



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
REGIÓN POZA RICA TUXPAN
MAESTRÍA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE**



“Desarrollo de habilidades de comunicación oral en preescolar a través del método de proyectos enriquecido con herramientas de la Pedagogía por proyectos”

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRA EN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Presenta:

Lic. Brenda Janet Barradas González

Directora:

Dra. Araceli Huerta Chúa

LGAC:

Gestión de la Innovación Educativa

Poza Rica de Hidalgo, Ver., Enero, 2019

Datos Generales	
Institución que lo propone	Universidad Veracruzana
Grado que otorga	Maestra en Gestión del Aprendizaje
Entidad Académica	Facultad de Pedagogía
Orientación	Profesionalizante
Total de créditos	100

Para la realización de esta tesis se contó con el apoyo de una Beca Nacional de Posgrado por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología durante los dos años de duración del posgrado (2016-2018). Núm. de becario: 782480

“Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar. Los niños no pueden. Ahora es el momento, sus huesos están en formación y sus sentidos se están desarrollando. A él nosotros no podemos contestarle mañana, su momento es ahora”

- Gabriela Mistral

RESUMEN

La tesis que a continuación se presenta trata sobre el desarrollo de un proyecto de gestión del aprendizaje cuyo objetivo es desarrollar habilidades de habla y escucha en los niños de preescolar a través del método de proyectos enriquecido con herramientas de Pedagogía por proyectos, el cual fue planteado tras detectar dificultades para expresarse oralmente en los estudiantes de un grupo multigrado de preescolar en el Colegio Valle de Filadelfia de la ciudad de Poza Rica, Veracruz. Este se desarrolló en el marco de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de Gestión de la Innovación Educativa. Se empleó la metodología de la investigación-acción, mientras que la estrategia didáctica que fundamenta el plan de acción es el método de proyectos enriquecido con herramientas de la propuesta de Pedagogía por proyecto, por su parte, el teatro infantil fungió como una herramienta de apoyo. La implementación tuvo una duración de cinco meses, desde octubre de 2017 a marzo de 2018. La evaluación contempla la valoración de los aprendizajes, la estrategia didáctica y la herramienta, así como el desempeño de la gestora. Por su parte, este proceso sería incompleto sin considerar los mecanismos de difusión y culturización en la institución. Finalmente, los resultados versan sobre los hallazgos obtenidos a lo largo de la gestión del aprendizaje de habilidades de comunicación oral y el impacto de las acciones llevadas a cabo, además de distintas recomendaciones para continuar con la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Palabras clave: escucha, gestión del aprendizaje, habla, método de proyectos, preescolar

ABSTRACT

The thesis that is presented below is about the development of a learning management project whose objective is to develop listening and speaking skills in preschool children through the project method enriched with pedagogy tools by projects, which was proposed after detecting difficulties to express themselves orally in the students of a multi-grade preschool group in the Valle de Filadelfia School in the city of Poza Rica, Veracruz. This was developed within the framework of the Line of Generation and Application of the Knowledge of Management of Educational Innovation. The methodology of action research was used, while the didactic strategy that bases the action plan is the project method enriched with tools of the Pedagogy proposal per project, also the children's theater served as a support tool. The implementation lasted five months, from October 2017 to March 2018. The evaluation includes the evaluation of learning, the teaching strategy and the tool, as well as the performance of the manager. On the other hand, this process would be incomplete without considering the dissemination and culturalization mechanisms in the institution. Finally, the results refer to the findings obtained through the management of oral communication skills and the impact of the actions carried out, as well as different recommendations to continue with the improvement of the quality of the learning.

Keywords: listening, learning management, speaking, project method, preschool

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo I. Definición del problema	12
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Justificación	16
1.3 Objetivos.....	18
1.4 Metas	18
1.5 Naturaleza de los contenidos a mejorar en relación a la temática del proyecto de gestión de aprendizaje.....	18
1.6 Estado del arte	19
1.7 Detección de obstáculos para la puesta en marcha del proyecto de gestión del aprendizaje	29
Capítulo II. Creación de las condiciones para la intervención	32
2.1 Conocimiento del contexto de actuación	32
2.2 Detección de necesidades	45
2.3 Identificación de la temática a abordar.....	47
Capítulo III. Fundamentación teórica.....	48
3.1 Desarrollo de la lengua oral	48
3.2 Funciones de la lengua oral en la escuela.....	50
3.3 La lengua hablada como objeto de aprendizaje	51
3.4 Evaluación de la oralidad.....	54
3.5 Metodologías basadas en proyectos	55
Capítulo IV. Diseño del plan de acción.....	56
4.1 Proceso de definición de la estrategia y herramientas	57
4.2 Metodología de trabajo	58
4.3 Diseño Instruccional	59
4.4 Planeación del proceso de evaluación	72
Capítulo V. Implementación	73
5.1 Descripción de la puesta en marcha del plan de acción	73
5.1.1 Momento implementado: contextualización y sensibilización	74

5.1.2 Momento implementado: proyecto en el aula	83
5.2 Desarrollo de los mecanismos de seguimiento.....	98
5.2.1 Seguimiento de la estrategia y herramienta	98
5.2.2 Seguimiento de la gestora de aprendizajes	98
5.3 Resultados y análisis.....	99
Capítulo VI. Evaluación de la intervención	106
6.1 Disfunciones y alternativas.....	106
6.2 Informe global de la evaluación	114
Capítulo VII. Culturización y difusión de la intervención.....	143
7.1 Socialización de resultados.....	143
7.2 Incorporación en la cultura	148
7.3 Externalización	152
Conclusiones.....	154
Recomendaciones.....	159
Referencias	161
Apéndices	163

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de gestión del aprendizaje se desarrolló durante el ciclo escolar 2017-2018 en el Colegio Valle de Filadelfia de la ciudad de Poza Rica, Veracruz, en el nivel educativo de preescolar, por lo que los participantes son 23 niños del grupo multigrado de la institución cuyas edades oscilan entre los tres y cinco años. Tuvo como objetivo desarrollar habilidades de escucha y habla en los niños de preescolar a través del método de proyectos enriquecido con herramientas de Pedagogía por proyectos. Al mismo tiempo, alimenta la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento “Gestión de la Innovación Educativa” de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana región Poza Rica-Tuxpan.

El trabajo se realizó desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción. Elliot (2010) la define como un proceso de reflexión del colectivo docente en torno a problemáticas susceptibles de cambio y que es necesario resolver, con la intención de expandir su comprensión sobre los problemas cotidianos. El objetivo fundamental de la investigación-acción apunta a la mejora de la práctica en los centros educativos, por lo que la generación y uso del conocimiento durante el proceso de gestión se encuentra en función de este fin (Elliot 2005).

En el marco de la Maestría en Gestión del Aprendizaje las etapas que se desarrollan son:

1. Creación de las condiciones para la intervención. En este momento se realiza un reconocimiento de los contextos externo e interno del centro educativo con la intención de generar una visión lo más completa posible de la realidad educativa, así como se lleva a cabo la detección de necesidades y diagnóstico en el aula, y a partir de esto se plantea una situación problemática a resolver. Aunado a esto, son identificados los obstáculos para la realización del proyecto.
2. Planeación. En esta fase, se lleva a cabo el diseño de las acciones a realizar con la intención de resolver la situación problemática detectada previamente. Estas se fundamentan en una estrategia pedagógica específica.

3. Implementación/acción. Durante esta etapa se llevan a cabo las acciones planeadas, así como el seguimiento de estas.

4. Evaluación. Se realiza una detección de las disfunciones presentadas a lo largo del proyecto, así como se proponen alternativas de solución a estas. Por otra parte se realiza una valoración global del proceso.

5. Culturización y difusión. Se trata de aquellas acciones para incorporar la propuesta de acción a la dinámica de la institución, así como las destinadas a difundir el proyecto, en la escuela como en diversos espacios académicos a través de ponencias y/o artículos.

Por su parte, la estrategia pedagógica que se empleó es el Método de Proyectos enriquecido con herramientas de la propuesta de Pedagogía por proyectos, así como el teatro infantil en calidad de herramienta de apoyo.

A continuación describo el proceso de desarrollo de este documento:

En el Capítulo I, defino el problema a atender, los objetivos y metas planteados para dar respuesta a esta situación, así como realizo la justificación del proyecto. De igual manera, presento el estado del arte, en el cual recupero distintas investigaciones en torno al desarrollo de la lengua oral, el empleo de metodologías basadas en proyectos para favorecer habilidades de comunicación oral, así como el empleo del teatro en la escuela con la intención de desarrollar la oralidad.

El Capítulo II, donde describo las características del contexto de la institución, tanto externo como interno, el análisis de estos. De igual manera, ofrezco detalles del primer acercamiento y diagnóstico áulico que me llevaron a definir una temática para trabajar a través de un plan de acción.

En el Capítulo III, hago una revisión teórica para darle sustento al proyecto, en la cual recupero teorías que hablan sobre el desarrollo de la lengua oral, las funciones de la oralidad en la escuela, algunas propuestas didácticas, aspectos relacionados con las metodologías por proyectos, y finalmente el valor didáctico del teatro.

Por su parte, el Capítulo IV contiene el plan de acción diseñado para abonar en la resolución de la problemática detectada, el cual cuenta con una fase de contextualización y sensibilización, y otra de diseño propiamente de las actividades del proyecto a realizar en el aula. De igual manera, hago referencia al proceso de definición de la estrategia, y también incluyo la planeación de la evaluación.

En cuanto al Capítulo V, en este hago una descripción de la ejecución de cada una de las sesiones contempladas en el plan de acción. Además, doy a conocer la manera en que se desarrollaron los mecanismos de seguimiento del proyecto. Finalmente, hago referencia a los resultados obtenidos tras el proceso de evaluación de aprendizajes y su respectivo análisis.

El Capítulo VI corresponde al de la evaluación, y en este refiero a aquellas situaciones disfuncionales que se suscitaron durante el desarrollo del proyecto, pues son factores a considerar al momento de analizar el impacto de las acciones realizadas. Además, incluye los reportes de evaluación de la estrategia, herramienta y la gestora.

Posteriormente, en el Capítulo VII es posible encontrar aquellas estrategias implementadas para socializar el proyecto, externalizarlo en espacios académicos, así como de culturización.

Finalmente, cierro el documento con las conclusiones derivadas del proceso de gestión de aprendizajes, así como incluyo recomendaciones para continuar con el proceso de cambio en la institución desde la innovación.

Capítulo I. Definición del problema

1.1 Planteamiento del problema

Uno de los propósitos de la escuela es favorecer la socialización, y debido a la naturaleza social del ser humano, el establecimiento de relaciones interpersonales en el aula resulta imprescindible en la vida de todo ser humano. De igual manera, desde temprana edad se desarrollan las competencias para establecer relaciones en la medida que el entorno sea estimulante, por lo que el salón de clases es un ambiente donde se debe favorecer este proceso.

En el Programa de Educación Preescolar (PEP) del 2011, se establece como uno de los propósitos de este nivel educativo, que los niños “adquieran confianza al expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna: mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas”, por lo que esto se convierte en una de las prioridades en el contexto escolar, la cual debe ser atendida a fin de lograr una educación integral de calidad.

Diversos autores hablan sobre la relevancia y funciones del lenguaje, entre ellos, Monfort y Juárez (2002), quienes lo reconocen como el principal medio de comunicación, pues posibilita el intercambio de información, y aunque la expresión corporal es una forma válida, el lenguaje oral tiene especial importancia. De igual manera, es un factor regulador del comportamiento social, y es esencial para la interiorización del contexto cultural del niño.

Esto es reforzado por Camps (2005) cuando señala que entre las funciones de la oralidad en la escuela están, por una parte, regular la vida social que surge a partir de las interacciones entre quienes conforman la comunidad escolar, pues a través del diálogo es posible resolver de manera pacífica tensiones propias de estas; y por otro lado, el hablar permite a los estudiantes colaborar y participar en el proceso de aprendizaje.

Para que los niños logren la adquisición de la competencia comunicativa, las ayudas otorgadas en el contexto familiar y escolar son primordiales. Y en lo que respecta a la

escuela, es menester que los niños experimenten situaciones variadas para usar el lenguaje. Entre las más valiosas se encuentran las conversaciones informales entre pares, los juegos, el trabajo en pequeños grupos, los cuentacuentos, los juegos de escenificaciones y la integración de la comunicación en las diferentes materias escolares (Chall y Curris, 1991, en Gleason y Ratner, 2010).

Bruner (1986 citado en Sánchez, 2007), por su parte, señala que para que un niño aprenda a interactuar comunicativamente es necesario que se encuentre inmerso en situaciones de interacción comunicativa, en otras palabras, los niños aprende a comunicarse participando en procesos comunicativos.

Es decir, las expresiones de lenguaje y comunicación oral, forman parte importante del currículum oficial de la educación preescolar, debido a su relevancia para regular el comportamiento en el marco de las interacciones sociales, participar en la dinámica social de su contexto cultural y en su proceso de aprendizaje.

Además el desarrollo de lenguaje con fines comunicativos debe favorecerse desde la comunicación en situaciones diversas, que claro está, incluyen aquellas que se originan en el ambiente escolar y familiar, en este sentido, el lenguaje oral permite a los niños comunicarse, y las experiencias de interacción propician el desarrollo de las habilidades de comunicación.

A raíz de las observaciones realizadas en el Colegio Valle de Filadelfia Poza Rica, se identifican un conjunto de situaciones que inciden en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños del grupo multigrado de primero y segundo de kínder, vinculadas al desarrollo de habilidades de comunicación oral.

Es común que en esta aula se suscite que algunos niños muestren dificultad para expresar sus ideas o necesidades desde la oralidad, ya que principalmente lo realizan a partir del lenguaje gestual y corporal, también algunos de ellos demuestran timidez e inseguridad para expresarse.

En el caso de las actividades en plenaria, algunos niños tienden a requerir mayor apoyo para responder a las interrogantes que plantea la docente en torno a un tema

específico, mientras que otros lo logran de manera satisfactoria. No obstante, en todo momento el contacto verbal que se da en la dinámica grupal es principalmente con la educadora, y no entre compañeros.

De igual manera, cuando los niños requieren apoyo, usualmente se acercan a un adulto y señalan lo que necesitan o se comunican a través de holofrases u oraciones sencillas acompañadas de acciones corporales o gesticulaciones. También, es frecuente observar dificultades para resolver conflictos entre pares, pues ante una circunstancia de desacuerdo o frustración los niños suelen responder mediante acciones como golpear o llorar en lugar de expresarlo de manera verbal.

Por otra parte, cabe señalar que el fomento de la expresión oral por parte de la docente, a través de la planeación de experiencias de interacción social, resultan limitadas debido al método pedagógico de la escuela, el método Filadelfia, pues el trabajo, principalmente, gira en torno a las actividades contenidas en los libros del método, lo cual genera una predominante dinámica de trabajo individual, y no grupal o en pequeños grupos.

Lo anterior descrito tiene como punto de coincidencia el dominio de las habilidades de comunicación oral y la oportunidad que los niños tienen de tener experiencias que las impliquen en el marco del contexto escolar, lo cual influye en el proceso de participación en el aula, así como la facilidad o dificultad para resolver los conflictos que se presentan diariamente entre los miembros de la comunidad educativa.

Esta situación cobra relevancia al identificar que en la institución se realiza un arduo trabajo para favorecer la lectoescritura, pensamiento matemático, educación artística y conocimientos de cultura general, los cuales son valiosos para la formación de todo estudiante. Sin embargo, la oralidad con fines comunicativos es un área de oportunidad que no se trabaja de manera sistemática, como los aspectos antes mencionados.

Como consecuencia de la dinámica propia del aula, existen pocas oportunidades de participar en actividades donde la comunicación oral sea imprescindible, lo cual no da respuesta a esta situación. En consecuencia, es posible afirmar que las competencias comunicativas figuran como una necesidad, pues antes de entablar diálogos o resolver

conflictos entre pares, los niños requieren las herramientas necesarias para participar en la dinámica social de manera óptima.

En relación con esto último, es menester señalar que la vía por excelencia para lograrlo es configurar un ambiente de aprendizaje estimulante, en el que los niños y niñas tengan la oportunidad de participar en situaciones comunicativas basadas en estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las habilidades necesarias, sin dejar de lado que el colegio cuenta con un método específico, por lo que el presente proyecto deberá fungir como una estrategia para enriquecer el trabajo que ya se realiza, a fin de contribuir en el desarrollo integral de los niños de preescolar, y alcanzar el objetivo que el PEP 2011 propone como parte de una educación de calidad.

En consecuencia, resulta pertinente plantear la pregunta que conduzca a responder a través de este proyecto **¿Cómo desarrollar las habilidades de comunicación oral en el grupo multigrado de primero y segundo de kínder del Colegio Valle de Filadelfia Poza Rica?**

1.2 Justificación

El habla y la escucha como parte de la competencia comunicativa, son primordiales en el desarrollo de niños en edad preescolar pues resultan una pieza clave para participar en procesos comunicativos de la vida cotidiana, como expresar intereses, necesidades y emociones; describir un suceso importante; hablar sobre sí mismo y sobre su familia; mantener una conversación; e incluso resolver conflictos de manera adecuada, procesos que no son exclusivos de la educación preescolar, sino que son transversales y necesarios a lo largo de la vida (SEP, 2011).

El establecimiento de relaciones interpersonales en los niños implica socialización, capacidad para dialogar y autorregularse al interactuar entre pares, aspectos en los que el desarrollo del lenguaje oral incide íntimamente, y debido a esto resulta urgente y pertinente implementar acciones en el aula que coadyuven en el logro de este proceso desde un enfoque centrado en la comunicación, pues es importante reconocer que la función primordial de la educación preescolar es fomentar la socialización.

También se reconocen beneficios como la oportunidad de expandir sus ámbitos de relaciones con otros niños y adultos. De igual forma, a través de la convivencia con otros es favorecida la construcción de la identidad personal, y en el tenor de estas interacciones los niños aprenden pautas de conducta necesarias para la convivencia en sociedad (SEP, 2011)

Por otro lado, resulta pertinente considerar que las características de los niños en edad preescolar. En función de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, estos niños se encuentran en el estadio preoperacional, y en su obra *Seis estudios de psicología*, explica que este estadio refiere a “la experiencia y la coordinación sensorio-motriz propiamente dichas, pero reconstruidas o anticipadas mediante la representación” (1991).

De tal modo que entre las características cognitivas del niño preoperacional está la capacidad de formar conceptos a partir de la experiencia con material concreto, en las que la percepción es el principal canal de aprendizaje, sin olvidar que el pensamiento

simbólico está en proceso de desarrollo y es un elemento clave durante esta etapa del ciclo vital.

En cuanto al proceso de aprendizaje de estos niños, el interés y el juego son dos elementos que lo posibilitan. Piaget (1991) señala que el interés es un regulador de energía, y es suficiente con que el niño se interese por una actividad para que le parezca fácil y disminuya el grado de fatiga. Mientras que Rojas (como se citó en Cerdas Núñez, Polanco Hernández & Rojas Núñez, 2002) reconoce al juego como un medio importante para el aprendizaje entre los cuatro y cinco años de edad.

Tomando en consideración esto, es importante señalar que la relevancia de este proyecto radica en que al desarrollar un plan de acción dirigido a gestionar el aprendizaje de estas habilidades desde un enfoque comunicativo será posible de estimular propiamente la comunicación oral a través de un trabajo en conjunto, donde la interacción verbal entre pares genere las condiciones necesarias para alcanzar el objetivo como grupo, y durante el cual resolver problemas y distribuir responsabilidades sean procesos mediados por el habla y la escucha.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Desarrollar habilidades de escucha y habla en los niños de preescolar a través del método de proyectos enriquecido con herramientas de Pedagogía por proyectos.

1.3.2 Objetivos específicos

- Sensibilizar a los niños participantes sobre la importancia de escuchar y hablar para llegar a un acuerdo.
- Generar situaciones en el aula vinculadas a la escucha y habla en los niños a través de un proyecto de realización en el aula.

1.4 Metas

- El 70% de las niñas y los niños reconozca la importancia de escuchar a los demás y expresar sus ideas para lograr una meta grupal.
- El 70% de las niñas y los niños participen en procesos comunicativos en el marco de un proyecto basado en teatro infantil.
- El 70% de los niños avancen en su desempeño de habla y escucha a través de actividades vinculadas al proyecto de realización.

1.5 Naturaleza de los contenidos a mejorar en relación a la temática del proyecto de gestión de aprendizaje

En relación con la temática a abordar en el presente proyecto de gestión de aprendizaje, y en función del Plan de Estudios 2011, los contenidos académicos a mejorar son los vinculados al campo formativo de Lenguaje y Comunicación, específicamente aquellas competencias y aprendizajes esperados incluidos en el aspecto oral.

1.6 Estado del arte

A continuación presento una revisión de documentos de investigación, en los que se plasma lo que se ha trabajado en torno a la didáctica de la lengua oral en educación básica, con la intención de trazar un panorama general en torno a ella, como objeto de estudio, así como del Método de proyectos, la Pedagogía por proyectos y el teatro en el contexto escolar.

1.6.1 Lenguaje oral en educación preescolar

En la ponencia de Ceballos (2009) titulada *El lenguaje oral en un contexto preescolar. Un estudio etnográfico en el aula de tercer grado del Jardín de Niños "Enrique Laubscher" de Tlalnehuayocan, Veracruz*, presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Xalapa.

La autora plantea, como objetivo de su investigación, determinar la función que cumple el lenguaje oral en el desarrollo de los niños de este preescolar del municipio de Tlalnehuacoyan ubicado en Xalapa. Es una institución de organización bidocente.

Dicho estudio se realizó con cuatro niños y cuatro niñas inscritos en el tercer grado, uno de ellos era de nuevo ingreso. La metodología empleada fue la etnografía, y el principal referente teórico señalado es Vigotsky.

Entre los resultados obtenidos tras esta investigación fue la identificación de que el lenguaje es empleado por los niños para comunicar necesidades, además de ser una herramienta mental a través de la cual es posible planear tareas sencillas, categorizar o formar conceptos, así como posibilita la apropiación de información nueva.

Esto evidencia que el lenguaje oral cumple una función importante en la edad preescolar al fungir como herramienta para satisfacer sus necesidades y participar en la organización de tareas, así como para facilitar el acceso a nuevos conocimientos que le apoyen a continuar con la configuración cognitiva del medio que lo rodea. Cuestiones que no hay que olvidar en toda práctica docente.

1.6.2 Aportes de investigación a la lengua oral

Armando León Martínez presenta la tesis titulada *La conversación y la exposición como estrategia para la práctica de la lengua oral formal en estudiantes de segundo grado de la Escuela Primaria “Vicente Lombardo Toledano” en la Ciudad de México*, como producto de sus estudios de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 094 Centro. El autor establece como propósito llevar a la práctica, junto con los estudiantes, situaciones comunicativas que engloben actividades de habla, escucha, investigación, lectura, comprensión y escritura de textos para darlos a conocer de manera oral, en el marco de los ejes didácticos de *Pedagogía por proyectos*.

También se propuso contribuir al desarrollo de la lengua oral en los niños, a través de conversaciones organizadas, concibiéndose éstas como estrategias comunicativas formales que la escuela debe promover. Un tercer propósito fue que los estudiantes participaran en exposiciones a través de diversas situaciones comunicativas formales que contribuyan al desarrollo de la lengua oral y que permitan dar a conocer ante un público información previamente analizada.

En el enfoque teórico se recupera la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, por lo que revisa las aportaciones de Jolibert y Jacob (2003) y Jolibert y Sraïki (2009) en cuanto a la concepción de la lengua hablada y la organización, planeación, condiciones facilitadoras y la evaluación desde dicha propuesta didáctica.

