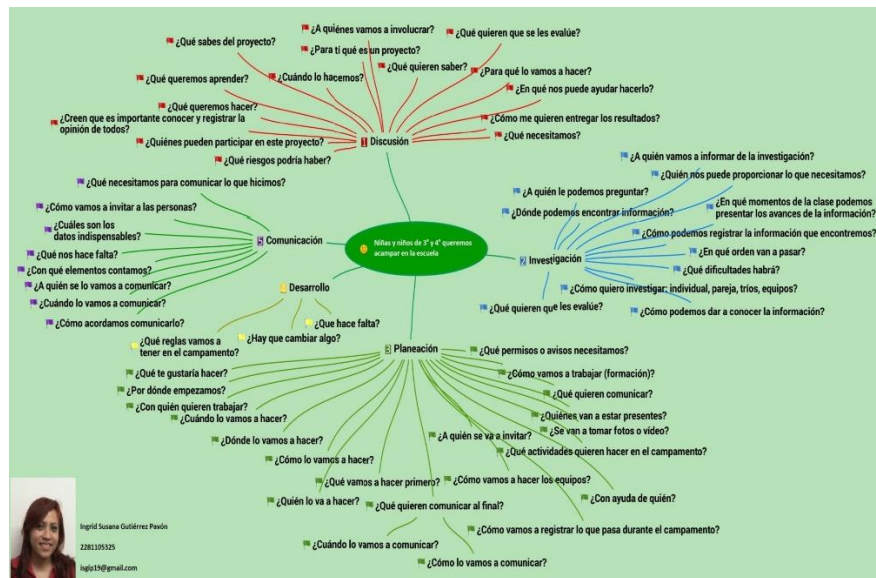


Figura 2. Formato para los resultados de la encuesta.

FORMATO DE TABLAS Y GRÁFICAS PARA VACIAR LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Integrantes de la pareja: Milca y Natalli Fecha: 8/6/16

Preguntas que nos tocó encuestar: ¿C Para ti qué es un proyecto?

13. ¿Cómo me quieres entregar los resultados?

En las siguientes tablas vacía la información que recabaste de la encuesta, una para cada pregunta. Pueden hacer modificaciones. Del lado derecho realiza la gráfica que represente los datos obtenidos.

Pregunta: ¿C Para ti qué es un proyecto?

Respuestas diferentes	Votos (Voces que se repite)
<u>Notaban</u>	<u> </u>
<u>escribir en equipo</u>	<u> </u>
<u>hacer algo</u>	<u> </u>
<u>estudiar algo</u>	<u> </u>

Pregunta: ¿C Como quieres entregar los resultados?

Respuestas diferentes	Votos (Voces que se repite)
<u>por escrito</u>	<u> </u>
<u>dibuja</u>	<u> </u>
<u>fotos</u>	<u> </u>
<u>no contesto</u>	<u> </u>

Figura 3. Alumnos escribiendo una carta para comunicar lo ocurrido en el campamento



Figura 4. Instrumento de autoevaluación

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES DESARROLLADOS DURANTE TODO EL PROYECTO "NIÑOS Y NIÑAS DE 3° Y 4° QUEREMOS ACAMPAR EN LA ESCUELA". Fase de Investigación.

Nombre del alumno: Lucas Tzuc P. Delgado Fecha: 20/04/2021

➤ Escribe un número que demuestre el número de la sesión, en la cual que correspondió a tu desempeño.

Elemento curricular	Excelente	Bien	Regular	Deficiente
1. Lee comprensivamente diversos tipos de textos para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.				
2. Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica fragmentos del texto para responder a ellas.	✓		✓	
3. Investiga, selecciona y organiza información para comunicar a otros, acerca de diversos temas.				✓
4. Escribe y considera al destinatario al producir sus textos.	✓			
5. Planea su escritura, prepara la información y la expone conforme al discurso.	✓			
6. Organiza y sintetiza información.		✓		
7. Utiliza la lectura y la escritura con fines específicos dentro y fuera de la escuela.				✓
8. Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla el gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.	✓			
9. Valora y actúa con base en la convivencia sana y pacífica.	✓			
10. Utiliza el diálogo para resolver conflictos con los demás.	✓			
11. Argumenta oralmente sus preferencias o puntos de vista.	✓			
12. Participa en consultas o votaciones para la toma de acuerdos orientados al beneficio personal y colectivo.	✓			
13. Asume que no todas sus necesidades o deseos pueden ser satisfechos de manera inmediata y que pueden coincidir, diferir o contraponerse con los de otras personas.				✓
14. Respeta turnos de intervención en un diálogo.			✓	
15. Regula su conducta con base en compromisos adquiridos de forma libre y responsable.			✓	