Por otra parte, rescata el concepto de lenguaje como mediador sociocultural de Vigotsky (1996) y los postulados en relación con la adquisición del lenguaje de Chomsky y Vygotsky. Aunado a esto señala a autores como Tusón (2009); Lomas (2002); Cassany, Luna y Sanz (2007) cuya postura ante la didáctica de la lengua oral propone que los estudiantes deben participar en situaciones comunicativas orales propias de su contexto. Por su parte, la postura de Vilá (2005) de que además estas experiencias deben ser planificadas, sistematizadas, acordadas con los niños y llevadas a la práctica con análisis y un producto que evidencie el aprendizaje. En cuanto a la noción de conversación aparecen las propuestas de Sánchez (2005), Chambers (2007);

por su parte, el desarrollo de la exposición se aborda desde la aportación de Cassany, Luna y Sanz (2007).

Este trabajo tuvo como eje metodológico el *enfoque biográfico-narrativo* y en lo teórico la *Pedagogía por Proyectos*. En el proceso de intervención el autor implementó dos proyectos con los estudiantes en los que trabajó la oralidad en conjunto con la lectura y la escritura, estos fueron *Erupción de un volcán* y *La selva*, con una duración de cinco y diez sesiones respectivamente, las cuales se realizaron en tiempos variados, desde treinta minutos hasta tres horas.

Entre las conclusiones que ofrece el autor, están que el manejo de la lengua oral formal e informal fue favorecido a raíz de la creación de situaciones comunicativas en la que los estudiantes tuvieron la necesidad de construir textos formales a través de la conversación y la exposición. Además, se obtuvo prácticas orales exitosas en el marco de la participación de los educandos en los proyectos realizados, cuyo logro fue determinado en buena medida por el rol del docente como mediador y guía.

También expresa que la conversación favoreció la interpretación y comunicación de información, y a su vez el respeto de turnos para participar, el respeto de los roles y la realización de tareas correspondientes fueron condiciones que hicieron lo hicieron posible.

En cuanto a la exposición, su práctica favoreció la adquisición de un mayor léxico y el empleo de un tono de voz adecuado. Para esto el uso de materiales de apoyo como libros, revistas, enciclopedias, periódicos, monografías y el internet fue importante.

Por último, el autor resalta que a través de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* resignificó la práctica docente, empoderó a los estudiantes, promovió los aprendizajes significativos y la práctica de la lengua oral formal; de igual manera permitió sistematizar el trabajo en aula y la obtención de mejores resultados, por lo cual recomienda su implementación debido a que favorecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

La importancia de esta investigación radica en la importancia de tomar en cuenta la creación de situaciones comunicativas donde los niños interactúen de manera constante, respetando su rol, sus actividades, y sus turnos.

Por su parte, en la tesis *Aprendizaje del inglés con base en la oralidad, en niños de tercer grado de la Escuela Primaria "Profr. Manuel Aguilar Sáenz", de la delegación Iztapalapa, en la Cd. De México* presentada por Alfredo Maldonado Sánchez en el 2016, en el marco de la Maestría en Educación Básica de la UPN 094, se empleó la investigación-acción como metodología en el diagnóstico específico, además del *enfoque biográfico-narrativo*. Este trabajo surgió a raíz de detectar dificultades para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en un grupo constituido por 34 estudiantes con edades que oscilaban entre los 8 y 9 años.

El enfoque teórico gira en torno a dos ejes: la Pedagogía por Proyectos y el aprendizaje oral del inglés, antes que por escrito. Entre los autores que recupera para la lengua oral están Lomas (1999), Hymes (1972), Jakobson y Halliday citados en Álvarez (2001). El tema de la oralidad la fundamenta desde autores como Calsamiglia y Tusón (2004), y recupera la caracterización que realiza Civallero (2007) de la comunicación oral. El desarrollo de la oralidad la aborda desde las posturas de Lomas, Osoro y Tusón (1997); Fowler (1983); los propósitos de la actividad oral que plantea Vilá (2005).

Como base didáctica para la enseñanza de la lengua toma a Jolibert y Jacob (2012), Jolibert y Sraïki (2011) en lo relacionado con las concepciones de la cultura escrita y la lengua oral desde el marco de la Pedagogía por proyectos.

La intervención tuvo una duración de doce sesiones de una hora, en la que se desarrolló un solo proyecto debido a la remodelación en la infraestructura de la escuela que ocasionó la falta de disponibilidad de aulas para las clases de inglés. Entre sus propósitos estuvo que los estudiantes desarrollaran la oralidad a través de diversas dinámicas grupales, lúdicas y significativas en un clima de confianza, para familiarizarse con el idioma inglés a partir de la *Pedagogía por proyectos*. Cabe destacar que este trabajo incluyó actividades vinculadas al código escrito que fungió como apoyo para el desarrollo de la oralidad.

Por otra parte, partiendo de que los idiomas son un producto social, el autor expresa que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere de un ambiente grupal cooperativo, el empleo de estrategias lúdicas y significativas pues sirven para desarrollar, comprender y comunicar los pensamientos, sentimientos y propósitos de cada estudiante.

Además, el autor refiere que el aprendizaje del inglés no debe reducirse a actividades abstractas, sino que la implementación de estrategias corporales acompañadas de una posterior reflexión en inglés de las acciones realizadas tiene como consecuencia la percepción del aprendizaje de la segunda lengua como algo divertido y motivante.

Entre las conclusiones que se rescatan de este trabajo, está la de tomar en cuenta la naturaleza musical del habla, por lo que la implementación de materiales sonoros, rítmicos y poéticos del inglés, acompañados de la expresión corporal y gestual generó complementos que apoyaron el uso de la oralidad y la reflexión metalingüística.

Es importante mencionar que aunque ambos proyectos son distintos, logran evidenciar los efectos positivos que se obtienen tras la implementación de la Pedagogía por proyectos como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de la oralidad, ya sea desde la lengua materna y procesos orales formales, o bien en el aprendizaje de una segunda lengua partiendo de un enfoque comunicativo y de manera oral, tal como se aprende el español como primera lengua, aunque apoyado en textos escritos, a partir de los cuales provoca experiencias reales y significativas para los estudiantes.

En lo que respecta al empleo de la *Pedagogía por proyectos* en educación preescolar, la investigación presentada en el 2014 por María García Chávez, titulada “Aprender a argumentar: una propuesta aplicada en niños de tercer año del Jardín de Niños Quetzalcóatl” llevada a cabo en el marco de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094 Centro, y que se realizó en delegación Miguel Hidalgo de la Ciudad de México en un jardín de niños público.

El diagnóstico fue realizado con base en la investigación-acción a inicios del ciclo escolar 2011-2012, tomando en cuenta una muestra representativa del grupo de niños participantes, cuya edad oscilaba entre los 4 años que cursaban el tercer año; a las

educadoras de la institución; y los padres de familia. En cuanto al enfoque metodológico de la intervención, se empleó la documentación biográfica-narrativa.

La autora empleó la entrevista individual informal con una muestra de cuatro niños, con apoyo de un guión, además realizó observación directa durante los recreos, desayuno y colación, específicamente en aquellos momentos en los que los niños participaran en una circunstancia que se prestara para dar argumentaciones (un desacuerdo entre pares, por ejemplo). Para llevar a cabo estas técnicas se usó una grabadora de audio y un diario de campo abierto a fin de preservar la información obtenida.

Los indicadores valorados en el diagnóstico con los niños fueron: articulación, ritmo, volumen, entonación, expresión, relación con el entrevistador, exposición de ideas, argumentaciones, coherencia durante la plática, da argumentos además de decir porque sí, repite lo que otros dicen, señala los objetos o a las personas en vez de nombrarlas, respeta turnos al hablar, argumenta sin necesidad de que se le solicite, habla con los adultos de la escuela; y habla con sus iguales y se expresa adecuadamente con ellos.

El problema que identificó la autora tuvo relación con la argumentación oral debido a las escasas oportunidades para comunicarse, pues sus argumentos principalmente eran “porque sí” o “porque no”. Aunado a esto, los niños se expresaban con inseguridad, haciéndolo con ritmo apresurado, volumen bajo, muletillas. Mientras que en lo que respecta al contexto escolar, eran descuidados aspectos como la toma de turnos para hablar, la cortesía lingüística y había poca iniciativa para participar en intercambios lingüísticos.

El sustento teórico y conceptual de este trabajo se basa en la Pedagogía por proyectos con Jolibert y Sraïki (2009) y Jolibert y Jacob (2003), la cual se apoya en teorías constructivistas y cognitivas del aprendizaje. En lo relacionado a la argumentación, recuperó a autores como Van Eemeren y Grootendorst (1984; 1992), y a Cros (2005). En cuanto a la clasificación de argumentos y al acto argumentativo a Santasusana (2005) es el principal referente.

El filtro afectivo como apoyo a la argumentación es fundamentado en Cassany (1987), mientras que la cortesía lingüística en Jover (2009). Por otro lado, los turnos de hablar y el concepto de competencia comunicativa fue sustentada por las propuestas de Lomas (1999) y Cassany (1999).

Cabe destacar que la autora no era maestra titular del Jardín de Niños “Quetzalcoatl” al momento de su intervención, y el grupo con el que trabajó se conformó por una selección de niños basada en el criterio de casualidad. El grupo con el que trabajó fue el de 3° “A”, debido a que la docente titular de este grupo fue la única que aceptó que la intervención se realizara con su grupo.

El grupo estaba conformado por 28 niños en total con una edad de entre cinco y seis años, al momento de la intervención. El diseño de esta consideró atender la problemática detectada, los campos formativos de Exploración y conocimiento del mundo, y el de Desarrollo personal y social, además de las competencias de Lenguaje y Comunicación, del Programa de Educación Preescolar 2004.

Los propósitos que se plantearon fueron favorecer las argumentaciones orales a través de asambleas bajo el enfoque de *Pedagogía por Proyectos*, que los estudiantes favorecieran aspectos paralingüísticos (volumen, ritmo y cinésicas) para mejorar la competencia comunicativa, y que junto con la maestra, los estudiantes propusieran actividades a realizar, a fin de impulsar la participación e interés de cada miembro dentro de un clima de trabajo cordial y de cortesía lingüística, donde se retome la *Pedagogía por Proyectos* y las condiciones facilitadoras. Como parte de la intervención realizó dos proyectos.

Finalmente, entre las conclusiones de la autora están que el trabajo de la oralidad en preescolar debe trabajarse de manera constante y desde el trabajo cooperativo, el compromiso y respeto entre los actores (niños, maestra y padres de familia). Asimismo recalca la importancia de dar un giro a la concepción que de saber hablar implica solo poder enunciar palabras con los labios, sino que para hacerlo hay que tomar en cuenta los significados y las formas, lo cual solo es posible lograr a través de la práctica

cotidiana al escuchar, conversar, explicar, argumentar, así como saber cuándo hablar y callar.

Esto último es de suma relevancia para este proyecto de gestión del aprendizaje, pues resalta la importancia de generar ambientes favorecedores, en los que los niños tengan la oportunidad de poner en prácticas las habilidades de comunicación oral: hablar y escuchar, desde un enfoque de cooperación y con un significado para ellos, respetando sus intereses para generar un ambiente de compromiso.

1.6.3 El método de proyectos en educación preescolar

Por otra parte, la tesis presentada en la UPN Unidad 113 León, titulada *Conceptualización y práctica del método por proyectos en preescolar*, presentada en el 2003 por Lucía Maldonado Peña, tuvo como propósito descubrir, analizar e interpretar de qué manera conceptualizan y trabajan la metodología por proyectos las educadoras en el preescolar. Esta investigación se realizó desde un enfoque etnográfico, y el contexto en el que se llevó a cabo fue un Jardín de Niños federal de la ciudad de León, Guanajuato.

La autora realizó 39 observaciones a dos maestras, de las cuales 20 se efectuaron en un grupo y el resto en otro. Este ejercicio permitió registrar aspectos de la práctica de la docente en torno a la metodología por proyectos. Posteriormente las maestras participaron en tres entrevistas. En la primera se les cuestionó sobre la conceptualización de la estrategia; en la segunda, expusieron su punto de vista sobre las etapas a seguir; y en la última manifestaron su perspectiva en relación con la evaluación.

Tras el análisis de la práctica de las docentes se identificó que los proyectos que se desarrollaron tuvieron tres tipos de surgimiento: eventos especiales o fechas a conmemorar, la vida cotidiana y situaciones problemáticas. Mientras que la toma de decisiones para definirlos la realizaron a partir de la votación, conversaciones entre los niños y el cuestionamiento grupal y directo por parte de la educadora hacia los alumnos.

Es importante señalar que una docente refiere que la votación se realizó en momentos en los que era muy complicado determinar qué interés considerar para iniciar la planeación del proyecto, sin embargo lo ideal es propiciar la conversación y el diálogo entre los niños.

Entre las conclusiones de la autora, se encuentra la dificultad que las docentes manifestaron para otorgar a los niños completo control del proyecto pues, aunque iniciaban considerando los intereses de ellos, las actividades fueron planteadas por las docentes dejando a los participantes sin posibilidad de decidir, y esto sucedía a pesar de que en su discurso reconocieron a la libertad como parte de la esencia de la metodología.

En general, a partir de esta investigación se encontró que existe dificultad entre las docentes para llevar la teoría del método por proyectos a la práctica, lo cual es posible atribuir a factores como el concepto de sí mismas, su experiencia y formación profesional. Incluso en la transcripción de una de las entrevistas una educadora señala que en ocasiones es difícil llegar a un consenso, por lo que la votación resulta la estrategia más sencilla para tomar la decisión de la temática o problemática que abordará el siguiente proyecto.

1.6.4 El teatro en la escuela para favorecer el lenguaje oral

En el artículo de Melo y Gutiérrez (2016), titulado “Talleres de dramatización de cuentos para mejorar el lenguaje oral en niños y niñas de cinco años” y publicado en la revista electrónica *In Crescendo. Educación y Humanidades*, se reporta los resultados de una investigación, cuyo objetivo fue determinar si la aplicación de talleres de dramatización de cuentos mejora el lenguaje oral, en una muestra de 21 niños y niñas de cinco años de la institución de educación inicial en Perú.

La metodología empleada fue cuantitativa y explicativa con un diseño preexperimental con pretest y posttest a un solo grupo. Se empleó como técnica la observación, y el test ELO (Evaluación del Lenguaje Oral) como instrumento para registrar las observaciones. El taller de dramatización de cuentos basado en un enfoque colaborativo fue implementado como estrategia pedagógica durante 15 sesiones de trabajo.

Entre los referentes teóricos que fundamentaron dicha investigación se encuentran Barrera (2005), Cayos (2006), López (2010), Rojas (2001) y Salazar (2010). Los resultados obtenidos tras la aplicación del postest fue que el 71% de los niños y niñas obtuvo un nivel de desempeño de A, que corresponde a un logro esperado, por lo que las autoras concluyen que la aplicación de estos talleres de dramatización genera efectos favorecedores del lenguaje oral en los niños de esta edad.

Lo relevante de esta investigación es que demuestra que el teatro en el aula, efectivamente, contribuye en el desarrollo de la oralidad, y que la dramatización de cuentos es una técnica viable para trabajar con niños en edad preescolar, que es el nivel educativo en el que se trabaja este proyecto.

Para finalizar, a partir de la revisión de estas tesis, artículos y ponencias es posible señalar que la oralidad en preescolar puede trabajarse desde las metodologías basadas en proyectos con el fin de generar situaciones de comunicación oral, de igual manera, otra estrategia que ha resultado útil en niños de preescolar es el teatro y la dramatización.

Además, es importante mencionar que la *Pedagogía por Proyectos* es una vía útil para favorecer las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, no obstante, en su mayoría, los trabajos de tesis de posgrado encontrados son propuestas llevadas a cabo en nivel primaria, siendo la de García (2014) la única que la aplica a nivel preescolar para favorecer la argumentación a través de las asambleas.

Esto sin duda, representa un reto, pues son pocos los referentes de la aplicación de *Pedagogía por Proyectos* con niños pequeños, sin embargo, no es mi intención señalar se deba a que resulte poco efectiva.

1.7 Detección de obstáculos para la puesta en marcha del proyecto de gestión del aprendizaje

1.7.1 Grado de motivación del personal

En general el personal de la institución mostró actitudes positivas ante el desarrollo del proyecto de gestión del aprendizaje, pues en el momento que inicié el proceso de primer acercamiento la directora ya había comunicado al colectivo docente que me incorporaría a trabajar con ellos en el nivel de kínder, y desde el primer día percibí por parte de las docentes apertura y aceptación de mi presencia en el grupo en calidad de observadora.

1.7.2 Grado de integración de las relaciones entre diferentes colectivos.

En este colegio el personal docente, administrativo y de apoyo manifestaron actitudes de colaboración, sin embargo, me resultó difícil precisar este aspecto ya que se trata de una escuela de nueva creación y ha trabajado apenas siete meses, por lo que no se había involucrado en situaciones que impliquen la integración de diferentes colectivos.

No obstante, en el primer acercamiento la directora señaló que ella estudió una maestría profesionalizante también y cuenta con la experiencia de haber realizado un proyecto de intervención y lo que ello implica, y a partir de esto me ofreció facilidades para iniciar con la estructuración de este proyecto.

1.7.3 Capacidad de la organización y personas para acomodarse a nuevas situaciones.

La coordinadora docente y la directora como figuras de autoridad y responsables de la planeación, organización y coordinación de las actividades en la escuela trabajan de manera colaborativa, siendo frecuente que la directora delegue algunas tareas a la coordinadora, quien tiene conocimiento directo de las actividades pedagógicas planeadas por las maestras, y en lo consecuente será con quien, como gestora, trabaje y coordine las actividades al momento de implementar.

En lo que respecta a las maestras, tienden a implementar las recomendaciones que desde la coordinación docente se les realiza a fin de mejorar su planeación. Es

importante señalar que este es el primer ciclo escolar que la docente trabajó con el método del Colegio Valle de Filadelfia, por lo que se encontraba en proceso de acomodarse a un contexto nuevo, sin embargo, lo realizó con una actitud positiva ante la necesidad de aprender otras pautas de trabajo, lo cual indica que cuenta con la facilidad para adaptarse a nuevas situaciones.

1.7.4 Nivel de sintonía para crear, compartir y trabajar con visiones compartidas

El colectivo docente y el área directiva manifestaron de manera directa la disposición para trabajar en conjunto, pues la comunicación oral es una problemática focalizada en el nivel de kínder.

1.7.5 Identificar obstáculos personales

Entre los obstáculos personales, identifiqué principalmente mi carácter de maestra adjunta, pues al no tener completa libertad para administrar tiempos y recursos en el aula me enfrentaré con diversos retos al momento de desarrollar la fase de implementación.

1.7.6 Valoración de los costos, riesgo y oportunidad de crear un proyecto de intervención

En mi experiencia, el trabajo con niños pequeños requiere de una importante inversión de tiempo para el diseño y creación de material didáctico apropiado, paciencia en el trato diario con los niños y la creación de un vínculo afectivo seguro con cada uno de ellos, pues de eso también dependerá su disposición para trabajar en las actividades pedagógicas e impactará en su desempeño.

Por otra parte, el hecho de que ser un agente externo a la institución implicó el riesgo de que se presentaran dificultades o limitaciones con la organización de tiempos de trabajo en el aula, pues los niños tienen una cantidad considerable de actividades en su horario de clases, de acuerdo con la dosificación de contenidos en la guía docente del

método Filadelfia las maestras deben realizarlas en tiempos específicos, esto representó una limitante importante para desarrollar este proceso.

Por último, es importante mencionar que a pesar de la estructura rígida del método Filadelfia, existió un apoyo sólido por parte de la dirección y las docentes para el desarrollo del proyecto, pues también hay apertura a pesar de que sus pautas de trabajo puedan exigir un trabajo principalmente directivo con los niños, esto derivado del método del colegio.

Capítulo II. Creación de las condiciones para la intervención

En este capítulo haré la contextualización del centro educativo, desde las condiciones del contexto externo y las características del interno, hasta el análisis de estos. Además presento el proceso de detección de necesidades, en el que se realizó el primer acercamiento con apoyo de distintos instrumentos para recolectar información, de los cuales describo el diseño, aplicación y resultados obtenidos. Posteriormente categorizo y priorizo las problemáticas, así como las necesidades identificadas, para culminar con la selección de temática específica, a partir de la cual llevé a cabo un diagnóstico en el aula. Para culminar, identifico aquellos aspectos a trabajar, a través de un plan de acción, así como los nuevos retos y demandas a satisfacer.

2.1 Conocimiento del contexto de actuación

El conocimiento del contexto de actuación corresponde al primer momento del desarrollo del presente proyecto de gestión del aprendizaje. Primero realizo la reconstrucción del contexto interno y externo de la institución que abrió sus puertas a la realización de este.

Para continuar presento el análisis de estos contextos, en el cual valoro sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, así como el impacto de estas en el desarrollo de un proyecto de gestión del aprendizaje. De igual manera integro estrategias para disipar las debilidades y amenazas, así como para potenciar las fortalezas y oportunidades.

2.1.2 Contexto interno

Datos generales

La institución en la que se desarrolló el proyecto de gestión del aprendizaje es el Colegio Valle de Filadelfia campus Poza Rica con la clave 30PJN1059L ubicado en la ciudad de Poza Rica de Hidalgo, Ver., el cual cuenta con sostenimiento privado y es una escuela de nueva creación. Este centro educativo opera durante el turno matutino, y su horario de atención es de 8:45 a 13:30 horas, además cuenta con horario

extendido de las 7:30 hasta las 15:00 horas para aquellos padres de familia que lo contratan.

El colegio trabaja a partir del currículum del Método Filadefia, el cual es una adaptación que realizó Elisa Guerra del Método Doman, para ser aplicado en el contexto escolar.

Filosofía de la institución

La Filosofía institucional fue proporcionada por la directora de la escuela a partir de la entrevista que le realicé durante el primer acercamiento.

Misión. Formar personas con conocimientos, habilidades y actitudes congruentes con los valores universales, a través de programas avanzados de inteligencia, aprovechando el ilimitado potencial de cada niño y preparándolo para resolver adecuadamente los problemas de una sociedad cada vez más demandante.

Visión. Ser un reconocido sistema de colegios a nivel nacional e internacional que ofrezca educación de excelencia para preescolar, primaria y secundaria. Ser una comunidad de aprendizaje para alumnos, padres y maestros, dentro de un entorno cálido y dispuesto para el conocimiento y el crecimiento de todos los que conforman la comunidad educativa. Ser una entidad educadora que ofrezca materiales de aprendizaje de calidad e innovación pedagógica.

Ser una organización internacional de enseñanza que favorezca el mejoramiento de los maestros, la vinculación hogar-escuela y la búsqueda de la excelencia académica y humana en nuestros niños y jóvenes.

Valores. Respeto, tolerancia, honestidad, aceptación del potencial de todos los niños.

La filosofía institucional de este centro educativo se orienta principalmente al reconocimiento del potencial humano, por lo que se reconoce que cada niño tiene la posibilidad de desarrollar sus habilidades a partir de lo que plantea el currículum del Método Filadefia.

Cabe mencionar que la visión de la escuela considera favorecer el mejoramiento de los maestros y la vinculación hogar-escuela, factores que intervienen de manera sobresaliente en el proceso de aprendizaje. Aunado a esto, se proyecta que los

estudiantes sean capaces de desenvolverse de manera óptima en las condiciones propias de la sociedad actual.

Infraestructura y equipamiento

En cuanto a la infraestructura, el preescolar dispone de espacios destinados para la dirección, cocina, dos baños (uno para niños y otro para adultos), un patio, un área de gimnasio y dos aulas en total, una destinada para el grupo de primer grado y otra perteneciente al grupo de segundo grado.

Cada una cuenta con mobiliario como sillas, mesas, un escritorio, así como también cuenta con iluminación adecuada y aire acondicionado. En el área de cocina y comedor hay sillas y mesas pequeñas para uso de los niños, además de aparatos como refrigerador, estufa, licuadora y aditamentos de cocina.

Respecto al equipamiento con el que cuenta la escuela se encuentran dos proyectores, una laptop a disposición de las maestras y una computadora de escritorio para uso administrativo, bocinas, un equipo de sonido con dos micrófonos. Aunado a esto, cuentan con cámara fotográfica, y cámaras de vigilancia en cada aula y pasillos de la escuela.

Normas que rigen la vida escolar

Entre las normas que rigen la vida escolar se encuentran documentos como el reglamento escolar institucional, un reglamento para padres de familia y un reglamento para docentes¹. Por su parte, en cada aula se encuentran las reglas de convivencia que regulan la dinámica grupal.

Plantilla docente

La plantilla de personal de la escuela estaba integrada por una directora con perfil de Licenciatura en Educación Preescolar; una coordinadora docente con perfil de ingeniera química y pedagoga, dos educadoras cuyos perfiles profesionales son de Licenciatura en Educación Preescolar; una maestra de idiomas con perfil de Licenciatura en

¹ La institución cuenta con estos documentos, sin embargo no tuve acceso a ellos.

Lenguas Extranjeras; dos auxiliares, una con perfil de Ciencias de la Educación y otra con Licenciatura en Educación Superior.

Tabla 1. Plantilla docente de la institución del Ciclo Escolar 2017-2018

	Puesto	Perfil profesional	Sexo	Edad	Antigüedad en la institución
1	Directora	Licenciatura en Educación Preescolar/Maestría en Trabajo Social	F	31	1 año
2	Coordinadora docente	Ingeniería en Química/Pedagoga	F	s/d	1 año
3	Educadora de Kinder 1	Licenciatura en Educación Preescolar	F	24	Nuevo Ingreso
4	Educadora de Kinder 2	Licenciatura en Educación Preescolar	F	32	Nuevo ingreso
5	Maestra de idiomas	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	F	24	1 año
6	Auxiliar 1	Licenciatura en Ciencias de la Educación	F	s/d	6 meses
7	Auxiliar 2	Licenciatura en Educación Superior	F	s/d	Nuevo ingreso

s/d: sin dato

Fuente: elaboración propia con base en información proporcionada por la directora durante entrevista de primer acercamiento.

Matrícula

Este centro preescolar únicamente ofrece servicio de primer y segundo grado, pues es una escuela de nueva creación y se encuentra en proceso de expandir su matrícula. Actualmente cuenta con un total de 20 niños que son atendidos, la mayor parte de la rutina escolar, en un grupo multigrado, pues únicamente durante la clase de español, las niñas de segundo grado salen del aula habitual para tomar su clase con otra docente.

El grado de Kinder 1 está conformado por 6 niñas y 10 niños, mientras que el grado de Kinder 2 se constituye únicamente por 4 niñas. En la Tabla 2 se puede apreciar la distribución de niños y niñas por grado y grupo:

Tabla 2. Matrícula del Ciclo Escolar 2017-2018

Grado y grupo	Niñas	Niños	Total
Kinder 1	6	10	16
Kinder 2	4	0	4
Total	10	10	20

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por la directora durante entrevista de primer acercamiento.

Cultura y clima organizacional

En relación con la cultura y clima organizacional de la comunidad educativa, las relaciones que se establecen entre el personal que labora en la institución se caracterizan por ser colaborativas y de integración como equipo de trabajo. El colectivo docente del centro educativo se involucra y participa en los programas y actividades que se llevan a cabo en el centro educativo, de manera innovadora y siempre con disposición.

En la institución se recurre al diálogo como medio para lograr resolver los conflictos que se suscitan al interior de la comunidad educativa de manera inmediata y con el fin de aclarar cualquier conflicto. En el caso de los procesos de comunicación con los padres de familia se caracterizan por ser de respeto, amabilidad y comprensión. Aunado a esto, aun cuando los padres de familia trabajan todo el día su actitud es de apoyo y cumplimiento.

Planeación didáctica

Debido a que en la institución se trabaja con el método Filadelfia como base y los materiales de trabajo que este propone, la planeación didáctica es realizada por las docentes con apoyo de los lineamientos que marca la Guía de la docente en el formato del documento denominado “planner”, en el que es realizada de manera semanal.

La planeación, entonces, contempla los apartados de: fecha, tema (retomado de los libros que utilizan los niños, página (del libro en cuestión), campo formativo (retomado del PEP 2011), objetivo, actividad, material y tarea.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes se realiza considerando los lineamientos de la Guía Pedagógica para la aplicación del Método Filadelfia, por lo que el portafolio y la bitácora son los principales insumos que las docentes utilizan para realizar este proceso.

Mientras que la evaluación que se reporta en la cartilla de cada niño la elabora la educadora basándose en los insumos ya mencionados. Los momentos de evaluación son en los meses de noviembre, marzo y julio. Para el nivel de preescolar la evaluación se realiza de manera descriptiva y no cuantitativa, como en el resto de los niveles educativos.

Programa de estudio 2011

Actualmente las prácticas educativas en la institución se rigen bajo los principios del PEP 2011, el cual está organizado en seis campos formativos:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Desarrollo físico y salud
- Desarrollo personal y social
- Expresión y apreciación artísticas

Los campos formativos son útiles para identificar aspectos del desarrollo y aprendizaje en los que la docente concentrará su atención y elaborará una planeación para coadyuvar las necesidades de los niños a su cargo. Estos campos formativos conforman la base de los aprendizajes formales que adquirirán en los siguientes niveles educativos (SEP, 2011).

Cada campo formativo está dividido en aspectos que lo organizan, y a su vez incluye competencias. Cada competencia contempla aprendizajes esperados, definidos como “lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011: 41).

La guía de la educadora del Programa de estudio 2011 enlista algunas propuestas para abordar el proceso de planificación didáctica de las situaciones de aprendizaje de los niños: situación didáctica, proyectos y talleres.

Actividades socioculturales

En relación con las actividades socioculturales que se llevan a cabo en la institución se encuentran actividades sobre las tradiciones y la cultura de México, así como de otros países. En la institución, además, se da una clase especial de artes, así como cada mes se trabaja un músico y un pintor.

Durante cada mes son realizadas actividades en torno a un artista que implican una narración por parte de las maestras sobre la vida del artista en turno, en caso de escritores se lleva a cabo lectura de un fragmento de su obra, y en lo que respecta a los músicos, las docentes les dan a escuchar a los niños alguna pieza musical mientras les comunican el nombre del autor y de la obra presentada.

2.2.1 Contexto externo

Contexto internacional

Es importante recuperar aquellos aspectos que, a nivel internacional, propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) a fin de atender las características de los niños de nivel preescolar, desde lo que se conoce como la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).

En este caso, la AEPI debe entenderse de manera holística, pues su objetivo es otorgar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño, y toma en cuenta el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo con la intención de crear cimientos sólidos para el futuro. Esto cobra relevancia al reconocer a la primera infancia como una etapa en la que se sientan las bases para los aprendizajes posteriores (UNESCO, 2018).

La AEPI fue incorporada a la Agenda 2030, como parte del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y

promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. La meta 4.2 de este objetivo establece que “De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (UNESCO, 2018).

Esto último, hace evidente que las políticas internacionales focalizan a la educación en los primeros años de vida por ser un momento estratégico del ciclo vital, ya que las inversiones en desarrollo y educación realizadas en la primera infancia generan mejores resultados a largo plazo, además de que la AEPI permite detectar de manera temprana distintos áreas de riesgo, a fin de realizar la intervención pertinente (UNESCO, 2018).

Como parte de las indicativas para la meta 4.2 está: idear y llevar a la práctica programas, servicios e infraestructura inclusivos, accesibles, integrados y de calidad para la primera infancia, que tengan en cuenta las necesidades en materia de salud, nutrición, protección y educación, en especial de los niños con discapacidad, y respaldar a las familias en tanto que primeros cuidadores de los niños

A raíz de lo propuesto en el Objetivo es evidente que a nivel internacional existe una preocupación por atender a la primera infancia de manera integral, y ante los gobiernos deben establecer estrategias para lograr los objetivos, la primera infancia, por ser una etapa clave en la vida, ocupa un nivel privilegiado, y por ende, toda acción enfocada en esta es valiosa y necesaria para garantizar la formación óptima de los ciudadanos del futuro.

Contexto nacional

En el marco de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), las instituciones de educación básica tienen la posibilidad de incorporar a la escuela a diferentes programas federales, estatales, municipales y de organizaciones de la sociedad civil. En el Colegio Valle de Filadelfia participan únicamente en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el cual busca la creación de ambientes de convivencia sana para favorecer el aprendizaje en las escuelas de educación básica. Además, este

programa forma parte de la *Política nacional para una escuela libre de acoso* y plantea una intervención para fortalecer las habilidades socioemocionales (SEP, 2018, p. 1).

Aunque la escuela solo participa en este programa, existen otros a los que hago referencia a continuación, y los cuales clasifico en programas federales, estatales y municipales.

Programas Federales

- Escuela Segura

Este programa hace referencia a la participación de los padres de familia en el proceso del desarrollo integral de sus hijos. Tiene como objetivo general lograr la participación e interacción con mayor compromiso de los padres de familia, para propiciar el desarrollo de niños exitosos y reflexivos, llevando a cabo la práctica de diversas actividades dentro y fuera del aula.

Programas Estatales

- Protección Civil y Emergencia Escolar

Con el objetivo general de implementar, coordinar y operar el programa de seguridad y emergencia escolar.

- Educación Ambiental.

Tiene el objetivo de propiciar la participación de padres y niños en el desarrollo del pensamiento crítico, con el fin de que se interesen en cuidar el medio ambiente.

- Desaliento a la violencia escolar y acoso escolar.

El objetivo de este programa es lograr en la comunidad escolar detectar factores y situaciones de riesgo y diseñar actividades de prevención y mitigación de la violencia, y así tener un ambiente armónico.

Programas Municipales

- Escuela para padres, valores y desarrollo humano.

El objetivo de este programa es involucrar a los padres de familia para dar ideas, opiniones de cómo ser mejores padres para tener una familia unida y comprometida para una mejor convivencia escolar.

2.2.3 Análisis del contexto

En el marco de las propuestas internacionales como el de la Agenda 3030, en el que se incluye la AEPI, es sin duda un referente de lo necesario que resulta dar atención desde el ámbito educativo a la formación de ciudadanos del siglo XXI. En este sentido, es fundamental hacer evidente la relación entre la meta 4.2 “De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” y el PEP 2011, desde el cual la educación preescolar de calidad debe estar garantizada.

Por otra parte, la práctica en las escuelas es la clave para alcanzar, tanto lo que plantea la Agenda 2030 y el PEP 2011, pues debe estar en congruencia lo que se hace en las aulas, y es por ello que al analizar el rol y soportes del contexto externo e interno para el desarrollo de un proceso de cambio, reconozco que la participación de los agentes inmersos en la comunidad escolar será el elemento que posibilite u obstaculice el proceso de gestión del aprendizaje en el aula.

El primer lugar, la directora de la institución desde el primer encuentro se mostró con apertura e interés por el proyecto que le planteé, sin embargo, debido a que ella no es la propietaria de la institución la decisión final en parte también fue tomada por la dueña del colegio.

Lo anterior permitió sentar una base estable en relación con mi inclusión en el aula y que el primer acercamiento se diera de manera favorable en relación con las maestras, pues principalmente la docente responsable de las clases de español se mostró con apertura para responder mis preguntas en torno al grupo.

Por su parte, los niños y las niñas manifestaron interés por trabajar conmigo, y progresivamente se adaptaron a mi presencia en el grupo, como una maestra más. En

general los niños y las niñas manifestaron interés por participar en todas las actividades que la educadora planteó desde su planeación didáctica, lo cual es un indicador de alta participación e interés por parte de ellos, esto sin duda es un factor que facilitó la implementación del proyecto.

Debido a la naturaleza del proyecto de gestión se requirió mantener contacto permanente y prolongado con la institución, el cual quedó acordado en el momento de negociación, y debido a que el proyecto únicamente tuvo una duración de un año, fue importante mantener la cercanía con los niños, las docentes y la comunidad escolar en general.

Análisis FODA

En el marco del primer acercamiento a la institución elaboré un análisis mediante una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Esta integra las oportunidades y amenazas de los factores externos, es decir, de todo aquello que afecta a la institución desde su exterior como políticas y programas federales, estatales o municipales en materia de educación, y los procesos que se dan en las dinámicas familiares de los niños y niñas de la escuela.

Además, incluye las fortalezas y debilidades de los factores internos de la institución, como las actitudes y disposición por parte de colectivo docente, así como las prioridades que de manera colegiada se establecen para la Ruta de Mejora Escolar de la escuela.

De igual manera establecí estrategias para:

- Maximizar las fortalezas y oportunidades encontradas
- Potenciar las oportunidades del contexto externo y minimizar las debilidades de los factores internos
- Maximizar las fortalezas y minimizar las amenazas
- Aminorar las amenazas y las debilidades identificadas.

A continuación integro la Figura 1, donde plasmo el análisis derivado de la valoración de los aspectos señalados de manera previa.

Figura 1. Matriz FODA

<p style="text-align: center;">FACTORES INTERNOS</p> <p>FACTORES EXTERNOS</p>	<p style="text-align: center;">FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra titular muestra apertura ante el desarrollo del proyecto. - La maestra reconoce el área de lenguaje y comunicación, y la de relaciones interpersonales como una necesidad del grupo. - La Ruta de Mejora 2017-2018 considera la convivencia escolar sana y el lenguaje oral como áreas de oportunidad. 	<p style="text-align: center;">DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detección de poco apoyo por parte de los padres de familia. - La amplia cantidad de actividades que las docentes tienen que cubrir y dejan poco tiempo para adicionar otras.
<p style="text-align: center;">OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Programa Nacional de Convivencia Escolar reconoce a la convivencia sana y pacífica como una prioridad y un aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar la primacía que le otorga el Modelo Educativo 2016 al campo formativo de Lenguaje y Comunicación y el reconocimiento de la docente para justificar la pertinencia y relevancia de atender este aspecto. - Resaltar la vinculación entre el desarrollo del lenguaje y el establecimiento de relaciones interpersonales sanas para lograr una mejor convivencia escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentar la relevancia del proyecto al ser la convivencia escolar sana una prioridad nacional. - Utilizar a favor el espacio de la Autonomía curricular de la escuela para potenciar aprendizajes clave (lenguaje y comunicación) a través de un proyecto de gestión de aprendizaje aplicado por una gestora externa.
<p style="text-align: center;">AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas familiares poco estimulantes para el desarrollo del lenguaje en los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar estrategia para sensibilizar a padres de familia y/o tutores sobre la construcción de ambientes estimulantes para el desarrollo de lenguaje en los niños en colaboración con la docente. - Gestionar un ambiente de aprendizaje y desarrollo del lenguaje más estimulante para las niñas y niños en el aula aprovechando el interés de la docente. - Retomar aspectos didácticos del PEP 2011 vinculados al desarrollo del lenguaje oral en preescolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer estrategias de colaboración entre la docente y la gestora. - Establecer relaciones positivas con el resto del colectivo docente y personal de la institución. - Realizar seguimiento sistemático durante el resto del ciclo escolar al grupo. - Investigar estrategias innovadoras sobre el desarrollo del lenguaje y comunicación en el nivel preescolar.

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que entre las fortalezas detectadas se encontró la actitud de apertura, disposición y colaboración por parte del equipo de trabajo de la institución, desde la directora, coordinadora docente, maestras titulares (español e idiomas) y docente de apoyo. De igual manera, durante la primera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar, en la cual se debía realizar un diagnóstico de cada grupo, se identificó al campo formativo de lenguaje y comunicación como prioritario. Esto quedó asentado en la Ruta de Mejora Escolar del ciclo escolar 2017-2018.

Es importante decir que una parte esencial del método de la escuela se enfoca en favorecer la lectoescritura, por lo que resulta pertinente implementar acciones enfocadas al código oral del lenguaje, lo cual representa un área de oportunidad para el desarrollo de este proyecto.

Por otra parte, entre aquellos factores que representan un riesgo para el desarrollo del proyecto se encuentran aspectos relacionados con la participación de los padres de familia, pues es un indicador identificado por las docentes del grupo. Mientras que en lo que respecta a la institución como tal, una situación de riesgo es la amplia cantidad de actividades que las docentes deben realizar como parte del método pedagógico del colegio, lo cual deja poco tiempo para actividades adicionales. Sin duda, esta variable es preocupante, sobre todo para llevar a cabo la fase de implementación del plan de acción.

2.2 Detección de necesidades

2.2.1 Primer acercamiento

La fase del primer acercamiento se llevó a cabo del 24 de agosto al 20 de septiembre de 2017. El principal objetivo de este momento fue crear las condiciones para desarrollar el proyecto de gestión del aprendizaje, iniciando por el acercamiento al preescolar y la negociación con la directora para el inicio del mismo en su institución.

Tiempos y negociación

El primer contacto con la directora del Jardín de Niños se realizó el día 24 de agosto del año 2017, en este momento le planteé la solicitud para desarrollar un proyecto de gestión del aprendizaje en su institución. Describí a grosso modo las etapas del mismo y el carácter de mi participación en la escuela. Aunado a esto le hice llegar vía correo electrónico una programación general sobre las actividades a realizar en el centro educativo a lo largo del proyecto de gestión.

La directora de la institución mostró aceptación e interés por la implementación del proyecto de gestión del aprendizaje en su institución y fijó como fecha de reunión para tomar acuerdos de trabajo el día 11 de septiembre de 2017, en la cual me presenté al personal docente y de apoyo que colabora en la institución, así como se acordó la dinámica de realización de la entrevista a la maestra titular y al área directiva.

Así, en acuerdo, se estableció que a partir del mismo día, 11 de septiembre de 2016, iniciara con observación en el aula en un horario de 8:30 a 13:30 horas, de lunes a viernes.

Información escolar.

El grupo conformado por los grados de Kinder 1 y Kinder 2 está conformado por 16 y 4 estudiantes respectivamente (ver Tabla 2). El grupo es atendido por dos maestras titulares y una maestra de apoyo, mientras una maestra titular es responsable de las clases de idiomas (inglés y francés), la otra docente es quien se encarga de las clases

en español. Durante las clases en español las 5 niñas del nivel de Kinder 2 salen del aula para trabajar contenidos específicos para su nivel con otra docente.

Al ser un colegio trilingüe, el horario pedagógico considera clases en español, inglés y francés; además, los niños toman clase de motricidad fina y gruesa, gimnasia, arte (pintura) y clase de violín. En la Tabla 3, es posible notar la distribución horaria, en la que se observa que las clases del idioma inglés ocupan 8 horas a la semana, mientras que las clases en español, la lengua materna de la totalidad del grupo, ocupan 3 horas menos.

Tabla 3. Horario pedagógico de kínder 1 y 2

Rutina	Tiempo por semana
Clase en inglés	8 horas
Clase en español	5 horas
Clase en francés	2 horas
Motricidad (gruesa y fina)	2 horas
Gimnasia	1 hora
Arte	1 hora
Almuerzo y recreo	2.5 horas
Clases de violín	15 minutos

Fuente: tomado del horario pedagógico del grupo de kínder del Ciclo Escolar 2017-2018

Instrumentos para recuperar información

Para recolectar información sobre el contexto institucional, las necesidades y áreas de oportunidad utilicé los siguientes instrumentos:

- Guía de entrevista a directivos para conocer el contexto institucional.
- Cuestionario para recolectar información escolar, dirigida a las docentes titulares.
- Guía de observación en el aula

Estas guías fueron una elaboración propia, no obstante recuperé la estructura sugerida de guías de elaboración proporcionadas por la docente de la experiencia educativa Diseño de Proyectos de Intervención Educativa perteneciente al plan de estudios de la Maestría en Gestión del Aprendizaje.

a) Guía de entrevista a directivos para conocer el contexto institucional

Diseño. Los rasgos que considera esta guía de entrevista son los siguientes:

- Datos generales
- Filosofía de la institución
- Infraestructura y equipamiento
- Normas que rigen la vida escolar
- Formas de organización del trabajo en equipo
- Cultura y clima organizacional
- Organigrama
- Matrícula
- Plantilla de personal
- Problemáticas, necesidades y/o áreas de oportunidad para realizar un proyecto de gestión del aprendizaje
- Políticas y programas federales y estatales en los que participa el centro educativo.

Aplicación. La entrevista inicial a la directora se llevó a cabo el día 13 de septiembre de 2017 en una sola sesión.

Resultados. La información recolectada a través de esta entrevista fue útil para la reconstrucción y caracterización de los elementos que integran el contexto interno de la institución educativa, el conocimiento de su dinámica y los roles de los agentes que en esta se encuentran inmersos en esta. Asimismo, el contexto externo lo reconstruí con apoyo de esta información.

Dentro de las problemáticas, necesidades y/o áreas de oportunidad detectadas por la directora se encuentran situaciones conductuales de algunos alumnos derivados de circunstancias familiares, así como niños o niñas que muestran ansiedad y agresividad o dificultad para seguir indicaciones o convivir armónicamente con sus pares.

b) Cuestionario para recolectar información escolar dirigido a docentes

Diseño. Las categorías que integran este instrumento son: planeación didáctica; evaluación de los aprendizajes; normas de convivencia; y necesidades, problemáticas y/o áreas de oportunidad del grupo.

Aplicación. Este cuestionario fue aplicado el día 12 de septiembre de 2017 con la finalidad de recolectar información escolar básica sobre el grupo, y fue la maestra titular de las clases en español quien lo respondió.

Resultados. A raíz de la aplicación de este cuestionario se recopiló la siguiente información:

- Planeación didáctica.

La planeación de las actividades pedagógicas en esta institución se realiza conforme a lineamientos establecidos en la Guía docente que proporciona la franquicia del Colegio Valle de Filadelfia e integra los aspectos propios del método así como la debida vinculación con el Programa de Educación Preescolar 2011. Para efectos prácticos, la planeación didáctica se realiza en el “Planner” de la docente, y cuenta con los apartados de: fecha, tema, página, campo formativo, objetivo, actividad, material y tarea.

- Evaluación de los aprendizajes.

El proceso de evaluación continua en la institución es realizada a través del diario de la educadora, las bitácoras que las docentes registran los logros y eventos sobresalientes de los niños diariamente, así como la estrategia del portafolio. Este aspecto también tiene lineamientos específicos plasmados de la Guía pedagógica del método Filadelfia.

Mientras que a manera de evaluación sumativa, la evaluación descriptiva que se reporta en la cartilla de cada niño la elabora la educadora empleando como insumos las evidencias de los niños y las observaciones que son registradas en la bitácora.

Los momentos de evaluación son durante los meses de noviembre, marzo y julio. Para el nivel de preescolar la evaluación se realiza de manera descriptiva y no cuantitativa como en el resto de los niveles educativos.

- Normas de convivencia

En el aula la convivencia se regula a través de acuerdos que a grandes rasgos considera compartir materiales, respetar a sus compañeros y trabajar en equipo. Mientras que cuando se suscita un conflicto entre los niños la docente interviene a través de una conversación con los niños implicados para llegar a acuerdo y muestren un gesto como un abrazo.

- Necesidades, problemáticas y/o áreas de oportunidad del grupo

Entre las necesidades que la docente identifica entre los niños y niñas de este grupo se encuentran la motricidad fina y las matemáticas.

c) *Guía de observación en el aula*

Diseño. Para efectos de la observación en el aula utilicé un instrumento que contempla los siguientes aspectos:

- Ambiente del aula.
- Planeación
- Temáticas desarrolladas
- Metodología de enseñanza
- Metodología de aprendizaje
- Participación de los estudiantes
- Problemáticas, necesidades y áreas de oportunidad detectadas
- Recursos en el aula
- Recursos utilizados en la clase
- Formas de evaluación
- Tareas
- Interés y motivación de los estudiantes
- Interés y motivación del profesor
- Eventos significativos durante la clase
- Comentarios generales

Aplicación. Las observaciones en el aula se realizaron del 11 al 20 de septiembre de 2017, en promedio duraron 4 horas con 45 minutos en un horario de 8:45 a 13:30

horas. Realicé en total ocho registros de observación en el aula en igual número de sesiones.