Figura 5. Lista de cotejo

Figura 6. Bitácora

BIGDi - 08/06/16

Proyecto

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. REBSAMEN"
 ESPECIALIDAD EN DOCENCIA MULTIGRADO
 INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
 ESCUELA PRIMARIA: IGNACIO ALLENDE 30EPR1986K
 BITACORA DEL PROYECTO: NIÑAS Y NIÑOS DE 3° Y 4° QUEREMOS ACAMPAR EN LA ESCUELA

FASE: Discusion SESIÓN: 1 FECHA: 8/Junio/2016

Elementos del proyecto	Respuestas de los alumnos	Ajustes o modificaciones
Organización grupal	Algunos no quieren trabajar en parejas: Gael, Odalis, Angel, Antonia y Ben y en grupo no todos ponían atención.	Les llamaba la atención.
Materiales	La escala de evaluación será individual por que se pierde mucho tiempo. Verónica.	se pierde tiempo.
Desarrollo de las actividades	Mucho ruido sobre todo Tomas, Carlos, Enrique, Angel. Se distraían la explicación grupal participativa.	Más más Mientras hacían la encuesta preguntaba si podían armar la casa. de la Maestra.
Convivencia	Faltas de respeto entre los niños. Tomas, Carlos, mayoría de los niños. Angel, Anel.	
Lecto-escritura	Pocos leyeron bien el formato, al final todos lo llenaron. Preguntaban qué hacer.	
Grupo de convencionalidad de lecto-escritura	No se llevaron a cabo las actividades propias. Enrique ayudo a Esdras. Angel no participaba mucho. Se trabaje bien con Eliel, Ben y trabajo en grupo con Antonia.	
Evaluación	No se evaluaron todos los aspectos en la escala de evaluación por parte de los alumnos por el tiempo y la dinámica.	Hacer el formato individual
Desempeño docente	Trate de ser paciente pero interrumpí la clase y les llamaba la atención. Resolví las dudas de los niños.	
Actividades extra-clase	No hubo. Se me olvido darles el sobre bolsa.	
Diálogos	Se gritan para comunicarse. Algunos	Les dije que no gritaran.
Tiempo de la sesión	1:30 hr.	

Falta ~~Maribel~~ y Sara así que Tomas y Gael tuvieron que hacer equipo.

Explicación larga al leer la escala de evaluación.

Figura 7. Notas del profesor

Código: CNP1EDi-08/06/16		
Sesión 1	Etapa: Discusión	Fecha de recopilación: 08/06/16
		Fecha de transcripción: 18/07/16
Agregados	Descripción	Agregados
	<p>Al principio cuando les puse la casa de campaña les llamó la atención pero no se animaron a armarla y yo tampoco les insistí porque quería que saliera de ellos.</p> <p>Después les puse el papelógrafo y estuvimos viendo lo que decía y los niños respondiendo oralmente, después les pregunté quienes habían estado en la junta de ayer con sus mama y que habían escuchado que les había dicho y al final una niña dijo que iban a aprender algo con el campamento, entonces ahí les saqué la escala de evaluación y les leí lo que les iba a evaluar pero en ese momento era tanto y pues los niños como que no terminaban de entenderlo todo y se perdía un poco el interés y otros estaban echando relajo como eran Esdras, Tomas, Eliel que se andaban tapando la boca con cinta canela y se andaban pintando y Marisol y eso distraía al grupo además que ellos no ponían atención, les estaba llamando la atención lo que interrumpía la clase y no podía escuchar bien a sus compañeros.</p>	

Referencias

- Bodrova, Elena y Débora Leong (2008). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. Sección III Tácticas para propiciar el desarrollo y la enseñanza aprendizaje.
- Díaz, Frida (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. Capítulo 2 La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados.
- Galván, Lucila (1998). El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. México: DIE-CINVESTAV.
- Harf, Ruth (s/f) Poniendo la Planificación sobre el tapete. Conferencia. Consultado en <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/planificacion.pdf>

- Luna, María Eugenia (1997). Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Capítulo: 1 El conocimiento de los maestros sobre sus alumnos. SERIE DIE. Tesis 21. México: CINVESTAV-IPN, pp. 29-83.
- Mercado, Ruth y María Eugenia Luna (2013). Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla. México: CINVESTAV - Ediciones SM. Pp. 40-41, 72-78, 80-83 y 182-186
- Perrenoud, Philippe (1999). Consecuencias para el trabajo del profesor en Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Perrenoud, Philippe (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht
- Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Colofón.
- Ramírez, Rodolfo (2000). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. Cuadernos para transformar nuestra escuela. México: SEP-SEByN.
- Rockwell, Elsie (1999). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela en Mercado, Ruth y Elsie Rockwell. La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: DIE/CINVESTAV/IPN. pp. 7-57.
- Rosas, Lesvia O. (2004). Maestros transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado. Centro de estudios educativos A. C. México, SEP/SEByN/CONACyT.
- Santos, Limber (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 15, N° 2, Universidad de Granada: Granada. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev15ART5.pdf>
- SEP (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado, México.
- Uttech, Melanie (2004). Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. Colección Maestros y Enseñanza /9. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.