Resultados. A continuación expongo la información encontrada a partir de la guía de observación en el aula en función de las categorías que la estructuran:

- Ambiente del aula.

En relación con la estructura de la clase, durante las primeras sesiones de observación las maestras no anticiparon las actividades de la rutina de manera sistemática, así como omitían el pase de lista de manera verbal, aunque si llevaron el registro de los niños asistentes en su lista de asistencia.

Conforme transcurrieron los días las docentes comenzaron a verbalizar la rutina diaria y a realizar el pase de lista tanto en la clase de inglés como las que son en el idioma español. Generalmente los niños hablaban entre ellos durante las actividades pedagógicas, el desayuno o el recreo, aunque no necesariamente como parte de una actividad contemplada desde la planeación didáctica.

En cuanto a las relaciones interpersonales entre los niños fue posible observar la presencia de dificultades para compartir espacios y materiales, por lo cual era común que se suscitara conflictos entre ellos. En varias ocasiones y circunstancias realizaron acciones como tomar el material de un par sin pedirlo antes, ante lo cual solía manifestar su desacuerdo a través de llanto y/o rabietas.

De igual forma, era evidente en las actividades donde los dos grados se unían que algunas niñas del segundo grado manifestaban una marcada preferencia por trabajar primordialmente con su pequeño grupo, y poco interés por interactuar con los pequeños. También me percaté de que algunos niños son familiares, y algunos otros se conocían previamente ya que sus familias son cercanas, esto lo corroboré durante el transcurso del proyecto con apoyo de las docentes.

- Planeación

La planeación didáctica de la clase en español se basó en los ejercicios que plantean los libros que los niños utilizan como parte del método Filadelfia, y es seguida de manera puntual generalmente.

En atención al método implementado en este centro educativo, la lectoescritura, los conocimientos enciclopédicos, la actividad física, el arte y la motricidad son aspectos que se privilegian en la planeación didáctica, por lo que el desarrollo personal y social, así como el lenguaje oral fueron áreas atendidas de manera menos frecuente desde la planeación didáctica.

- Temáticas desarrolladas.

Las temáticas desarrolladas durante las sesiones de observación fueron básicamente: números, colores, el clima, y como parte del músico y el pintor que se revisan de manera mensual se trabajó en torno a Sebastian Bach y José María Velasco. Además los niños conocieron distintos tipos de pingüinos, banderas nacionales y galaxias, en inglés y en español.

También se trabaron temáticas vinculadas al mes de septiembre, como el Día de la Independencia de México y los niños héroes, así como a temáticas de seguridad, como los simulacros.

- Metodología de enseñanza

Como parte de la metodología de enseñanza fueron implementadas actividades manuales como colorear, recortar, boleado y rasgado, y por otra parte se proyectaron videos digitales para introducir a los niños en temáticas diversas. Además, la maestra utilizó recursos auditivos como canciones infantiles o piezas musicales de Bach durante las actividades para fomentar el aprendizaje. La docente se basa primordialmente en las actividades de los libros que los niños trabajan en el marco del método Filadelfia, por lo que la organización de las actividades es individual la mayor parte del tiempo.

- Metodología de aprendizaje

Las actividades en las que se organizó a los niños en grupos pequeños no necesariamente implicaron trabajo en equipo, pues más bien fue una manera de organizar a los estudiantes en mesas para que trabajaran en la actividad correspondiente, mientras que en las sesiones en plenaria la interacción fue principalmente con la maestra, pues el diálogo entre pares no se suscitó en este tipo de actividades.

En el caso de actividades que implicaron lluvia de ideas, tendían a mostrarse entusiasmados por responder las preguntas de la docente, no obstante, lo realizaban de manera desordenada y sin esperar un turno, lo cual en algunas ocasiones generó un ambiente desordenado en el aula.

- Participación de los estudiantes

La mayoría de los niños se mostraron interesados por participar en todas las actividades que la educadora ejecuta. En el caso de actividades que implican movimiento corporal y baile son pocos los niños que prefirieron quedarse sentados en su silla.

Cuando se trató de participaciones orales, hubo niños que mostraron entusiasmo por responder preguntas, sin embargo es la mayoría quien no respondió o lo hizo de manera menos rica y constante. Dos niños manifestaron desinterés por participar en algunas actividades, sin embargo, conforme pasaba la rutina se integraron satisfactoriamente.

- Problemáticas, necesidades y áreas de oportunidad detectadas.

En relación con esta categoría, señalo a continuación las problemáticas, necesidades y áreas de oportunidad que identifiqué a raíz del periodo de observación en el aula.

La resolución de conflictos en el aula es poco atendida por parte de las docentes, pues en caso de que algún niño interrumpa de manera constante la sesión de clase es implementada la técnica del tiempo fuera que consta de sentarlo en una silla durante algunos minutos, y en pocas ocasiones observé que el adulto dialogara con el niño.

La interacción entre pares era poco propiciada por parte de la docente de manera sistemática desde la planeación didáctica, pues la mayor parte de las actividades se realizaron de manera individual. Por su parte, en ocasiones las maestras no propiciaron la participación de niños que se encontraban en proceso de desarrollar el lenguaje articulado cuando realizaron preguntas directas al grupo sobre algún tópico.

En cuanto a la autonomía, los niños mostraron dificultad para ponerse o quitar el mandil o playera para pintar, mientras que por otra parte, las maestras no fomentan la participación de los niños en actividades sencillas como guardar sus materiales de trabajo después de utilizarlos.

Respecto con la autorregulación, los niños tuvieron dificultad al esperar un turno para tomar la palabra o participar en alguna actividad, así como para compartir sus materiales, lo que generó, en ocasiones, conflictos entre ellos, los cuales resolvieron de manera poco apropiada, pues lo hacían a través de acciones como empujarse, gritar, llorar e incluso intenciones de morder.

- Recursos en el aula.

En lo que respecta a los recursos y distribución del aula, se cuenta con un pizarrón blanco; un escritorio para la maestra; sillas y dos mesas de trabajo para niños, un aire acondicionado, apoyos visuales de las emociones, un mapa de México, un closet con materiales didácticos y libros.

- Recursos utilizados en la clase

Los recursos que utilizan las maestras en las sesiones de trabajo son tarjetas con palabras o imágenes que presentan a los niños diariamente, materiales como hojas de papel, crayolas, acuarelas, tijeras, entre otros. También utilizaron lap top y proyector de la institución para presentar videos a los niños. Las mesas están colocadas frente al pizarrón, y es el lugar en el que los niños realizan casi la totalidad de sus actividades.

- Formas de evaluación

Las maestras registran diariamente en una bitácora los aspectos sobresalientes de los niños. El proceso de autoevaluación de los niños es escaso y no se realiza de manera sistemática.

- Tareas.

Las tareas se trataron de llevar materiales elaborados para utilizarse en el aula, no se observó que se enviara a casa algún libro para realizar una tarea específica. Estas se encargan los viernes.

- Interés y motivación de los estudiantes

Los niños tendieron a mostrar interés por los cantos, las narraciones, videos digitales, ensamble de bloques, observar por la ventana lo que ocurre en el patio. A la mayoría de los niños les interesó la clase de gimnasia y se mostraron participativos, salvo un par ni niñas que suelen llorar durante esta. También les atrae salir al patio a realizar las actividades al aire libre.

- Interés y motivación del profesor

El interés de las maestras se concentró en la culminación de las actividades, así como en el logro de los objetivos de esta. De igual manera, mantener la atención de los niños y el orden son aspectos importantes.

- Eventos significativos durante la clase

Cuando los alumnos se enfrentaron a conflictos con sus pares tendieron a recurrir a un adulto para manifestar lo que les generó desacuerdo, o reaccionan a través de acciones como empujar o golpear con la mano. Cuando un adulto interviene ofreciendo apoyo los niños muestran dificultad para aceptar su responsabilidad y/o pedir disculpas al niño afectado.

2.2.2 Categorización y priorización de necesidades

La categorización y priorización de necesidades se realizó tomando en consideración las voces de los actores de la comunidad educativa, la docente titular de las clases en español y los elementos que encontré a través de la guía de observación en el aula, como parte de un proceso participativo. A continuación expongo este proceso.

Detección de las diferentes necesidades/problemáticas/áreas de oportunidad existentes en la institución

En esta se retomó principalmente la autonomía para la resolución de conflictos a través del diálogo, el escaso trabajo en equipo, el desarrollo personal y social y la expresión oral poco propiciados por parte de las docentes desde la planeación didáctica, en virtud de que las áreas prioritarias son la lectoescritura, la motricidad, la actividad física y el arte.

Por su parte, la directora de la institución expresó que las necesidades de la escuela se concentran en situaciones conductuales de algunos alumnos, derivado de circunstancias familiares, así como de agresividad y dificultad para seguir indicaciones o convivir armónicamente con sus pares. Por su parte, la maestra de las clases en español identificó como una necesidad la motricidad y las matemáticas.

Mientras que, como gestora, a raíz de las sesiones de observación en el aula, identifiqué las siguientes áreas que requerían atención en el aula:

- Actividades directivas. Durante las actividades la docente tuvo la centralidad de las actividades, mientras que los estudiantes lo que hicieron fue únicamente seguir la indicación que se les dio.
- Relaciones interpersonales y resolución de conflictos. Los niños mostraron dificultad para resolver conflictos entre pares, ya que ante acciones o sucesos que les generaron desacuerdo reaccionaron mediante acciones como golpear con la mano o empujar a sus compañeros.
- Trabajo en equipo e interacción entre pares. Diariamente las actividades que se realizaron se organizaban en mesas de trabajo, sin embargo, la dinámica de trabajo

era individual y el diálogo entre pares para resolver problemas o llegar a acuerdos resultó escaso.

- Expresión oral. Los alumnos manifiestan dificultad para expresarse verbalmente en distintos momentos. Pues en el caso de la participación en plenaria solían permanecer callados ante una pregunta por parte de la maestra, y aunque hubo niños que mostraron mayor interés por participar a través del lenguaje oral, lo hicieron sin respetar los turnos de participar de sus compañeros.

De igual manera, cuando los niños requerían apoyo usualmente se acercaron a un adulto y señalaron lo que necesitaban o se comunicaron a través de holofrases u oraciones cortas acompañadas de acciones corporales. Incluso algunos prefirieron utilizar el lenguaje corporal para comunicarse, a pesar de contar con la capacidad de hacerlo de manera oral.

Categorización y priorización

Luego de un análisis de las potenciales áreas de atención considerando los criterios de incidencia en el contexto, pertinencia, urgencia de la intervención, viabilidad y relevancia llegué a la conclusión de que el área de lenguaje oral es clave debido a su alcance para resolver otros procesos en el aula: relaciones interpersonales.

En primer lugar, el proceso de establecimiento de relaciones interpersonales en los niños que implica procesos de socialización, capacidad para dialogar y autorregularse al interactuar entre pares son aspectos en los que el desarrollo del lenguaje oral, en tanto habla y escucha, incide íntimamente. Debido a esto resulta urgente y pertinente implementar acciones que coadyuven en el logro de este proceso, pues cabe mencionar que estos aspectos también son áreas que requieren atención en este grupo.

Al ser problemáticas identificadas por la educadora a cargo de este grupo y debido a la actitud de apertura y el apoyo brindado hasta ahora las condiciones de viabilidad para implementar un proyecto de gestión del aprendizaje son favorables. Adicionalmente, durante la primera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar.

2.2.3 Diagnóstico

Luego de la detección de necesidades continuó la elaboración de un diagnóstico para obtener un panorama detallado del desempeño de los niños en torno a las competencias y aprendizajes esperados del aspecto oral del campo formativo Lenguaje y comunicación.

Para construir esta visión específica del aula apliqué un instrumento en modalidad de guía de observación de una lectura de un cuento.

Tiempos y negociación

La negociación para la realización de la actividad de diagnóstico la llevé a cabo el en la semana del 11 al 15 de septiembre de 2017 con la directora de la institución en primera instancia, y posteriormente con la maestra titular de las clases en español, acordando que 21 de septiembre se llevara a cabo.

Instrumentos

a) *Guía de observación para la actividad de diagnóstico: lectura de cuento “Por cuatro esquinitas de nada”*

Diseño. Este instrumento fue diseñado tomando en consideración la competencia denominada “utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás” y sus respectivos aprendizajes esperados perteneciente al aspecto oral del campo formativo de lenguaje y comunicación del Programa de Educación Preescolar 2011.

Aplicación. El día jueves 21 de septiembre de 2016 llevé a cabo la actividad de diagnóstico, la cual se realizó con una mitad del grupo primero y luego con el resto de los niños en virtud de que este día en el horario de la clase en español la mitad de los niños salen a tomar clase de artes mientras que la otra permanece en la clase de español y luego se intercambian.

Resultados. Tras la aplicación de este instrumento, presento en la siguiente tabla los resultados por niño, donde los colores verde, amarillo y rojo representan los niveles de desempeño logrado, en proceso y no logrado respectivamente. El nivel logrado fue obtenido por los niños que realizaron de manera autónoma lo correspondiente a cada indicador; al señalar que un niño se encuentra en proceso quiere decir que requiere apoyo, o bien muestra dificultad para lograrlo; y por último, el nivel no logrado implica que se observó que el niño mostró total dificultad para lograr lo señalado en el indicador. En la Tabla 4 se presentan los resultados de cada niño por indicador.

Tabla 4. Resultados por niño del diagnóstico

Indicadores	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A Establece contacto visual con el interlocutor	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
B Comprende las preguntas que se le realizan	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
C Guarda silencio cuando se realiza la lectura del cuento o alguien participa	Green	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow
D Sigue la indicación de realizar un dibujo	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red
E Solicita la palabra para hablar	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red
F Respeta los turnos de hablar de los demás	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red
G Responde los cuestionamientos que se le realizan	Red	Red	Red	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
H Formula mensajes claros y coherentes al momento de participar	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
I Utiliza un tono y volumen de voz adecuado al momento de participar	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
J Solicita ayuda cuando lo requiere	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red

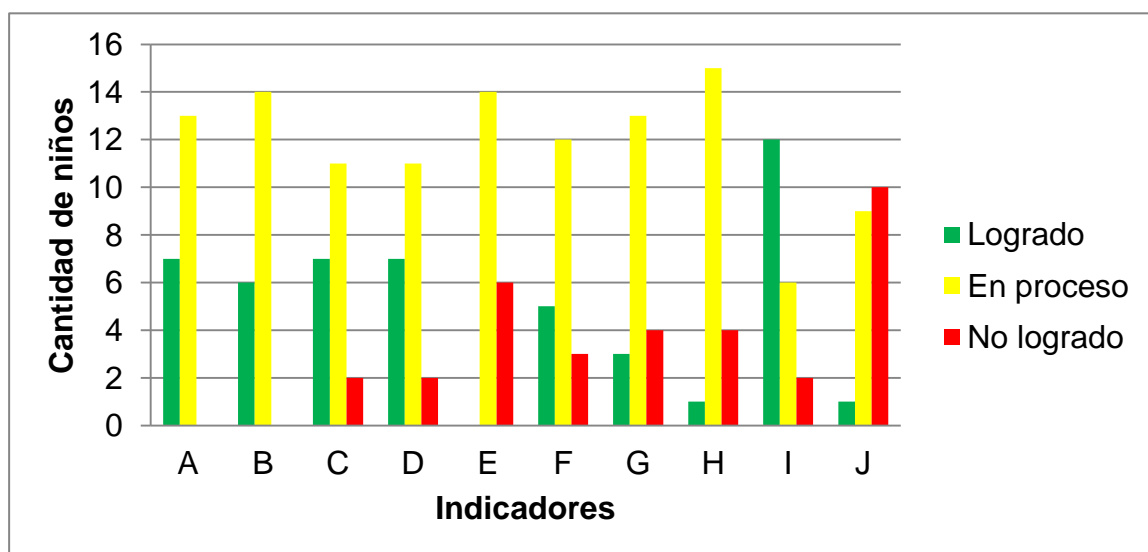
Fuente: elaboración propia con base en los resultados obtenidos tras el diagnóstico en el aula.

En la gráfica 1 presento una mirada general del desempeño del grupo en cada indicador. Es posible apreciar que un poco más de la mitad del grupo utiliza un tono y volumen de voz adecuados al momento de participar, mientras que la mayoría de los niños se encuentra el proceso de formular mensajes claros y coherentes al momento de participar, comprender preguntas que se les realizan, solicitar la palabra para hablar.

Mientras que aproximadamente una tercera parte del total de niños lograron establecer contacto visual con el interlocutor, comprender las preguntas que se les realizó, guardar silencio cuando se realiza la lectura del cuento o alguien participa y seguir la indicación para elaborar un dibujo de sus amigos.

Por otra parte, un poco más de la mitad del grupo muestra dificultad para establecer contacto visual con el interlocutor y responder cuando alguien les pregunta algo, así como respetar los turnos de interlocución. En los indicadores de guardar silencio cuando se realiza la lectura del cuento o alguien más participa y seguir la indicación de elaborar un dibujo también se observó que los niños se encuentran en proceso de lograrlo.

Gráfica 1. Resultados generales del diagnóstico



Fuente: elaboración propia

2.3 Identificación de la temática a abordar

2.3.1 Grado de eficacia de los procesos existentes

En la institución, la prioridad escolar se encontraba en los aspectos relacionados a la lectoescritura, el pensamiento matemático, los conocimientos enciclopédicos, las artes y la motricidad fina y gruesa. El vocabulario era enriquecido cada semana debido a las actividades que se van planteando en función de los libros de trabajo de los niños, sin embargo, la interacción entre pares es un aspecto que aún no es integrado de manera sistemática en actividades pedagógicas desde un enfoque comunicativo.

2.3.2 Nuevos retos y demandas a satisfacer

Durante la primera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar llevada a cabo el viernes 29 de septiembre de 2017 se identificaron como factores críticos las habilidades de conteo, lectura, escritura y la expresión oral por una parte, mientras que por otra el seguimiento de acuerdos, conductas impulsivas, poca autonomía y la resolución de conflictos. En consecuencia, se señaló en colectivo establecer los aspectos mencionados como prioridades a atender durante el ciclo escolar 2017-2018.

Capítulo III. Fundamentación teórica

En este capítulo presento un panorama general de los aportes teóricos sobre la lengua oral como objeto de estudio, comenzando por su desarrollo, sus funciones y su didáctica. Además de aquellos aspectos que propone la Pedagogía por proyectos, así como el método de proyectos, como la estrategia pedagógica que fundamenta este proyecto. Por último, reviso lo relacionado con el teatro en el aula y su contribución en el desarrollo de la oralidad.

3.1 Desarrollo de la lengua oral

Existen distintas propuestas que explican la manera en que el ser humano desarrolla la lengua oral. Ruíz (2005) señala que la propuesta de Chomsky sobre el desarrollo del lenguaje humano inspiró en la década de los setentas una investigación en torno a la adquisición del habla, y a raíz de una serie de discusiones en torno a esto actualmente es posible identificar tres grandes ejes:

- La existencia y el carácter de mecanismos lingüísticos innatos.
- La relación entre el desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo.
- Las relaciones adulto-niño en el proceso de adquirir el lenguaje.

De las posturas existentes en torno a esta temática, en general, las más aceptadas son aquellas que consideran al contexto social como un factor determinante en el desarrollo del lenguaje, sin importar cuál sea el origen. Es por ello que el autor señala que no es posible pensar estos ejes en un estado puro. A partir de esto se puede concebir que el desarrollo del lenguaje implica una combinación de factores que pueden variar, no obstante, lo social es el principal.

En el caso de Bruner, desde una perspectiva de adquisición andamiada, explica en su obra *El habla del niño* que aun cuando el ser humano cuenta con aptitudes determinadas biológicamente, su desarrollo se ve influenciado por las herramientas que el contexto cultural le otorga. En medio de esto, el lenguaje

permite su interpretación y regulación, lo que a su vez genera la necesidad de adquirirlo para asegurar la inserción del niño en la cultura (1983).

El autor atribuye a los padres, o bien cuidadores, un papel de apoyo en la adquisición y regulación del lenguaje, pues cuando, de inicio, estos se dirigen al niño empleando un lenguaje que es capaz de comprender están generando las condiciones para que extienda el habla, y cuando lo logra, el adulto nuevamente ajusta la forma de interactuar para ir ampliando progresivamente su dominio (1983).

Es importante recalcar que Bruner no niega la existencia de mecanismos innatos en el desarrollo del lenguaje, sin embargo, el rol de la cultura y los agentes con los que el niño interactúa determinan el uso que haga de este. En este sentido, la calidad de la interacción social es uno de los factores que intervienen en el desarrollo de la lengua, y a raíz de esto el rol que cumple el adulto al mediar entre el niño y la cultura tiene una alta importancia.

Aunado a esto, es menester considerar que Vigotsky (1934, citado en Ruíz, 2005) propone que el desarrollo intelectual se da en función de la socialización y la interacción con el medio. En este caso el lenguaje tiene una procedencia externa al niño, pues viene de quien lo cuida. Este se va incorporando, al grado de fungir como herramienta que le posibilita pensar, planear y actuar en el medio que lo rodea. Además, concibe a la inteligencia y el lenguaje como aspectos separados que guardan interrelación, pues el desarrollo del primero tiene implicaciones en el segundo, y viceversa.

En definitiva, el contexto social, el proceso de socialización, e interacción con el medio que rodea al niño hacen posible la adquisición del lenguaje y determinan su uso. Ante esto, para el docente, como adulto que es modelo a seguir para el niño, resulta valioso comprender los elementos que propician el desarrollo del lenguaje, a fin de transferir estos conocimientos al aula.

3.2 Funciones de la lengua oral en la escuela

Al igual que las habilidades de lengua escrita, la lengua oral cumple diversas funciones en el contexto escolar. Anna Camps (2005) identifica las siguientes, no obstante, hace la aclaración de que estas no pueden desvincularse de otras, y que el propósito de hacer una división es facilitar la reflexión en torno a su enseñanza:

- *Regular la vida social escolar.* Ante nuevas situaciones de conversación, propias del entorno de la escuela, el niño tiene que adecuarse, por lo que el aprendizaje de otras maneras de hablar se vuelve una necesidad. El diálogo es concebido como la vía para resolver de manera pacífica las diferencias de pareceres, tensiones y conflictos, pues el aula es un espacio de constante interacción.
- *Aprender y aprender a pensar.* El diálogo es reconocido como un elemento que facilita el aprendizaje de los contenidos escolares, y además tiene vinculación con la reflexión compartida sobre temáticas que impactan a la relación entre las personas, a las actitudes, a los valores, y en general, a la formación moral.
- *Para leer y para escribir.* Actualmente se concibe a la interacción oral como instrumento que favorece que los estudiantes aprendan a construir el significado mediante los textos.
- *Para aprender a hablar.* En ejercicios de uso formal de la lengua oral, como es la exposición de un tema, la oralidad posibilita aprender a construir un discurso oral de mayor complejidad, ya que al preparar una exposición oral, los estudiantes requieren leer, escribir, discutir y compartir contenidos como parte de un proceso de planeación. Por otro lado, también puede propiciarse de manera indirecta, a raíz de una situación de aprendizaje diseñada para promover de manera prioritaria otras habilidades. En este sentido, la colaboración y participación de todos los integrantes en actividades verbales facilita el alcance de los aprendizajes.

3.3 La lengua hablada como objeto de aprendizaje

Las propuestas teóricas de Bruner y Vigotsky, anteriormente expuestas, sugieren pautas para orientar el trabajo didáctico de la lengua oral en el aula. Es posible identificar como elemento que favorece el desarrollo del lenguaje, un medio de interacciones ricas entre el adulto y el niño. En el marco de esto, resulta pertinente la propuesta que hacen Peliquín y Rodeiro (2005) para favorecer la lengua oral desde el trabajo en grupo, sin dejar de lado la individualidad.

Aunado a esto, Ruíz (2005) concluye que el niño “precisa modelos de acción, modelos de cómo observar y reflexionar sobre la realidad, de cómo nombrar, comprender y ordenar el mundo, de cómo elaborar el discurso. Precisa, en fin, modelos de pensamiento y lenguaje”. Cabe destacar que estos modelos los obtiene de los adultos con los que convive, en primer lugar sus padres o cuidadores en casa, y en segundo término, sus maestros.

De tal manera, que al ser la escuela uno de los principales contextos en que los niños se desenvuelven, el aula resulta un espacio en el que tienen la oportunidad de poner en práctica sus habilidades de comunicación oral con distintos fines, sin embargo, a pesar de esto, autores como Cassany, Luna & Sanz (1994) y Camps (2005) afirman que estas han sido poco apreciadas, y por tanto se ha infravalorado la importancia de sistematizar su enseñanza-aprendizaje, a través de estrategias apropiadas para este fin.

No obstante, existen distintas perspectivas a considerar sobre la didáctica de la lengua oral. Autores como Cassany, Luna & Sanz (1994) plantean estrategias en función del habla o la escucha; Larreula (2005) propone la narración de cuentos en educación infantil; Barragán (2005) señala otras en el marco de la educación multicultural y plurilingüe; mientras que Peliquín & Rodeiro (2005) recuperan al autoestima como un factor que influye en la expresión oral.

Cabe destacar la importancia de optar por aquellas estrategias que respondan de mejor manera a las características de los estudiantes, el contexto, el tiempo y los recursos disponibles, considerando la relevancia del intercambio con los otros

niños y adultos, pues la interacción social en el desarrollo del lenguaje es un factor determinante.

En primer lugar, Cassany, Luna & Sanz (1994) proponen una serie de ejercicios para favorecer el desarrollo de las habilidades de habla y escucha, en tanto manifestaciones de producción y comprensión del código oral, respectivamente. Es importante entender que esta división se da para fines explicativos, pues en la realidad una aparece junto con la otra.

Tabla 5. Propuesta didáctica para la lengua oral

Ejercicios de escucha	Tipología de ejercicios de habla	
<ul style="list-style-type: none"> - Juegos mnemotécnicos - Escuchar y dibujar - Completar cuadros - Transferir información - Escoger opciones - Identificar errores - Aprendizaje cooperativo 	<p><i>Técnica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramas - Escenificaciones - Juegos de rol - Simulaciones - Diálogos escritos - Juegos lingüísticos - Trabajo en equipo - Técnicas humanistas <p><i>Tipo de respuesta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetición - Llenar espacios en blanco - Dar instrucciones - Solución de problemas - Torbellino de ideas 	<p><i>Recursos materiales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Historias y cuentos - Sonidos - Imágenes - Tests, cuestionarios, etc. - Objetos <p><i>Comunicaciones específicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición - Improvisación - Hablar por teléfono - Lectura en voz alta - Video y cinta de audio - Debates y discusiones

Fuente: elaboración propia con base en Cassany, Luna & Sanz (1994)

En la tabla 5, se encuentra una lista de ejercicios para favorecer las habilidades de comunicación oral, entre las referidas está el trabajo cooperativo como un ejercicio para favorecer la habilidad de escucha; y los dramas, escenificaciones y el trabajo en equipo como herramientas para desarrollar el habla, en su conjunto es posible llevarlas a cabo a través de las metodologías por proyectos, pues para la realización de un proyecto es necesario trabajar en equipo y de forma cooperativa, además de que la escenificación es un ejercicio que puede introducirse a través de diversas temáticas.

En el marco de la educación infantil, Larreula (2005) propone la narración de cuentos como una manera de favorecer el desarrollo de la lengua hablada, para esto recomienda tomar en cuenta que en el proceso de comunicación oral interviene todo el cuerpo, y en consecuencia, sugiere una serie de ejercicios parateatrales útiles:

- La emoción: sentir las emociones de los personajes y comunicarlo a los espectadores.
- La mirada: imitar diversos tipos de miradas, mirar a los ojos a los demás, y sostener la mirada.
- El gesto, la mímica: mover el cuerpo para expresar algo.
- La palabra: saber hablar es ante todo saber decir, es recordar, ordenar, seleccionar ideas.
- La improvisación: inventar a partir de una o más palabras dadas.
- El contexto. La ambientación: situar al oyente en el contexto de narración a través de la imitación de voces, así como de sonidos onomatopéyicos y ambientales, tatarrear música y cantar.

Por su parte, Barragán (2005) realiza la siguiente propuesta de estrategias para trabajar la lengua oral en el aula, y aun cuando la autora las presenta en el marco de las aulas multiculturales y plurilingües en educación infantil, estas podrían considerarse para otros contextos:

- La organización de espacios, tiempos y agrupamientos: es importante planificar los recursos ambientales y tiempos propicios para que los estudiantes realicen actividad en conjunto, con la intención de facilitar los lazos afectivos.
- Planificación: empleada como estrategia, el uso de la lengua oral se torna más formal, pues los estudiantes se enfrentan a la necesidad de negociar, entrar en detalles, aprender vocabulario y emplear distintos géneros discursivos.
- Las rutinas: útiles para favorecer el aprendizaje de fórmulas y modelos de expresión.

- Participación de la comunidad educativa, en la escuela y el aula.
- La biblioteca de aula.
- Libro de vida. La construcción de un libro que recopile fotografías de los estudiantes para posteriormente hablar de esto.
- Los juegos.

Otra propuesta es la de Peliquín & Rodeiro (2005), quienes realizaron una valoración sobre la práctica docente en el tratamiento de la oralidad en las aulas. A raíz de esto plantearon acciones concretas cuyo propósito es potenciar la lengua oral y la competencia comunicativa de los estudiantes. Estas constan de actividades para trabajar tres aspectos que las autoras consideran centrales en el aula: autoestima, actividades de escucha y actividades para mejorar la dicción, ya que para expresarse oralmente es importante contar con la confianza para hacerlo, capacidad de escucha y una pronunciación adecuada.

En primer término, rescatan que un autoconcepto más positivo es decisivo en la expresión oral de los estudiantes. Las actividades contempladas para favorecer esto se enfocan en identificar y hablar en voz alta sobre las características positivas de los participantes. Entre las destinadas a la escucha, proponen las de percepción, comprensión, escucha activa y selectiva, así como de escucha interactiva. Mientras que entre las dirigidas para mejorar la dicción están la repetición de textos con múltiples aliteraciones, recitar trabalenguas, imitar sonidos de animales y ruidos que producen ciertos objetos, hablar con un lápiz en la mano.

Lo interesante de esta propuesta es que rescata la influencia de la autoestima en el proceso de comunicación oral, además de la habilidad de escucha y la dicción. Puesto que, en algunos niños, estas dos habilidades están desarrolladas adecuadamente, sin embargo, la falta de confianza en sí mismos impacta de manera negativa en su desenvolvimiento.

3.4 Evaluación de la oralidad

Para partir hacia una propuesta de evaluación del aspecto oral de la lengua, Peliquín y Rodeiro (2005) proponen un conjunto de características de los buenos

aprendices, en referencia al habla y la escucha. A partir de estas características también señalan algunos aspectos generales para valorar la oralidad.

Desde esta perspectiva, el buen aprendiz comprende lo que escucha, capta lo que se le propone, presta atención y sabe seleccionar la información que percibe. Mientras que al hablar, utiliza vocabulario adecuado a su nivel, responde lo que se pregunta y expresa sus dudas, se comunica satisfactoriamente con lo demás, a través de un discurso organizado, haciéndose entender.

Partiendo de esto, las autoras desarrollan una propuesta para evaluar la lengua oral, a través de la construcción de frases con sentido, utilización del vocabulario adecuado, la participación en clase, la capacidad de expresión adecuada, la vocalización y entonación, así como la fluidez verbal.

3.5 Metodologías basadas en proyectos

3.5.1 Método de proyectos

El método de proyectos surge como propuesta metodológica que Kilpatrick efectúa inspirado por Dewey, el pragmatismo y la educación nueva. Resulta menester comprender que Kilpatrick concibe que el aprendizaje y la vida tienen una estrecha relación, y que el aprendizaje surge necesariamente a partir de las experiencias concretas en conjunto con la intención de los estudiantes, por lo que únicamente esta combinación hace posible que el aprendizaje suceda (García, 2008).

Por su parte, Sainz (1973) enlista las cuatro características del método de proyectos:

- Sustitución de la memorización por el razonamiento.
- Anteponer el problema a los principios.
- Tiene mayor valor la información para la realización que la información como finalidad.
- El proyecto es desarrollado en su medio natural.

Capítulo IV. Diseño del plan de acción

“La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión”
Elliot, 1990.

Considero pertinente iniciar este capítulo con una cita recuperada de un texto de Elliot (1990), el cual versa sobre el proceso de investigación-acción en educación, pues resume lo que a continuación presentaré y el proceso que seguí para llegar al plan de acción, sin olvidar que, por mucha atención y rigurosidad que se ponga en el proceso de planeación, siempre es posible que surjan situaciones que nos desvíen del plan trazado.

En otras palabras, generé condiciones de comprensión de la institución y el aula con la finalidad de proponer un plan pertinente y eficaz, no obstante, será hasta el final del camino que esté en condiciones de determinar cuáles de las acciones planeadas fueron adecuadas, sin que esto sirva de pretexto para no hacerlo desde el principio de manera sistematizada y fundamentada en el conocimiento de las características del contexto de la escuela, el aula y los niños con los que tuve la oportunidad de trabajar.

A continuación presento el proceso que seguí para definir la estrategia con la que abordé la problemática en el aula; la metodología de trabajo, incluyendo cada una de los momentos que consideré para su desarrollo; el diseño instruccional con su debido sistema de evaluación de aprendizajes; y, finalmente la planeación del proceso de evaluación del proyecto de gestión de aprendizajes, considerando la estrategia, la herramienta y la gestora.

4.1 Proceso de definición de la estrategia y herramientas

Cabe señalar que el objetivo fundamental de la investigación-acción apunta a la mejora de la práctica en los centros educativos, por lo que la generación y uso del conocimiento durante el proceso de gestión se encuentra en función de este fin (Elliot 2005). En otras palabras, a partir del conocimiento del contexto de la institución es posible identificar sus características, los recursos con los que contaba, así como comprender sus problemáticas, necesidades y áreas de oportunidad. Derivado de la comprensión del contexto de actuación y las características de los niños participantes, es posible gestionar aprendizajes a través de acciones coherentes y pertinentes.

En cuanto a la didáctica de las habilidades lingüísticas orales, algunos autores proponen estrategias para trabajarlas en el aula. Entre las destinadas a favorecer la escucha está el aprendizaje cooperativo, a razón de que este sustituye el trabajo individual en el aula y favorece que los estudiantes desarrollen habilidades de diálogo y escucha, necesarias para trabajar en equipo. En lo que respecta al habla, se proponen las escenificaciones teatrales y el trabajo en equipo como estrategias valiosas (Cassany, Luna y Sanz 1995, p.108).

Tomando en consideración esto, el plan de acción para atender esta problemática se fundamenta en el método de proyectos enriquecido con herramientas de la Pedagogía por proyectos. Esta última se trata de una estrategia lúdica y participativa de formación constante que favorece la construcción y el desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert & Sraïki 2011). De tal manera que se trata de una opción viable para trabajar con niños en etapa preescolar, sin embargo considera diversos elementos y herramientas cuya implementación resulta difícil, debido a las características del contexto y características de los niños participantes de este trabajo, por lo cual tomo como base el método de proyectos de Kilpatrick, y lo enriquezco mediante algunas herramientas de la propuesta de Jolibert para configurar el plan de acción.

En otras palabras, el carácter lúdico y participativo de estas metodologías garantiza que el juego y los intereses de los niños serán los hilos que conduzcan el desarrollo del proyecto. Cabe destacar que con la finalidad de favorecer el proceso de aprendizaje, el proyecto didáctico que realizarán los niños está basado en representaciones teatrales. A través de esto busco estimular la interacción entre pares para alcanzar un objetivo en común. Es de suma importancia resaltar la intención es que durante el desarrollo del proyecto la resolución de problemas y la distribución de responsabilidades sean procesos mediados por el habla y la escucha.

4.2 Metodología de trabajo

Atendiendo lo anterior, es pertinente decir que la organización de las actividades didácticas a través del método de proyectos enriquecido con herramientas de la Pedagogía por proyectos mantiene relación con las sugerencias didácticas antes mencionadas.

En la pedagogía por proyectos, la comunicación oral adquiere una relevancia fundamental en tanto favorece las relaciones afectivas y de poder compartido, pues para desarrollar proyectos es necesario que los niños propongan, discutan y tomen decisiones de manera compartida. Por otro lado, el ambiente de aprendizaje es administrado por los niños ya que las actividades son realizadas de manera cooperativa con su profesor (Jolibert y Jacob, 2012).

Al mismo tiempo, al proponer al teatro infantil como una herramienta didáctica a emplearse en conjunto con la estrategia de pedagogía por proyectos pretendemos potenciar la habilidad de hablar. Entre las competencias que se derivan del teatro en el aula se identifican aquellas de índole cognitivo, las relacionadas con la comunicación y las de carácter social. Las primeras están relacionadas con la capacidad para razonar, las segundas a hablar correctamente, vocalizar y expresarse fluidamente, y las últimas hacen referencia a las relaciones interpersonales (Agüera, 2007).

Las fases a desarrollar a partir de esta metodología son las siguientes:

- Planificación
- Realización de tareas necesarias
- Culminación del proyecto
- Socialización
- Evaluación del proyecto
- Evaluación de los aprendizajes

4.3 Diseño Instruccional

Con la intención de lograr los objetivos planteados, es necesario plasmar un plan con acciones concretas dirigidas a coadyuvar en la problemática planteada. El diseño instruccional que a continuación presento contiene aquellas acciones que diseñé para favorecer las habilidades de comunicación oral en el aula, a través de las metodologías por proyectos.

Cabe destacar que antes de llevar a cabo esta planeación, la presenté a la directora y coordinadora de la escuela, quienes me hicieron la solicitud de integrar elementos sobre convivencia sana, alimentación, el Día de la Raza, valor del respeto, y en general de todos los elementos posibles que tuvieran relación con los temas que los niños revisarían con las docentes titulares, lo cual integré de manera transversal.



Universidad Veracruzana
Región Poza Rica – Tuxpan
Maestría en Gestión del Aprendizaje

Datos generales	
Escuela: Colegio Valle de Filadelfia Poza Rica	Clave:
Elaboró: Lic. Brenda Janet Barradas González	Fecha de elaboración: septiembre 2017
Duración: Octubre 2017- Enero 2018	Grado y grupo: kínder 1 y 2
Campo formativo: Lenguaje y comunicación	
Descripción:	
<p>Este proyecto está diseñado para atender el aspecto oral de la competencia comunicativa, es decir, las habilidades de escucha y el habla en el primer grado de preescolar. La metodología que fundamenta las estrategias a realizarse es la Pedagogía por proyectos propuesta por Josette Jolibert.</p> <p>El periodo de acción en la institución educativa se organiza en los siguientes momentos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Contextualización y sensibilización- Proyecto en el aula <p>En el marco del proyecto en el aula, los niños y niñas expresarán sus ideas e intereses, llegarán a acuerdos y resolverán conflictos con la finalidad de alcanzar una meta grupal, para lo cual la escucha y el habla serán las habilidades a practicar y estimular a lo largo de este proceso.</p> <p>El proyecto de realización en el aula se llevará a cabo considerando las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Planificación2. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.3. Realización de tareas necesarias4. Culminación del proyecto<ul style="list-style-type: none">- Socialización5. Evaluación del proyecto6. Evaluación de los aprendizajes	

Justificación:

La comunicación oral es un proceso de suma importancia en el desarrollo de niños en edad preescolar debido a la estrecha relación que tiene con la socialización, por lo que es menester emplear una estrategia que recupere el sentido comunicativo del lenguaje. En este sentido, las condiciones facilitadoras que plantea la Pedagogía por proyectos resulta pertinente por su enfoque participativo y lúdico, y en la que el proceso de aprendizaje no debe darse en el ámbito de la escuela separado de la vida, sino que deben estar ambos involucrados.

Las actividades que integra este programa se basan en los principios participativo y lúdico, pues la participación de los niños en situaciones que los retan y los motiven en un ambiente de juego que despierte su interés es el hilo que conducirá la práctica docente para gestionar la calidad de los aprendizajes.

Estrategia metodológica:

Método de proyectos enriquecido con herramientas de la Pedagogía por proyectos

Competencia:

Desarrolla habilidades de habla y escucha a través de la participación en un proyecto basado en el teatro infantil mostrando actitudes de respeto y cooperación.

Contextualización y sensibilización

Aprendizaje esperado:

–Reconoce la importancia de hablar con otros y escuchar para expresarse y llegar a acuerdos.

Proyecto de realización

Aprendizaje esperado:

- Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de una obra de teatro.

Bibliografía

- Jolibert, J. (comp.) (2002). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Los niños que construyen su poder de leer y escribir*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=xyJtBwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- [Programa de Educación Preescolar 2011](#)
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. México: Graó.
- [Programa Nacional De Convivencia Escolar](#)



Universidad Veracruzana
Facultad de Pedagogía
Maestría en Gestión del Aprendizaje
Región Poza Rica-Tuxpan

Planeación general

Datos generales	
Escuela: Colegio Valle de Filadelfia campus Poza Rica	Clave:
Elaboró: Lic. Brenda Janet Barradas González	
Duración: 15 sesiones	Grado y grupo: Kinder 1 y 2
Campo formativo: Lenguaje y comunicación	

Contextualización y sensibilización			
Aprendizaje esperado: Los niños y niñas reconocerán la importancia de hablar con otros y escuchar para ponerse de acuerdo.			
Duración: 3 sesiones		Fechas de aplicación: 6, 20 y 24 de octubre de 2017	
Actividades	Descripción	Recursos materiales y ambientales	Evaluación
Presentación Toma de acuerdos	-Se saluda a los niños y se explica la dinámica de trabajo y mi función frente a grupo de manera simple. -Se establecen acuerdos de trabajo entre los niños y la gestora, quien los escribirá en una cartulina. Los principales acuerdos deben incluir respeto a los demás, respetar los turnos, guardar el material que ocupo, entre otros que los estudiantes quieran realizar. - Llevaré imágenes impresas alusivas a estos acuerdos, los mostraré	<ul style="list-style-type: none"> - Cartulina - Plumones, - Cinta adhesiva - Acuerdos impresos - Pintura dactilar 	Registros anecdóticos (Ver <i>Instrumento de evaluación 1</i>)

<p>Los niños que no quieren hablar y escuchar.</p>	<p>a los niños y se decidirá junto con ellos cuáles se aplicarán al salón. Posteriormente los acuerdos seleccionados se pegarán en una cartulina que cada uno de los niños firmará con la huella de su dedo pulgar. Para continuar se buscará un lugar visible para colocarla pues permanecerá ahí durante las sesiones del proyecto para que todos puedan verla y recordar lo que se acordó.</p> <p>Se inicia con la proyección del video “Los niños que eran tímidos”, se les pregunta lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿quién escucha la opinión de todos sus compañeros? - ¿ustedes hablan cuando necesitan algo? ¿quién si y quién no? - Si no hablas ¿cómo le dices a tu maestra y a tus compañeros que necesitas? ¿llorando? ¿gritando? ¿quitándole sus cosas? <p>Derivado de las respuestas que den los niños pondré ejemplos del porqué es importante hablar con los otros niños y las maestras, y que no es necesario llorar o gritar para expresar lo que necesitan o sienten, así como el porqué es importante escuchar lo que los otros dicen, y que durante este proyecto vamos a aprender a hacerlo mucho mejor. Para finalizar, voy a pedir que levanten la mano los niños que quieren aprender a escuchar mejor a los demás y a decir lo que ellos piensan o necesitan para trabajar juntos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Video “Los niños que eran tímidos” Link: https://www.youtube.com/watch?v=ZZ9P4lZ9xXg - Laptop - Bocinas - Proyector 	<p>Registros anecdóticos (Ver Instrumento de evaluación 1)</p>
<p>Rompecabezas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se forman cuatro equipos de aproximadamente 5 niños cada uno, distribuidos en mesas de trabajo. Anotaré en el pizarrón 4 colores: rojo, verde, amarillo y azul y anotaré 5 viñetas abajo pues solo 5 niños podrán estar en cada equipo. Uno por uno les preguntaré qué color les gusta más, y el que elijan será el equipo al que pertenecerán y se sentarán juntos sobre el suelo para trabajar. -Luego, mostraré cuatro imágenes alusivas a la diversidad cultural, le pregunto a los niños sobre lo que ven en las imágenes y hago énfasis en las diferencias de los niños ilustrados en estas. Después de esta introducción, les explico que les traigo unos rompecabezas 	<ul style="list-style-type: none"> - Rompecabezas - Cinta adhesiva - Marcador para pizarrón blanco - Grabadora - Pieza musical “Para Elisa” de Beethoven 	<p>Registros anecdóticos (Ver Instrumento de evaluación 1)</p>

<p>¿Quién quiere ser actor?</p>	<p>que tendrán que armar, pero para hacerlo tienen que ponerse de acuerdo, pues a cada uno le tocará poner sus piezas respetando turnos, hablando y escuchando a los demás, y trabajando juntos. Se hace un ejercicio para modelar lo que se espera de los niños.</p> <p>-Se indica que podrán trabajar mientras escuchan la pieza "Para Elisa" de Beethoven, y cuando la pieza termine se habrá terminado el tiempo.</p> <p>-Observaré cómo realizan la actividad y sin importar si la actividad se finalizó o no se indica a los niños sentarse en círculo sentados en el suelo, y colocan todos los rompecabezas en el centro para que todos logren verlos.</p> <p>-Se hacen preguntas para guiarlos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo lo hicieron? ¿Muy bien, bien o pueden mejorar? - ¿por qué crees que si/no terminaron el rompecabezas? - ¿hablaste con los otros niños o lo hicieron solos? ¿escuchaste lo que los otros niños dijeron? <p>-Se cierra haciendo una conclusión sobre el desempeño de los niños durante el ejercicio, enfatizando el proceso de comunicación oral en tanto habla y escucha, así como en el trabajar juntos para lograr algo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicio la sesión recordando los acuerdos principales para convivir mejor. - Se continúa la sesión con la proyección de un video de la obra de teatro "El bosque de la amistad" el cual retoma la temática de "convivo con los demás y los respeto" del apartado tercero del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Para educación preescolar. Al finalizar, se les pregunta a los niños sobre el mensaje de la obra de teatro (atendiendo el área de las diferencias y la amistad). - Se detiene el video y hago referencia a los elementos que se 	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdos del aula - Video "El bosque de la amistad" https://www.youtube.com/watch?v=xw6Ys_G6kMU 	<p>Registros anecdóticos (Ver Instrumento de evaluación 1)</p>
---------------------------------	---	--	--

	<p>ilustran: escenografía, vestuario, actores, utilería.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionalmente se les cuestiona ¿quién ha participado en una obra de teatro? - Si nadie levanta la mano se les pregunta ¿les gustaría hacer una obra junto con sus compañeros? <p>Se les recuerda que para lograr hacer algo juntos todos deben trabajar en equipo y también escuchar lo que los demás dicen, sólo así se van a poner de acuerdo y lo van a lograr.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Bocinas - Laptop 	
--	---	--	--

Proyecto en el aula

Aprendizaje esperado: Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de una obra de teatro.

Duración: 12 sesiones

Fechas de aplicación: Del 03 de noviembre a febrero de 2018

Metodología	Actividades	Materiales y recursos ambientales	Evaluación
<i>Introducción a proyecto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia la sesión explicando a los niños de manera simple qué junto conmigo harán un proyecto de teatro en la escuela, pero que para lograrlo es importante escuchar a lo demás y hablar sobre las ideas que cada quien tiene, todos deber participar y trabajar en equipo. - Para continuar, les diré que primero necesitamos una historia, y para esto leeré 1 cuento (La sopa mágica). Para continuar les diré que podremos dramatizar el cuento “El bosque de la amistad” o “La sopa mágica”, y ellos decidirán cuál quieren a través de una votación. - Para tomar la decisión se hará una votación, y en el pizarrón se representará por medio de puntos la cantidad de votos que cada cuento obtuvo, para posteriormente contabilizarse y determinar qué cantidad es menor o mayor (Para esto llevaré material visual sobre los signos de “mayor que”, “menor que”, “igual” para trabajar estas nociones). - Esta sesión culmina con la determinación del cuento que se dramatizará. 	<p>Acuerdos del aula</p> <p>Cuento “La sopa mágica”</p> <p>Pizarrón</p> <p>Marcador para pizarrón blanco</p> <p>Signos de “mayor que”, “menor que” e “igual”</p>	Registros anecdóticos

<p>Fase 2. Realización de tareas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del personaje. Los niños tomarán el personaje que eligieron y realizarán un dibujo de este, especificando su apariencia física. - Evaluación parcial - Vestuario. Con base en la creación del personales, los niños realizarán su vestuario con diversos materiales como: telas, cartulina, recortes de revistas, semillas, acuarela, crayolas, pintura dactilar y vinílica, y los que ellos hayan decidido en el contrato de actividades. Es posible enviarlo en una ocasión a casa para que los padres de familia colabores con la elaboración, sin embargo, los niños trabajarán personalmente en su vestuario. - Evaluación parcial - Escenografía. Se elaborará con telas, pinturas, se solicitará el apoyo a padres de familia con algunos elementos para enriquecerla en caso de ser necesario. - Evaluación parcial - Invitaciones y carteles. Llevaré una muestra de un cartel y de una invitación y se las proporcionaré a los niños para que observen el modelo a seguir. Al finalizar las invitaciones se entregarán y los carteles se colocarán en la escuela. - Evaluación parcial - Ensayo. Esta fase culmina con los ensayos con los niños que serán los actores y actrices - Evaluación parcial 	<ul style="list-style-type: none"> - Telas - Cartulinas - Hojas de colores - Marcadores - Cinta adhesiva - Recortes de revistas - Semillas - Acuarela - Crayolas - Pintura dactilar y vinílica. - Telas 	<p>Registros anecdóticos (Instrumento de evaluación 1)</p>
--	--	--	--

<p><i>Evaluación parcial</i></p> <p>*Esta dinámica de evaluación se realizará al culminar cada una de las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un momento de evaluación a través de la estrategia de evaluación figuro-analógica. Para esto se ocupará un “Cuadro de evaluación” en el que se enlistarán las acciones planeadas y por medio de stickers con dibujos de soles con distintos significados: <ul style="list-style-type: none"> a) El sol brillante y sonriente significa que la tarea se realizó “muy bien”. b) El sol que tiene una sonrisa menos pronunciada significa que se hicieron “bien” las tareas. c) El sol con nubes significa que “se puede mejorar”. - Se evaluará cada una de las tareas en relación con el desempeño como grupo, por lo que deberán llegar a un consenso para que un niño responsable coloque el “sol” que refleje su valoración. Para esto intercambiarán sus ideas para llegar a una conclusión. -Para finalizar se realizan compromisos para mejorar en la siguiente tarea, se identifican los aspectos que requieren ser reformulados o mejorados y/o se reconoce los resultados positivos obtenidos hasta el momento y se anotan en un papel bond para colocarlo a la vista de todos. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuadro de evaluación del proyecto (Ver <i>Formato 3</i>) - Stickers - Papel bond - Marcadores - Cinta adhesiva 	<p>Registros anecdóticos (Instrumento de evaluación 1)</p>
<p><i>Fase 3.</i></p> <p>Culminación del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialización 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la obra. El día de la representación de la obra los niños tendrán que llegar con sus vestuarios, y listos para dramatizar lo que se ensayó. Con apoyo de maestras se montará el escenario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escenografía - Vestuarios - Micrófono - Bocinas - Música 	<p>Lista de cotejo (Instrumento de evaluación 2)</p>

<p><i>Fase 4.</i> Evaluación del proyecto</p>	<p>Para esta evaluación se requerirá el cuadro de evaluación grupal y una ficha de autoevaluación individual. Se evalúan las tareas que ya se realizaron con el apoyo de 3 soles con distintos significados:</p> <p>a) El sol brillante y sonriente significa que la tarea se realizó “muy bien”.</p> <p>b) El sol que tiene una sonrisa menos pronunciada significa que se hicieron “bien” las tareas.</p> <p>c) El sol con nubes significa que “se puede mejorar”.</p> <p>De igual manera se proporciona a los niños una hoja para realizar una autoevaluación individual sobre su desempeño, las indicaciones las dará la gestora en voz alta para todo el grupo y brindará apoyo a quien lo requiera. Se utilizará la misma dinámica que con el cuadro de evaluación del proyecto.</p> <p>Durante esta fase se sintetiza lo realizado, se comparan los objetivos planteados con los alcanzados, lo que facilitó el proceso y lo que lo dificultó, se realizan propuestas para mejorar.</p>	<p>Cuadro de evaluación del proyecto (Ver Formato 3)</p> <p>Autoevaluación final del proyecto (Ver Formato 4)</p>	<p>Evaluación figuro-analógica (Cuadro de autoevaluación final en el Formato 4)</p>
<p>Fase 5. Evaluación de los aprendizajes y sistematización</p>	<p>En este momento se guía a los niños para identificar los aprendizajes relacionados con la comunicación oral: habla y escucha. Se les orienta para valorar el aprendizaje en esta área. Se plasma lo que se aprendió y lo que requiere reforzarse en el contrato individual.</p>	<p>Contrato individual</p>	

Bibliografía:

- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. México: Graó.
- SEP (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar.*
Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-preescolar1/prog-est-prees-programa>
- Arias, S., Blanco, O. E. (2008). Ideas para innovar: la evaluación figuro analógica. *Educere* 707-714. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570006>
- Jolibert, J. (comp.) (2002). *Formar niños productores de textos.* Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Los niños que construyen su poder de leer y escribir.* Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=xyJtBwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- [Guía para el docente del Programa Nacional de Convivencia Escolar para Educación Preescolar.](#)

4.4 Planeación del proceso de evaluación

Este plan de evaluación considera el proceso de seguimiento y evaluación de la estrategia, la herramienta y la gestora de los aprendizajes.

Tabla 6. Proceso de evaluación

Aprendizajes		Estrategia y herramienta		Gestora	
Seguimiento	Evaluación final	Seguimiento	Evaluación final	Seguimiento	Evaluación final
Registro anecdótico	Autoevaluación desde la evaluación figuro-analógica.	Registro anecdótico.	Lista de cotejo para maestra titular y gestora. Evaluación por parte de los niños a través de evaluación figuro-analógica.	Retroalimentación de trabajo tutorial	Escala estimativa dirigida a autoridades Escala estimativa dirigida a maestras

Fuente: elaboración propia

Capítulo V. Implementación

A continuación ofrezco detalles correspondientes a la fase de implementación del plan de acción, por lo que describo la manera en que se desarrolló cada sesión de trabajo. Además, abordo los mecanismos de seguimiento de la estrategia, herramienta y la gestora. Por último, presento los resultados obtenidos tras la aplicación de las estrategias diseñadas y el análisis de estos.

5.1 Descripción de la puesta en marcha del plan de acción

El proceso de implementación del plan de acción tuvo lugar del 7 de octubre de 2017 al 11 de abril de 2018, en un total de 22 sesiones de trabajo. Inicialmente éstas se realizaron una vez por semana en sesiones de 60 minutos cada una en un horario de 11:00 a 12:00 horas, no obstante, a partir del mes de enero el día y horario para la implementación se acordó de manera semanal con la docente del grupo y/o la coordinadora docente. Cabe señalar que en algunas ocasiones las sesiones tuvieron duración de 30 minutos.

La planeación está estructurada en dos momentos, el primero corresponde al de contextualización y sensibilización, mientras que el segundo consiste en un proyecto en el aula, cuya planeación y ejecución estuvo a cargo de los estudiantes a partir de acuerdos y distribución de tareas que eligieron en función de sus intereses. Este segundo momento considera las fases de planificación, realización de las tareas necesarias, socialización del proyecto, evaluación del proyecto y evaluación de los aprendizajes, correspondientes a la Pedagogía por proyectos.

5.1.1 Momento implementado: contextualización y sensibilización

Sesión 1

Presentación y toma de acuerdos

07 de octubre del 2017

Comencé la sesión anunciando que a partir de ese día, los viernes, trabajaremos juntos una hora. A manera de recapitulación les planteé que ese día ellos habían visto algo muy importante con sus maestras y solicité que levantara la mano el niño o niña que me quisiera decir qué era, levantó la mano la mitad del grupo. Cuando le otorgué la palabra al primer niño que levantó la mano me dijo que habían visto un elefante y un león, agradecí su participación y le concedí el turno a otro niño, el cual refirió que vieron un elefante que tenía una trompa, y con lenguaje corporal hizo una representación de esta.

Me percaté de que el valor del respeto no había sido abordado durante el día, y le pregunté a la maestra de español si habían visto algo sobre el tema y me respondió que no porque ese día empezaban con la clase de inglés y sería después de mi intervención que lo haría, en ese momento acordamos que yo empezaría con eso y después ella haría su actividad, pues solo consistía en platicarles sobre lo que es respetar. A razón de esto continué con lo programado.

Cabe mencionar que días antes, junto con la coordinadora docente, se acordó que al iniciar las actividades verían el valor del respeto (como parte de actividades relacionadas con el valor del mes) y yo concretaría esto con los acuerdos de convivencia para el aula, los cuales ya estaban contemplados en mi planeación originalmente.

Para continuar, pregunté: ¿ustedes han escuchado cuando alguna miss dice “respeto a tu compañero” o “respeto el material”? ¿ustedes saben por qué dice esto?, en ese momento “CZ” dice: “es cuando te portas mal”, a este comentario yo agregué que ellas lo dicen cuando no estamos respetando.

Luego, expliqué que para que tengamos una convivencia sana tenemos que hacer acuerdos para nuestro salón, e inicié la proyección de cada uno de los acuerdos

para el aula que tenía en mi presentación deteniéndome y cuestionando sobre lo que los niños veían en las imágenes que contenían.



Figura 2. Presentación de acuerdos

Cuando proyecté el que refería a ayudar a los compañeros, F dijo que el niño estaba cargando la caja, y yo complementé diciendo que sí, y que la estaba cargando para ayudarle al otro niño. Este niño, cuando presenté el acuerdo sobre compartir se levantó de su lugar para decirme “yo comparto mi cepillo de dientes de ironman”, PD dijo que ella comparte sus juguetes y EA dijo “miss, mi hermano me comparte sus crayones”.

En un segundo momento de esta actividad, les dije que traía los acuerdos para que los pusiéramos en el salón, y les pregunté si todos los iban a respetar, a lo cual la mayoría dijo que sí, a excepción de SS y CT.

En un papel bond junto con los niños fui pegando unas tarjetas con los acuerdos impresos con una dinámica donde SC pasó a pegar el acuerdo de decir por favor y gracias, pues es la niña que siempre lo hace, junto con AL, y algunas veces F y EA. Por su parte, S pasó a pegar el de levantar la mano para pedir un turno ya que es la niña que siempre lo hace. En esta dinámica pedí que se les otorgara un aplauso a estas niñas.



Figura 3 y 4. Niños colocan los acuerdos en el papel bond.

Mientras que el de poner atención a la maestra, le pedí a SR pasar a colocarlo en el papel bond, haciendo énfasis en que es importante poner atención y le pregunté si se comprometía a hacerlo, el respondió que si con un movimiento de cabeza y procedió a pegarlo. Le dije al grupo que todos pueden ayudarle a SR a recordar su compromiso.

Cuando se terminó esta dinámica, les expresé que ahora que todos nos comprometíamos a cumplir los acuerdos, seguía firmarlos con la huella de su dedo, en este momento la maestra tuvo la iniciativa de proponer que las formas se hicieran en una hoja de color para pegarla junto a los acuerdos, acepté su propuesta y buscó dicha hoja, en la que cada uno puso la huella de su dedo con pintura dactilar, en este ejercicio dos niños pusieron sus dedos dos veces, cuando la indicación, que se les hizo de manera individual cuando pasaba con la hoja para firmar, era colocar su dedo solo una vez.



Figura 5. Los niños firmaron los acuerdos



Figura 6. Acuerdos en el aula

Al finalizar, proyecté el video “Los niños que son tímidos” para abordar el tema de los niños que hablan pero no los escuchan, y los niños que hablan mucho y no dejan hablar a los demás. Proseguí preguntando ¿quién escucha a los demás niños cuando hablan? Aproximadamente la mitad del grupo levantó la mano.

En ese momento SR se levantó de su lugar y lo tomé de la mano para invitarlo a participar con la ejemplificación de lo que pasa cuando ellos no dicen lo que sienten o necesitan, y en lugar de eso lloran o se dejan caer al suelo, pues él frecuentemente recurre al llanto para expresar disgusto ante alguna situación o indicación.

Esto lo hice ya que la siguiente pregunta que plantearía al grupo iba a ser sobre ¿cómo le dices a tu maestra lo que quieres? Y me pareció que recordándoles algo que ellos han observado varias veces, como la reacción de su compañero que llora, podrían comprender que es mejor decirle a la maestra qué necesitan en lugar de solo llorar.

Posteriormente les pregunté ¿quién quiere aprender a expresarse y a escuchar a los demás? Casi la totalidad de los niños levantó la mano, únicamente C se levantó de su silla dijo: “no, yo no quiero” con una expresión que me dio la impresión de que estaba a punto de llorar, le pregunté por qué no quería y volvió a responder que no quería hacerlo sin ofrecer una razón.

Continué diciéndole que juntos vamos a aprender a hablar y escuchar para comunicarnos y convivir mejor, y tal vez ella cambie de opinión después, y recordándoles que los viernes trabajaremos juntos un rato después de su recreo.

Luego de esto la maestra de español empezó a sacar los libros de los niños, apoyé para repartirlos y cuando todos estuvieron listos con su material empecé a desconectar el cañón y lo saqué del salón para guardarlo y devolverlo a la coordinadora docente. Regresé al salón para apoyar con la actividad de la maestra de español y durante la clase de francés.

Me di cuenta de que las maestras al notar que los niños no ponían atención o no las escuchaban mientras daban la indicación, ellas les recordaban que acababan de firmar unos acuerdos y habían dicho que los iban a cumplir, lo cual es un indicador de que las docentes perciben como útil haber realizado la actividad para establecer acuerdos y al menos en ese momento ellas recurrieron a recordar que existen pautas en el salón para convivir.

Sesión 2

Rompecabezas

20 de octubre del 2017

Llegué a la institución y antes de mi sesión con los niños pasé con la directora a establecer acuerdos sobre dos días en los que los apoyaré para que las docentes hagan entrega de las evaluaciones de desempeño Filadelfia. Aproveché para plantearle una propuesta sobre la elaboración de un folleto con recomendaciones para estimular el lenguaje oral dirigido a los padres de familia, el cual se colocará en la entrada de la escuela y los padres podrán tomar uno en caso de que así lo deseen.

La directora autorizó esta propuesta y además me expresó su interés de que yo sea quien en la entrada entregue los folletos, pues ellos fueron avisados a través de una circular de mi presencia en grupo con el objetivo de realizar un proyecto para estimular el lenguaje oral.

Además me ofreció una carpeta que contiene una serie explicaciones sobre el desarrollo del lenguaje y ejercicios para estimularlo para que la consultara y fotocopiara el material que me fuera útil.

Por otra parte, me proporcionó un par de manuales sobre el Programa Nacional para la Convivencia Escolar del nivel preescolar para que complementara algunas de mis actividades, esto lo hizo en calidad de sugerencia, sin embargo evidenció el interés por trabajar temáticas vinculadas con la convivencia sana. Le dije que los consultaría para valorar qué actividades y cómo puedo integrarlas en mi planeación.

Luego de esa reunión fui al aula de artes para sacar los rompecabezas que llevaba y a ponerles cinta adhesiva para pegarlos en el pizarrón. Mientras los niños estaban en el recreo pegué los rompecabezas en el pizarrón y escribí 4 colores: rojo, verde, azul y amarillo con viñetas abajo para realizar una actividad para distribuir equipos.

Cuando los niños entraron al aula tuvieron su momento de hidratación y la docente hizo una actividad de rutina vinculado al método Filadelfia. Cuando los niños se estaban acomodando en sus lugares un niño se acercó a mí y me dijo “mira miss, los pegamos” al mismo tiempo que los señalaba.

Mientras tomaban agua, un niño señaló el pizarrón y preguntó qué era lo que estaba ahí, le respondí que después de tomar agua les diría, de igual manera una niña señaló hacia la pared y dijo “ahí están los acuerdos”, a lo cual respondí que me alegraba que los tuvieran, y luego pregunté si los respetaban, a lo cual la maestra dijo que más o menos, aunque los niños dijeron sí.

Posteriormente la maestra atrajo la atención de los niños para decirles que en ese momento harían una actividad conmigo, aunque antes les recordó mi nombre (por petición de dirección las maestras les recuerdan a los niños los nombres de cada una de las docentes).

Tomé la palabra recordando que F había preguntado por lo que estaba en el pizarrón, pero yo quería que me dijeran lo que veían en cada uno, alguien dijo que eran “niños”, y respondí que sí y pregunté sobre las características de los niños de manera general ya que esa actividad era alusiva al 12 de octubre y la diversidad cultural, y estaba planeada para una semana antes pero por motivos de salud no asistí a la escuela.

Para continuar les dije que eran rompecabezas, pero que eran unos muy difíciles y por eso ellos tenían que armarlo trabajando en equipo y ayudarse para lograrlo, de tal manera que tenían que elegir en qué equipo querían estar: azul, rojo, verde y amarillo.

Di la indicación de esperar su turno para decir el color que querían y uno por uno pregunté por el equipo al que querían pertenecer, anoté sus nombres en el pizarrón en función del color que elegían. Algunos niños como EA, SR y SC mostraron dificultad para esperar su turno para tomar la palabra.

En este ejercicio ES dijo “amarillo” de manera clara, lo cual me da indicio de que aunque normalmente no habla ella es capaz de hacerlo de manera adecuada ante un estímulo, en este caso la pregunta de qué color elegía. Mientras que PD no expresó de manera autónoma el color de su preferencia, cuando me percaté de la dificultad para lograrlo le nombré color por color hasta que me dijo “sí”. Esto sucedió aun cuando le di tiempo para responder y le pregunté varias veces.

Los niños se agruparon en sus respectivos equipos y me acerqué para darle a cada uno una pieza del rompecabezas indicando que tenían que hablar entre ellos para ponerse de acuerdo, sin quitarle la pieza al compañero y esperando un turno. La maestra Edna y la maestra Lili me apoyaron permaneciendo con un equipo para supervisar cómo hacían la actividad, mientras yo estaba con otros, y de manera general observaba cómo se organizaban los niños.



Figuras 7 y 8. Niños armando el rompecabezas

El tiempo para esta actividad fue el tiempo correspondiente de la duración de la pieza musical “Para Elisa” de Beethoven, pues la están trabajando en el aula. El término de la melodía significaba que el tiempo para armar el rompecabezas había terminado.

Di la indicación de que dejaran el rompecabezas como quedó y uno por uno revisé el progreso, di una breve retroalimentación sobre el trabajo realizado y las maestras que apoyaron para complementar los comentarios:

- Equipo amarillo (O, M, ES, AV). En este equipo M y ES lograron armar sus piezas, pero AV no lo hizo aunque M le pidió que lo hiciera, en ese momento O salió del salón, pero cuando regresó casi se había terminado la actividad, se acercó al rompecabezas que aún tenía piezas sueltas y lo armó el solo.
- Equipo rojo (AL, R y SS). En este equipo AL tomó el liderazgo y cuando se dio cuenta de cómo iban las piezas le quitó las suyas a SS y las armó, este último únicamente lo observó armar el rompecabezas, R había salido del aula. Este equipo logró armarlo por completo, sin embargo no lo hicieron juntos.
- Equipo verde (J, F, C, CZ. y EA). En este equipo la maestra Lili apoyó a los niños y tuvieron un avance significativo en el armado de su rompecabezas, sin embargo, observé que F le quitó su pieza a EA mientras ella la acomodaba, en este momento él dijo "no, yo la quería" y empezó a observarla con detenimiento, luego se la devolvió a EA. Este equipo no logró terminar de armar su rompecabezas, aunque quedó armado en un 80% aproximadamente.
- Equipo azul (PD, SR, SC, S). En este equipo S tomó el liderazgo y apoyó a sus compañeros para completar la actividad, cada uno puso su pieza y ella les explicaba la manera adecuada de acomodarla si observaba que lo hacían incorrectamente, este equipo logró el objetivo.

Cuando terminamos de revisar cada rompecabezas enfatiqué que el equipo azul lo logró porque se comunicaron, respetaron los turnos de cada quien y se apoyaron para lograrlo. Y para concluir la sesión les dije que aunque algunos no lo lograron esta vez ellos podían mejorar y hacerlo mejor la siguiente vez, así que indiqué que levantarán la mano los niños que iban a trabajar en equipo la siguiente vez y todo el grupo lo hizo, para reafirmar les pregunté ¿todos van a trabajar en equipo y se van a ayudar?, al unísono gritaron "Siiiiiiiiiiiiiiii" con una actitud de entusiasmo, terminé la sesión diciéndoles que ya habíamos terminado la actividad y nos veíamos el siguiente martes para ver un video juntos.

Sesión 3
¿Quién quiere ser actor?
24 de octubre del 2017

En esta sesión las niñas de segundo grado no estuvieron presentes, y mi participación empezó a las 11:30 am ya que la maestra titular necesitaba hacer una actividad antes, ella me dio la pauta para empezar a instalar el cañón para proyectar el video de una obra de teatro titulada “El bosque de la amistad”.

Realicé la instalación del cañón, laptop y bocinas, llamé la atención de los niños para indicarles estar en silencio, sentados en sus lugares y con los ojos muy atentos. Empecé a proyectar el video y observé que todos dirigían su mirada a la proyección, aunque algunos hablaban en voz baja mientras que SC se levantó de su lugar para hacer que guardaran silencio, para esto llevó su dedo índice a su boca y emitió un sonido de “shhhhh”, esto lo hizo varias veces.

Cuando terminó la proyección les expliqué que lo que vieron era una obra de teatro que hicieron unos niños para que sus compañeros de la escuela la vieran, y para lograrlo necesitaron vestuarios y una escenografía.

Detuve el video en un segmento donde se visualizan algunos personajes y con una varita les indiqué como se llamaba cada elemento: personajes con vestuarios diferentes (jirafa, elefante, mariposa, lobo, hormiga), la escenografía (árboles y un sol). Enfaticé que ellos se esforzaron porque una obra de teatro se logra solo trabajando juntos.

Pregunté si a ellos les gustaría hacer una obra de teatro así, todos dijeron que sí, excepto CT, quien al final dijo que si quería. Le pregunté individualmente a ES, AV, CT, F, N, AL y O, pues no lo manifestaron verbalmente como todos los demás cuando lo pregunté colectivamente.

Luego les expliqué que solo lo podemos lograr si trabajamos juntos y nos ayudamos, también les pregunté si iban a cooperar para montar una obra de teatro juntos, todos dijeron que sí. Le pregunté directamente a ES pues ella

normalmente no se expresa oralmente y respondió “sí”. Observé que los niños tuvieron una actitud de interés por hacer lo que les propuse.

En ese momento F me habló para decirme que SR decía de poner otra vez el video, le pregunté a la maestra si había tiempo para verlo una vez más y me dijo que sí, así que lo volví a reproducir. Cuando terminó F se acercó a decirme que le gustó el video. Cuando terminé mi participación y la maestra de español tomó la palabra, C señaló la pared donde están los acuerdos y me dijo “ahí están”, luego me hizo plática sobre un dibujo que le quiere regalar a sus abuelos.

5.1.2 Momento implementado: proyecto en el aula

Sesión 1

Introducción al proyecto

03 de noviembre de 2017

Esta sesión era a las 11:00 horas de acuerdo con lo pactado, sin embargo cuando llegué a la escuela la maestra de inglés me comunicó que mi horario se movería debido a que ese día estaba programada una evaluación de inglés, posteriormente la maestra de español se disculpó por haber olvidado avisarme, en ese momento les dije que no tenía problema con eso.

Fui al salón a dejar mis cosas y el proyector que me prestan en la institución. Bajé al recreo y me percaté de que algunos niños se juntaron alrededor de una mesa y metían pasto, ramas y hojas por el agujero que la mesa tiene en medio, me acerqué a preguntar qué hacían y uno de ellos me explicó que hacían una sopa, alguien decía algún ingrediente y los demás salían a cortar pasto o a recolectar hojas que simulaban ese ingrediente. En ese instante aproveché para decirles que ese día yo llevaba cosas para hacer una sopa mágica juntos, noté que les generó interés y mostraron entusiasmo por hacer la actividad conmigo.

Luego apoyé a las maestras durante el momento de la evaluación de inglés, la cual se alargó y ya no pude implementar mi actividad de 12 a 13 horas, que es el horario de motricidad y una de las docentes me comunicó que sería el horario en que tendría mi participación. Finalmente la actividad que llevaba la realicé de 13 a

13:30 horas, y debido a que tuve menos tiempo del contemplado le realicé modificaciones en ese momento.

Inicié la actividad recordando lo que observé en el recreo, y pregunté qué niños estaban haciendo una sopa en el patio y ellos levantaron la mano, les pregunté sobre los ingredientes que utilizaron y en ese instante varios niños empezaron a hablar al mismo tiempo, mientras que otros, como Soledad, levantaron la mano para esperar un turno para participar.

Cuando noté esto les recordé el acuerdo de levantar la mano para esperar un turno, y el grupo empezó a moderarse, sin embargo, unos cuantos niños continuaron mostrando dificultad para autorregularse.

Empecé a relatar el cuento y conforme en el cuento aparecían distintas verduras yo preguntaba quien quería ayudarme a guardar unos dibujos de dichas verduras, conforme levantaban las manos yo se las proporcionaba. En la segunda parte del cuento los habitantes del pueblo sacaban sus verduras para hacer la sopa mágica y en ese momento yo llamaba a los niños que tenían determinado dibujo para simular la dinámica de cooperación que mostraron los personajes del cuento. Para esto los niños se levantaban a pegar su dibujo en una cartulina que tenía dibujada una olla y ya tenía cinta adhesiva para facilitar el pegado. Al final les expliqué que lo que hicieron los personajes era cooperar.

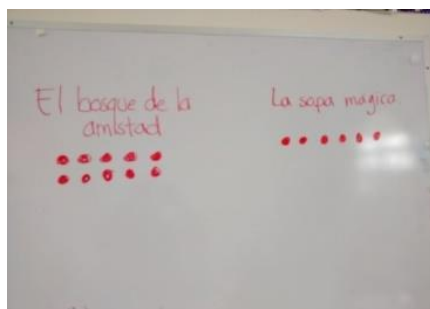


Figura 9. Niños colocando una verdura culminado



Figura 10. Producto

Para finalizar coordiné la dinámica de votación, les recordé que ya habían visto un video de un cuento que se llama “El bosque de la amistad” y que para nuestra obra de teatro teníamos que elegir el cuento para dramatizar, las opciones era el cuento ya mencionado y el que acababa de presentar “La sopa mágica”. Las votaciones quedaron 10 a 6, siendo “El bosque de la amistad” el cuento ganador. En ese momento las niñas Kinder 2 si estaban en el aula.



Figuras 11 y 12. Votación

Fase 1: Planeación

Sesión 2

Contrato colectivo

10 de noviembre de 2017

El horario de la actividad se cambió de 9 a 9:30 horas, por lo que tuve media hora exacta de sesión en esta ocasión. Cuando iba acompañando a las maestras y a los niños hacia el salón EA se acercó y me preguntó “¿traes sopa mágica?” pero no esperó que le respondiera y se adelantó para entrar al salón.

La maestra primero realizó el pase de lista y a las 9 en punto me cedió el espacio para trabajar. Ya tenía mi formato del contrato escrito en el pizarrón. Inicé con el recuerdo de la clase anterior, les pregunté a los niños si recordaban qué habíamos trabajado la semana anterior, la primera en levantar la mano fue S, sin embargo F aun sin levantar la mano empezó a responder. Me di cuenta de que es necesario recordarles durante cada ejercicio los acuerdos para participar, en este caso el de levantar la mano para solicitar la palabra.

En el caso de SS, EA, N y SC, también manifestaron dificultad para seguir este acuerdo, aunque se esforzaban para esperar su turno cuando yo les recordaba que antes de tomar la palabra tienen que levantar la mano.

Al preguntar sobre la votación que se llevó a cabo el viernes anterior rápidamente algunos respondieron que “La sopa mágica”, y cuando les pregunté por el otro cuento alguien dijo “El bosque mágico”, y ante esto corregí diciendo que era “El bosque de la amistad”, proseguí preguntando qué cuento ganó, en ese momento J respondió “El bosque de la amistad”, y a continuación dije que haríamos una obra de..., hice un silencio para esperar que respondieran y J nuevamente respondió diciendo “de arte”, nuevamente corregí diciendo que era una obra de teatro, en la que unos niños iban a actuar y a hacerle como si fueran una jirafa, o una mariposa, o una elefante, para esta explicación utilicé lenguaje corporal para representar estos animales.

Esta situación me da un indicador de que tengo que reforzar el vocabulario en las siguientes sesiones, porque los niños si recuerdan qué actividades harán, sin embargo aún no integran el vocabulario propio de las actividades que están por realizar.

Les presenté el contrato, explicando que para lograr nuestro objetivo tenemos que organizarnos y dividirnos las tareas. Les señalé la lista de tareas por hacer y las fui leyendo y explicando a qué se referían cada una, y así empezamos con la elección de las tareas, primero pregunté quienes querían participar realizando la escenografía, aproximadamente la mitad del grupo empezó a hablar y/o levantar la mano, nuevamente les recordé el acuerdo de levantar la mano para pedir la palabra pues mostraron dificultad para participar en orden.

Nuevamente planteé quien deseaba realizar la escenografía para la obra de teatro, en esta ocasión levantaron la mano y algunos niños en esta ocasión guardaron silencio, mientras que otro todavía se les dificultó respetar el acuerdo de levantar la mano antes de participar. La misma dinámica la realicé con las

tareas de vestuario, invitaciones y carteles, ensayos, presentador, narrador, jirafa, mariposa, hormiga, el lobo y por último la presentación de la obra de teatro.

Cuando los niños empezaban a elegir la tarea que querían realizar, la maestra Yolanda entró al salón para llevar a las niñas Kinder 2 a su clase, por lo que solamente C pudo elegir ser una mariposa y S decidió ser el lobo, quedando pendientes K y PD de hacer su elección.

Luego de determinar quien quería realizar las tareas específicas llegó el momento de determinar qué materiales utilizarían, sin embargo, cuando pregunté por los materiales para hacer la escenografía los niños guardaron silencio y cuando insistí para que trataran de elaborar una respuesta continuaban sin realizar propuestas. Entonces decidí nombrarles materiales y preguntarles si estaban de acuerdo con eso, a lo cual asentían y manifestaban estar de acuerdo.

Debido a falta de tiempo y falta de propuestas por parte de los niños, los rubros de ensayos y vestuarios de los personajes en específico, así como la presentación de la obra de teatro quedaron sin determinar responsables y materiales. En lo que respecta a los tiempos de realización, estos no se determinaron pues para esto requiero acordar fechas con la coordinadora docente y la directora de la institución. De tal manera que el contrato colectivo quedó de la siguiente manera:

Tarea	Responsables	Materiales
Escenografía	Renata, Francisco, Simón, Norberto, Arturo	Pintura, papel
Vestuario	Todos	Tela, pintura, lentejuela
Invitaciones y carteles	Miranda, Norberto, Arturo, Emma	Cartón
Ensayos	Todos	
Presentador	Carlos Z.	
Narrador	Scarlett	
Jirafa	Estefany, Carlos E., Omar	
Hormiga	Francisco, Jorge, Santiago	
Elefante	Santiago S.	
Mariposa	Gabriel	
Lobo	Emma, Cristina, Carlos Z.	
Presentación	Sol	

Figura 13. Contrato colectivo

Cuando la clase de español terminó y las niñas de Kinder 2 regresaron al aula, C se me acercó para decirme que ella era la mariposa y que quería empezar ya a hacer el cuento, le pedí que tuviera paciencia porque apenas íbamos a empezar a hacerlo en las siguientes semanas y me despedí.

Sesión 3
Contrato individual
14 de noviembre de 2017

Por acuerdo con la directora y coordinadora docente de la institución esta sesión se movió para el día martes ya que es el día en que los niños no tienen clase de violín, gimnasia o artes. En esta ocasión trabajé con ellos en la dirección pues la directora manifestó su interés por conocer la dinámica del contrato individual. Llegué a la escuela y saqué el material para acomodarlo en una mesa de tamaño infantil.

Fui al salón, esperé que la maestra pasara lista e hiciera la primera dinámica, le comuniqué a la maestra de apoyo la dinámica de ese día para que estuviera informada sobre eso, y empecé a sacar a cada niño. La directora presenció la dinámica un rato y me apoyó a tomar fotografías. Faltaron 4 niñas de realizar el contrato, y acordé con la directora que los realizaría el siguiente viernes.

Sesión 4
Detalles de planeación
24 de noviembre de 2017

La sesión se destinó para afinar detalles sobre las tareas que cada niño eligió realizar, agrupé a los niños por tareas, es decir, los niños que eligieron realizar la coreografía, las invitaciones y los carteles por un lado, y por otro quienes eligieron ser un personaje del cuento a dramatizar, por un lado las hormigas, las jirafas, las mariposas, el lobo y el elefante. El día de hoy S, K, C y PD salieron a su clase de español de kínder 2, por lo que el trabajo con ellas está pendiente.

Distribuí el material (hojas blancas y crayones) a cada niño y les di la indicación de dibujar lo que ellos quieren hacer, para esto los agrupé en función de las tareas

que eligieron. La maestra de grupo me apoyó para ponerle el nombre de cada niño en su hoja.

Me acerqué al equipo de la escenografía y les expliqué que el escenario tiene que parecer un bosque porque así se llama la obra de teatro. Pregunté a los niños qué hay en un bosque pero no recibí una respuesta, así que intenté formulando de manera distinta la pregunta, entonces les pregunté ¿en un bosque hay árboles?, en este momento AL dijo “sí”, y empezó a realizar trazos en su hoja que representaban un árbol, luego pregunté ¿qué más tiene un bosque? Y AL nuevamente participó para decir que un sol y me solicitó una crayola amarilla para dibujarlo, luego me mostró su dibujo.

Noté que el resto de los niños de ese equipo no participaba, así que les pregunté directamente sobre qué más puede llevar el bosque, M dijo que un avión y luego R expresó que ella quería una mariposa, así que cada una en su hoja los dibujó. Al preguntarle a N sobre su propuesta dijo que quería árboles también.

En el grupo de los niños que interpretarán hormigas, F preguntó sobre el color de las hormigas, yo le respondí que él podía ser una hormiga del color que deseara, sin embargo insistió en saber sobre el color de las hormigas, la maestra del grupo le dijo que son rojas o negras, finalmente dijo que quería ser una hormiga verde. Luego le pregunté a SR, quien de inmediato dijo que una hormiga “blue”, mientras que SS eligió ser una hormiga amarilla y J una roja.

En el grupo de las jirafas, ES se mostró con una mejor disposición para participar desde la oralidad ya que cuando le pregunté sobre cómo quería su disfraz de jirafa ella “naranja”, así que le proporcioné una crayola naranja para que dibujara su vestuario. En el caso de CT eligió que quería ser una jirafa roja, mientras que O decidió elegir el color naranja para su vestuario.

G se mostró muy entusiasmado, pues en todo momento hacía sonidos onomatopéyicos del barrito de un elefante, mientras que con su mano simulaba tener una trompa. En cuanto al color de su vestuario tomó de decisión de realizarlo

rojo. Por último, SC estuvo dibujando en su hoja y diciendo que ella sería el lobo, aunque realmente eligió ser la narradora.



Figuras 14 y 15. Trabajo de diseño de personaje

Fase 2: Realización de las tareas

Sesión 5

Elaboración de vestuario

12 de enero de 2018

Se inició la elaboración del vestuario, para esto se les proporcionó los materiales necesarios: máscaras y antifaces con siluetas de hormigas, jirafas, mariposas, elefante y lobos, papeles de colores, lentejuelón, pegamento, pompones y crayolas.

Le distribuí a los niños las máscaras y antifaces que les correspondían, es decir, quienes eligieron interpretar una mariposa y así respectivamente. El día de hoy faltó Ana del grupo de primero y las cinco niñas de segundo pues fueron a tomar su clase en español a otra aula, como lo hacen regularmente.



Figuras 16 y 17. Niños elaborando su vestuario

Una vez que les expliqué a los niños que lo que harían era decorar su vestuario y todos tomaron su lugar llamé a AL, M, R y N para darles crayolas con la indicación de proporcionarle un puño de crayolas a sus compañeros y decirles que eran para compartir.

Cada uno de ellos se acercó a las mesas de trabajo, sin embargo les daban una crayola a la vez a cada uno de sus compañeros, ante lo cual la maestra se acercó a decirme que lo hacían así puesto que esa es la dinámica de trabajo regular, respeté su manera de desempeñar esta tarea.

Posteriormente, a estos cuatro niños y niñas, les di materiales diversos para que se acercaran a ofrecerlos a sus compañeros y pudieran emplearlo en la decoración de su máscara o antifaz. Cuando terminaron tomaron asiento en sus lugares, mientras yo me acercaba a observar el trabajo de los demás.

Finalmente, solicité a los cuatro niños responsables de distribuir materiales que apoyaran con la recolección del material sobrante para guardarlo y limpiar el salón, así como les asigné la tarea de pasar a recoger las máscaras y antifaces de sus compañeros. Para esta última tarea se enfrentaron a la negativa de algunos de sus compañeros para entregar su material, por lo que me acerqué a apoyarlos. Terminamos con la limpieza del salón.

Sesión 6

Elaboración de vestuario

19 de enero de 2018

Durante esta sesión de elaboración de vestuario faltó EA, por lo que sus alas quedaron pendientes de realización, sin embargo fue posible que las niñas de segundo grado estuvieran la mitad de la sesión de trabajo antes de ir a su clase en español. Debido a que esta vez las niñas con papel de mariposa trabajaron las alas les dije que podían trabajar en el suelo, y ante esta indicación la mayoría de los niños las siguió.

Observé que los niños se levantaban con la intención de buscar más material disponible para decorar su trabajo. R y M apoyaron a AV a acomodar lentejuelón y pompones en las alas de su mariposa. En esta sesión utilicé una grabadora de voz y los niños manifestaron curiosidad haciendo preguntas como “¿ese celular para qué es?”. Ante preguntas similares yo respondía que se trataba de una grabadora de voz.



Figuras 18, 19, 20 y 21. Niños elaborando su vestuario

Sesión 7 Escenografía 23 de enero de 2018

En esta sesión trabajó el grupo de niños que eligieron realizar la escenografía, les presenté el material que utilizarían para trabajar: un paisaje de un bosque dibujado en pellón y dos árboles de cartón. Para continuar les pregunté sobre los elementos que contenía el paisaje (mariposas, un sol, un árbol, una nube, un avión, etc.). De igual manera les proporcioné pintura dactilar, pinturas de pastel, crayolas, pegamento y papel china para que trabajaran de manera libre.

Durante la sesión los niños eligieron qué parte del trabajo deseaban realizar, algunos prefirieron pintar y decorar el árbol, mientras que otros decidieron pintar el paisaje. A lo largo de la actividad los niños solicitaban los materiales que querían emplear y los colores para cada elemento. Algunos expresaban verbalmente paso a paso lo que querían realizar. Por ejemplo: un niño expresaba “el árbol lo quiero pintar de café”, otro expresaba “quiero otro color, quiero otro color”, y uno más decía “quiero más pintura”.



Figuras 22, 23 y 24. Elaboración de escenografía



Figura 25. Parte de la escenografía culminada

Sesión 8
Invitaciones
31 de enero de 2018

En esta sesión únicamente trabajé con un grupo de seis niños responsables de la elaboración de las invitaciones, el espacio de trabajo fue el gimnasio ya que a esa hora todos los salones estaban ocupados. Los niños expresaron sus ideas en relación con los colores que se pueden utilizar para colorear los dibujos que incluían las invitaciones.

Asimismo se dieron participaciones sobre las clases de español: una niña dice “es mucho de la clase de miss Edna, y también de la clase de miss Yoss”. Mientras que otra niña expresa “a R no le gusta la gimnasia, nada más a mí”. También se suscitaron diálogos sobre lo que ellos hacen cuando sus papás los llevan al parque.

Al igual que en sesiones anteriores los niños tuvieron libertad para elegir los colores que deseaban emplear para colorear cada uno de los dibujos en función de sus intereses e imaginación. Se dieron participaciones orales por parte de los niños para solicitar materiales que otro compañero estaba utilizando, en estos casos yo les sugería que podían pedirle tal material al niño que lo tenía y en consecuencia ellos lo hacían y esperaban su turno para usarlo.

Al terminar la sesión les pregunté sobre su trabajo con las invitaciones, algunos niños dijeron que las invitaciones estuvieron muy bien, sin embargo otros dijeron que podían mejorarse. Una niña dijo que les faltaba escribir su nombre. Durante la actividad R lloraba en intervalos cortos, pues de acuerdo con lo que expresó su hermana no quería tener clase de gimnasia.



Figuras 26 y 27. Elaboración de invitaciones

Sesión 9
Primer ensayo
2 de febrero de 2018

En esta sesión las maestras estaban entregando las evaluaciones de los niños a los padres de familia, por lo que no estuve acompañada por alguna de ellas. En esta sesión los niños mostraron dificultad para autorregularse y cuando les pregunté quienes habían leído el cuento con sus papás nadie respondió. En general la sesión fue difícil ya que los niños no han tenido algún acercamiento previo.

Sesión 10
Segundo ensayo
6 de febrero de 2018

Durante este ensayo tuve apoyo de una maestra para ordenar a los niños e iniciar el ensayo, mientras que otra maestra ponía el audio con la música de cada escena. El día de hoy algunos niños mostraron mayor conocimiento de la secuencia de diálogos, sin embargo persiste la dificultad para desarrollar un ensayo fluido. A raíz de esto me di cuenta de que necesitaba un mecanismo para favorecer los ensayos siguientes.

Sesión 11
Realización de vestuarios pendientes
7 de febrero de 2018

En esta sesión trabajé con cinco niñas que tenía la elaboración de su vestuario pendiente debido a diversas situaciones (horarios de clase de español en que algunas niñas salen del salón y ausencia por enfermedad).



Figura 28. Realización de vestuarios

Sesión 12
Tercer ensayo
8 de febrero de 2018

Durante este ensayo coloqué en el suelo tarjetas con dibujos alusivos a cada uno de los personajes de la obra de teatro (jirafas, mariposas, lobos, hormigas, elefante) y en el caso de la narradora y el presentador tarjetas con sus nombres. Esto ayudó de manera significativa a la organización y orden durante el ensayo pues resultó un apoyo importante para que los niños se orientaran en el escenario y el espacio que debían ocupar.

Sesión 13
Cuarto ensayo
15 de febrero de 2018

Durante este último ensayo tuve apoyo de la maestra de inglés para poner audios de canciones que se emplean durante la obra de teatro, al igual que de la maestra de apoyo que ha venido apoyando desde el inicio de los ensayos. Al igual que en ensayo anterior el uso de las tarjetas con los nombres y dibujos permitió que se realizara de manera ordenada. Esta vez ensayamos dos veces incluyendo el momento de los agradecimientos especiales para aquellos niños que no son actores pero que contribuyeron en la elaboración de escenografía e invitaciones.

Fase 3: Socialización del proyecto

Sesión 14
Socialización de la obra de teatro
16 de febrero de 2018

En esta sesión se realizó la presentación de la obra de teatro a la comunidad escolar, integrada por 23 niños del grupo de maternal, docentes de dicho grupo y personal administrativo del centro educativo.

Fase 4: Evaluación del proyecto

Sesiones 15 y 16

Evaluación de la obra de teatro 27 de febrero y 1 de marzo de 2018

Durante esta sesión proyecté a los niños un video editado de la obra de teatro que ellos presentaron días antes. Se mostraron asombrados por observar su trabajo. Después de eso inicié el proceso de evaluación con la estrategia de evaluación figuro-analógica, en la cual se asignaban una imagen que describiera su desempeño durante la presentación de la obra de teatro. El día 27 de febrero no hubo tiempo suficiente para culminar este proceso, sin embargo el día 1 de marzo se concluyó. En este ejercicio los niños tuvieron la oportunidad de autoevaluarse y de coevaluar a algunos de sus compañeros, así como de evaluarme como gestora y participante del proceso del proyecto.

Fase 5: Evaluación de los aprendizajes

Sesiones 17, 18, 19, 20, 21 y 22

Evaluación de aprendizajes y estrategia 13, 14, 15, 21, 23 de marzo y 10 de abril.

Durante estas sesiones realicé proceso de evaluación individual con cada niño, se trabajó el contrato individual, así como se realizó la evaluación de la estrategia por parte de los niños y la autoevaluación de su desempeño en cuanto al trabajo en equipo y las habilidades de comunicación oral.

5.2 Desarrollo de los mecanismos de seguimiento

Durante la realización del proyecto se emplearon distintos mecanismos para dar seguimiento a su desarrollo con la finalidad de establecer una estrategia ordenada y útil para recolectar y organizar información necesaria para valorar la eficacia y el impacto del plan de acción. En este caso los objetos de evaluación son: la estrategia, herramienta y la gestora. A continuación describo en qué consiste cada uno, sus indicadores, así como las fechas y dinámica de aplicación.

5.2.1 Seguimiento de la estrategia y herramienta

Registro anecdótico. Esta técnica consiste en la recuperación de anécdotas sobre lo que hacen y/o dicen cada uno de los estudiantes, a través de la observación durante las actividades. Para facilitar el proceso de recolección de datos se empleó una grabadora de voz, es decir, se grabaron lo que los niños expresaban oralmente para ser recuperado posteriormente y convertido en registro anecdótico.

Cada uno contiene los siguientes datos: nombre del niño/a, fecha y anécdota. Se empleó el registro anecdótico durante todas las sesiones de trabajo, incluyendo para evaluar la estrategia. No obstante, debido a la cantidad de niños en el grupo no fue posible generar registros de todas las sesiones por estudiante.

5.2.2 Seguimiento de la gestora de aprendizajes

Retroalimentación en tutoría académica. Este proceso de seguimiento se realizó a partir de las sesiones de tutoría académica, en la que mi tutora me ayudó a ver el progreso de mi trabajo, en función del diseño y ejecución de las acciones a efectuar en el marco de este proyecto.

5.3 Resultados y análisis

A continuación presento los resultados obtenidos a raíz del registro anecdótico empleado a manera de heteroevaluación. Para fines de análisis recuperé cinco categorías para contextualizar el desempeño de los niños en lo que respecta al habla y la escucha. En lo que respecta a las anécdotas, hasta este momento encuentro manifestaciones de actitudes y expresiones orales que denotan un acercamiento al logro de la gestión del aprendizaje esperado propuesto para la primera parte de la implementación: *Reconoce la importancia de hablar con otros y escuchar para expresarse y llegar a acuerdos.*

De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar 2011 cuando los niños experimentan situaciones de expresión mejoran su desempeño en las habilidades de habla y escucha, y estas a su vez sientan las bases para que desarrollen seguridad en sí mismos, así como facilitan el proceso de integración a la vida social.

Siguiendo esto, cobra relevancia que entre los hallazgos derivados del proceso de heteroevaluación se encuentre que algunos niños reconocen que existen pautas para moderar el uso de la palabra, es decir, los roles de interlocución, y esto representa un avance en lo que respecta a la interiorización de estos. Los siguientes registros evidencian esto:

R (14/nov/17). Al plantearle qué hacen los niños cuando la maestra pregunta ella me dice que *“levantan la mano como el niño”* al mismo tiempo que señala una imagen que le presenté.

ES (14/nov/17). Al decirle “cuando una maestra o un niño habla tenemos que estar...”, ella responde “aiaditos”.

De igual manera, es importante rescatar que aunque algunos niños reconocen que existen estas pautas aún muestran dificultad para autorregularse.

EA (03/nov/17). Cuando pregunté el nombre del cuento levanta la mano al mismo tiempo que dice “La sopa mágica”.

Por otra parte, es menester señalar que otros niños se encuentran en un proceso más avanzado, aunque vale la pena decir que se trata de una niña del grado de Kinder 2 y se encuentra en otro momento del desarrollo en relación con sus compañeros de Kinder 1. La siguiente anécdota denota esto:

S (10/nov/17). Cuando pregunto ¿quién recuerda lo que pasó la clase anterior? ella levanta la mano mientras guarda silencio.

En cuanto a la participación oral los niños manifiestan diferentes grados de desempeño, a continuación presento registros que evidencian esto. Aunque hay que recuperar las características particulares de cada uno para lograr una comprensión sobre el grado de avance que esto representa.

En lo relacionado con el desempeño de ES, es evidente un avance en función con la participación oral, pues durante el periodo de primer acercamiento y diagnóstico mostró una participación casi nula, sin embargo en algunas actividades ha logrado evidenciar un avance.

ES (14/nov/17). Al preguntarle ¿Qué personaje vas a ser? Ella dice “tutuga”. Luego le dije ¿tortuga o jirafa?, ella expresa “iafa”.

Por otra parte, otros niños manifiestan otro tipo de dificultad vinculada a la coherencia del mensaje que emiten en función del contexto:

SS (14/nov/17). Cuando le pregunté ¿qué vas a hacer (para la obra de teatro)? El responde “*voy a dibujar a mi mamá*”.

SC (14/nov/17).

- Le pregunto “¿qué elegiste hacer?” y ella responde “*Sí*”.
- Al preguntarle varias veces ¿a qué te comprometiste? ella responde “*sí*”.

En otro aspectos vinculado a la participación oral desde la generación de propuestas en el marco del trabajo en un equipo, como es el caso de Miranda.

M (24/nov/17). Cuando pregunté qué más quieren que lleve el bosque de la amistad ella dijo “*un avión*”.

En cuanto a las habilidades necesarias para establecer una conversación, es posible identificar a la espera de turnos para tomar la palabra, mantener el mismo

tema de conversación y resolver malentendidos (Gleason & Rather, 2010), es por ello que resulta menester poner atención a estos procesos y es importante atender y registrar el avance en estos aspectos.

En cuanto a la categoría de expresión de necesidades e interés he recabado la siguiente información, y nuevamente es posible apreciar los grados de desempeño que los niños manifiestan, pues van desde la expresión de necesidades e intereses a través del lenguaje corporal hasta la expresión oral.

C (10/nov/17). Se acerca y levanta un poco su pie a manera de sugerir que le apoye a amarrar su agujeta.

ES (14/nov/17). Se levanta en silencio y cuando le pregunto qué necesita señala un material que estaba sobre la mesa del escritorio de la directora.

R (14/nov/17): Entro al aula a buscar a un niño y se acerca a mí a decirme *“quiero ir al baño pero que me lleves tú”*.

EA (14/nov/17). En la elaboración del contrato se levanta por segunda vez y dice *“no me quiero sentar, solo me quiero parar”*.

AL (10/nov/17). Al preguntarle si quiere ser un personaje me dice que no.

O (03/nov/17). Se acerca a mí y me dice *“la agujeta de Santi”* al mismo tiempo que señala su zapato.

SR (24/nov/17). Cuando le pregunté de qué color quería su hormiga él dijo *“blu”*.

Es importante señalar que es común que los niños se expresen empleando vocabulario en el idioma inglés principalmente cuando se trata de colores pues toman clases en esa lengua. En lo relacionado con otros procesos se requieren mayor dominio de las habilidades de habla y escucha como la toma de acuerdos y negociación, así como la resolución de conflictos los registros han sido pocos debido al grado de complejidad para llegar a desarrollarlos, aunque he registrado lo siguiente:

F (25/nov/17). Le dice a SR *“vamos a cambiar hoy, ¿sí?”* mientras le intercambia una crayola.

SS (14/nov/17). En el salón deja caer su cuerpo al suelo y se queda recostado luego de que la maestra le dio la indicación de esperar un turno para recibir su silla.

Cabe señalar que Piaget (1954) y Vygotsky (1962) explican que el lenguaje es el factor que posibilita a los niños avanzar en el dominio de su capacidad para resolver problemas (como se citó en Theron, Roodin y Gorman, 1994, p. 218), y en este sentido vale la pena puntualizar que Francisco es un niño que muestra un nivel de desempeño más alto en relación con el uso del lenguaje oral en comparación con SS, quien ha manifestado dificultad para usar el lenguaje para resolver una situación que le genera frustración.

Esto lo expongo con la intención de evidenciar las distintas formas de abordar una situación por parte de dos niños que tienen un grado de desempeño distinto en relación con su dominio del uso del lenguaje oral, y como ya señalé, al analizar los registros es necesario conocer las particularidades del niño en cuestión, pues reconocer la individualidad de cada uno es imprescindible.

El aprendizaje esperado planteado para el segundo momento de implementación es: *propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de una obra de teatro*. Este se plantea en el segundo momento de implementación pues en el marco del proyecto de realización que marca la estrategia Pedagogía por proyectos la vida cooperativa es uno de los procesos que surgen de manera inherente, y precisamente esto es un rasgo valioso a rescatar debido a la interacción a través de la comunicación oral que los niños experimentaron.

Fue evidente que la realización de las tareas planeadas por los niños surgieron interacciones orales como:

AL (23/01/2018). Al escuchar que Miranda necesita más papel él dice “aquí ta achul”

M (12/01/2018). Cuando una niña le pide papelitos rosa ella le dice “ya se acabó, solo tengo naranja”

R (23/01/2018). Miranda, ¿te pinto unos niños?

ST (12/01/2018) Qué tal si vienen los papás y podemos hacer otra obra de teatro?

Por otra parte, propicié el acercamiento de los niños a la autoevaluación a través de la evaluación figuro-analógica, en la que tuvieron oportunidad de realizar una valoración en función de su apreciación sobre su desempeño al trabajar en grupo, escuchar y expresar sus ideas, así como al participar en la obra de teatro. Es importante rescatar la voz de los niños y conocer la opinión que se forma desde su subjetividad. Este ejercicio se realizó como parte de la última fase del proyecto.

Cabe señalar que las opiniones de los niños en torno al trabajo en grupo, el habla, la escucha y la participación en el espectáculo de la obra de teatro, en su mayoría son positivas, y esto es reflejo de las oportunidades que tuvieron para participar de manera activa en actividades que les permitieron poner en práctica las habilidades de comunicación oral para desarrollar un proyecto en grupo.

A partir del ejercicio de evaluación es posible identificar que la mayoría de los niños de kínder 1 manifestaron haber realizado un trabajo muy bien al trabajar en equipo, mientras que solo dos niños dijeron haberlo hecho bien, y otros dos expresan que su desempeño puede mejorarse. Por su parte, 3 niñas de kínder 2 señalan que lo hicieron “muy bien”, mientras que las otras dos dicen que se desempeñaron “bien”.

Al cuestionar a los niños de kínder 1 si escucharon las ideas de sus compañeros, el 61.7% dijo que su desempeño fue muy bueno, el 22.2% que fue bueno y el 16.1% que puede mejorar. Mientras que cuatro niñas de kínder 2 dijeron que lo realizaron muy bien, y solo una de ellas dijo que puede mejorar.

Cuando se les preguntó acerca de la expresión oral de sus ideas, un poco más de la mitad de los niños de kínder 1 expresó que lo hicieron “muy bien”, cuatro de ellos señalan que su desempeño fue bueno, y tres niños que pueden mejorarlo. Por su parte, tres niñas de kínder 2 expresaron que su desempeño fue “muy bueno” y dos de ellas respondieron que lo hicieron “bien”.

Por último, en cuanto a su participación en la obra de teatro, doce niños de kínder 1 dijeron haberlo hecho “muy bien”, tres expresaron que “bien” y solo uno dijo que lo puede mejorar. Cabe señalar que dos niños no participaron en el espectáculo por motivos de salud y disposición el día del evento. En cuanto a kínder 2, cuatro niñas dijeron que su participación fue “muy buena” y una de ellas expresó que fue “buena”.

Capítulo VI. Evaluación de la intervención

A continuación presento los apartados de disfunciones y alternativas, así como el del informe global de la evaluación que integran el capítulo de Evaluación de la Intervención. En el primero describo aquellas situaciones que generaron la necesidad de ajustar la planeación previamente elaborada y representan una variable a considerar al momento de analizar los resultados pues alteraron el proceso de gestión de aprendizajes en los estudiantes. El orden de las disfunciones que a continuación reporto obedece a una secuencia cronológica.

Por otra parte, el informe global de resultados incluye los hallazgos en cuanto a la estrategia y la herramienta que fundamentó el plan de acción, así como aquellos relacionados con el desempeño de la gestora.

6.1 Disfunciones y alternativas

Durante el proceso de implementación del plan de acción se presentaron diversas situaciones disfuncionales, las cuales detallo a continuación. De igual manera describo la forma en que se afrontaron, con la intención de que futuros lectores encuentren en este escrito una propuesta de acciones resolutorias, así como un marco de referencia para preverlas, pues podrían presentarse en trabajos similares.

La primera y principal disfunción durante el proceso de implementación del plan de acción fue la decisión de cambiar de institución educativa para desarrollar el proyecto de gestión del aprendizaje, derivada de que al inicio del ciclo escolar 2017-2018 la directora de la institución planteó como problemática la pertinencia del proyecto a la luz de la Ruta de Mejora Escolar del mencionado periodo.

Adicionalmente, en ese momento se dio una reorganización de los grupos de tercer grado por lo que el grupo al que daba seguimiento fue desintegrado. A partir de esto planteé una serie de propuestas de solución, como la de trabajar con el grupo que tuviera el mayor número de niños del grupo original, y aunado a esto

propuse que mi participación fuera justificada en el marco de la Autonomía curricular pues favorecía los aprendizajes clave de lenguaje y comunicación, no obstante estas ideas fueron desechadas bajo el argumento de que dos docentes del centro educativo serían evaluadas y no había espacio para incluir actividades ajenas a su planeación, aun cuando al finalizar el ciclo escolar 2016-2017 se acordó otorgar dos horas y media de trabajo a la semana para la realización de actividades correspondientes al proyecto.

Ante este panorama propuse trabajar con los niños del grupo original que asistían al turno mixto que la institución ofrece, en el horario de 12:30 a 16:00 horas. Ante esta propuesta la respuesta de la directora fue que en ese momento aún no contaba con la relación de niños que en efecto estarían en ese horario en la escuela, además de que para trabajar en ese turno la condición era hacerlo con un grupo de 50 niños en total en un horario de 15:00 a 16:00 horas.

Finalmente al valorar la falta de disposición por parte de la directora del centro educativo y ante el panorama poco favorecedor, en conjunto con mi tutora académica, tomé la decisión de interrumpir el seguimiento a esa institución y buscar un nuevo espacio para realizar el proyecto de gestión del aprendizaje. Esta decisión fue motivada por el hecho de que a pesar de que la directora accediera a abrir un espacio para implementar el proyecto las condiciones para llevar a cabo las fases de evaluación, seguimiento y culturización no serían las óptimas.

En el tenor de esta primera problemática es pertinente considerar estrategias para evaluar la sensibilidad del tomador de decisiones en la institución ante la implementación de un proyecto, es decir, dar un seguimiento cercano a las actitudes y disposición de los directores para abrir espacios de diálogo y negociación, pues en un inicio interpreté actitudes de inseguridad ante la realización del proyecto como parte de un proceso normal de resistencia al cambio, debido a que también hubo otros momentos en los que la directora manifestó su apoyo.

Además recomiendo contactar a los directivos durante la semana de sesión intensiva del Consejo Técnico Escolar que se realiza antes de iniciar el ciclo escolar con la finalidad de proponer que el proyecto sea tomado en consideración para incluirlo en la planeación de la Ruta de Mejora Escolar de la escuela, y así asegurar su pertinencia en el marco de las actividades que la escuela implementa, a fin de garantizar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Aunado a esto, es relevante tener en cuenta que ante la necesidad de iniciar un proceso de gestión en un nuevo espacio educativo se abre un área de oportunidad para revisar y hacer mejoras a los instrumentos de evaluación previamente utilizados durante el primer acercamiento y diagnóstico en la primera institución.

Por otra parte, en el marco de un nuevo espacio de trabajo, después de realizar el primer acercamiento y diagnóstico en la nueva institución procedí a desarrollar la propuesta de plan de acción. Durante la primera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar, realizada en el mes de septiembre, tomé acuerdos con las autoridades de la institución para iniciar la etapa de implementación de la planeación.

La coordinadora docente me asignó como día de trabajo el viernes en un horario de 11:00 a 12:00 horas, sin embargo ese día los niños tienen clase de violín en una dinámica en la cual por parejas salen del salón para ir al aula donde toman dicha clase, mientras que el resto del grupo permanece en el salón realizando las actividades que considera su rutina de manera regular. Esta decisión fue tomada debido a las características de las actividades que las docentes deben realizar con el grupo en el resto de los días de la semana.

Esto es una disfunción en tanto que algunos niños no permanecen en el salón mientras realizo la actividad planeada y cuando regresan al aula, en ocasiones, muestran dificultad para integrarse y dar continuidad a lo que se encuentran realizando en ese momento. Ante esta situación doy seguimiento cercano a estos niños. Aunque también es relevante considerar que esta situación se ha

aminorado en las últimas sesiones pues he trabajado un horario distinto al regular debido a ajustes en el horario de clases.

Por otra parte, acordé con la directora de la institución, la coordinadora docente y la maestra de grupo realizar ajustes a mi planeación con la intención de relacionar transversalmente las temáticas del valor del respeto, alimentación sana y respeto a la diversidad que durante el mes de octubre serían trabajadas con los niños. No se realizó la misma dinámica con las actividades correspondientes al mes de noviembre debido a las características de la estrategia de pedagogía por proyectos, en la cual los niños son quienes deciden qué hacer y cómo hacerlo.

El día 29 de octubre me reuní con la coordinadora docente y la maestra titular para definir los cambios necesarios en función de la planeación de actividades del mes de octubre de 2017 en la institución. Durante esta reunión negocié los cambios a realizar a mis actividades dando lugar a las necesidades de la escuela y al cumplimiento de los objetivos de mi plan de acción.

Adicionalmente, otra disfunción se presentó en la semana del 9 al 13 de octubre de 2017 debido a una situación de salud de la gestora, y en consecuencia la sesión de trabajo correspondiente a esa fecha fue recorrida, lo que generó la necesidad de realizar un nuevo ajuste a la planeación a razón de que al estar vinculada con las actividades de alimentación sana que la institución desarrolló esa semana perdió pertinencia para ser implementada en otra fecha.

Ante este panorama la directora de la institución manifestó su interés por sustituir en medida de lo posible lo planeado vinculado a la alimentación por alguna actividad de las incluidas en el manual para preescolar del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Sin embargo, al darle seguimiento a su solicitud me percaté de que la naturaleza de las actividades específicas que plantea este material no mantenía correspondencia directa con el objetivo de mi plan de acción.

Derivado de esto, decidí considerar la temática de “Convivo con los demás y los respeto” a través del cuento dramatizado “El bosque de la amistad” que tiene un mensaje relativo al respeto a la diversidad e inclusión, el cual presenté a los niños

en calidad de propuesta para dramatizar en el marco del proyecto de realización en el aula.

Es importante señalar que esta serie de ajustes no afectó de manera sustancial las actividades y objetivos planeados originalmente pues durante la negociación sostenida con la coordinadora docente y la maestra del grupo este aspecto fue cuidado, por lo cual las modificaciones efectuadas eran de carácter temático y no estructural.

En consecuencia, es menester conocer el grado de flexibilidad de la planeación y con base en esto sostener el diálogo y la negociación con las figuras correspondientes de la institución, pues en este caso fue determinante cuando situaciones de salud y organización no previstas se presentaron.

Además recomiendo que al momento de planear sean consideradas con suficiente anticipación las voces del director y docente de grupo con la intención de considerar nuevas necesidades e intereses y sin perder de vista el propósito del proyecto, a fin de reducir a futuro las complicaciones de mayor impacto en el desarrollo de la planeación.

Posteriormente, otra situación de disfunción se presentó durante la sesión del día 3 de noviembre de 2017 pues a mi llegada a la escuela la docente de inglés me comunicó que ese día estaba programada una evaluación de inglés pero que no me habían avisado, ya que requería un ajuste mínimo en el horario. Mostré una actitud de colaboración y aceptación ante esto, por lo que decidí acompañar al grupo durante dicha actividad, la cual se prolongó más de lo esperado.

Como parte de una decisión de las docentes titulares se me otorgó la última media hora de la rutina, correspondiente a la clase en francés, para la realización de la actividad que tenía planeada, aunque con modificaciones, pues disponía de menos tiempo del considerado inicialmente. Este ajuste en la actividad implicó realizar de manera más rápida una votación entre dos cuentos y otorgar menos tiempo a la participación de los niños durante la narración del cuento “La sopa mágica”.

En lo que respecta al proceso de heteroevaluación del aprendizaje de los estudiantes, el registro del desempeño de los niños se estaba dando de manera lenta y era poca la información recabada, por lo que se implementó el uso de una grabadora de voz con el objetivo de reunir la mayor cantidad de expresiones orales para posteriormente recuperarlas en un registro anecdótico.

Además, cabe mencionar que durante la última semana de noviembre y las primeras dos de diciembre no realicé actividades de mi planeación a raíz de la solicitud por parte de la dirección, pues en ese periodo de tiempo estaban preparando el festival navideño de la institución, debido a esto las actividades las reanudé en enero.

No obstante, durante la tercera semana de diciembre tuve una reunión para tomar acuerdos con la coordinadora docente del colegio en la cual quedó establecida la dinámica de trabajo a partir de enero. Como resultado de esta reunión, fueron agendadas las fechas de trabajo y se acordó presentar la obra de teatro en el marco de los festejos del Día del amor y la amistad, quedando como fecha tentativa el día 16 de febrero de 2018.

En esta ocasión también propuse involucrar a los padres de familia con la elaboración de vestuario de sus hijos, sin embargo no fue posible debido a la dinámica de incumplimiento por parte de la comunidad de padres que la coordinadora docente reporta. Ante esto se estableció una sesión adicional para elaborarlos en el aula, además de la posibilidad de trabajar individualmente con los niños que no logran culminarlos en las fechas establecidas, en caso de ser necesario.

Aunado a esto, en esta reunión la coordinadora propuso que grabara un video de la obra de teatro con el objetivo de mostrarlo a los niños y pudieran observarse durante la sesión de evaluación. Resulta pertinente mencionar que posteriormente solicité autorización para que un técnico de la Facultad de Pedagogía realizara la grabación de la obra de teatro, la coordinadora se encargó de gestionarlo con los dueños de la institución, quienes accedieron con la condición de firmar un contrato

de confidencialidad, cuya finalidad era la de formalizar el compromiso de emplear esta información únicamente con fines académicos.

En lo que respecta al proceso de autoevaluación, no fue posible hacerlo al culminar cada tarea del proyecto debido al tiempo del que disponía para realizar las actividades que implicaban trabajo en grupo, sin embargo, si se realizó a partir de la sesión de elaboración de la escenografía, invitaciones y en dos ensayos, como parte de una evaluación formativa.

Como último aspecto disfuncional, se suscitó la renuncia de la directora de la institución, así como de la maestra titular de español del grupo con el que trabajé, por lo que en el trabajo de culturización fue necesario contextualizar a la nueva plantilla de maestras, siendo de valioso apoyo la experiencia de las maestras de inglés y de apoyo que aún forman parte del equipo docente de la institución.

Por último, de manera general es posible identificar que en gran medida las disfunciones que he reportado están vinculadas a modificaciones en la planeación general o calendarización de esta, debidas a motivos de salud, pertinencia y congruencia con las actividades institucionales, así como situaciones no previstas, propias de los procesos del centro educativo (evaluaciones y festivales).

Otro tipo de disfunción que se presentó durante la realización del proyecto está vinculada al proceso de evaluación de aprendizajes por medio del registro anecdótico, ya que debido a la cantidad de niños al inicio resultó difícil la recuperación de anécdotas suficientes, sin embargo a raíz de la implementación de las grabaciones de voz esta situación tuvo respuesta.

En lo que respecta a la recuperación de evidencias en fotografía y video, existió de inicio una restricción debido a que algunos padres de familia habían negado a la institución el consentimiento para que sus hijos fueran grabados o fotografiados, sin embargo, se llegó a un acuerdo que permitió que esto se realizara sin alguna otra limitación.

En cuanto a recomendaciones generales con instituciones que restringen el uso de fotografías o videos, resalto la importancia de que el gestor busque un punto de acuerdo desde el primer acercamiento para asegurar la transparencia de los procesos de recopilación de este tipo de evidencia, así como el manejo ético de la imagen de los estudiantes.

Por otra parte, en cuanto al proceso de planeación, es importante asegurarse de que es lo suficientemente flexible como para implementar ajustes originados por situaciones no previstas a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos del plan de acción.

6.2 Informe global de la evaluación

6.2.1 En cuanto a los aprendizajes significativos de los estudiantes

Para valorar los aprendizajes en los estudiantes se emplearon dos instrumentos: el registro anecdótico, a manera de heteroevaluación, y una escala basada en la técnica de evaluación figuro-analógica. En las páginas siguientes hago una descripción de lo obtenido a través de estos.

a) Registros anecdóticos

A partir de estos di seguimiento al proceso de aprendizaje de los niños, por lo que la recuperación de las anécdotas se realizó desde octubre de 2017 a febrero de 2018 durante las sesiones de trabajo. Con la finalidad de facilitar el proceso de análisis he establecido tres categorías de análisis:

- Participación oral
- Expresión de necesidades e intereses
- Toma de acuerdos y negociación

A continuación presento aquellos registros de anécdotas significativos, los cuales están estructurados por niño/a en una tabla en función de las categorías enlistadas.

Tabla 7. Registros anecdóticos 1

Categoría	AV	SC	ES	M	R	EA
Participación oral	(17/nov/17). Cuando le pregunto ¿Estás dispuesta a guardar silencio cuando alguien habla?, ella responde "sí".	(14/nov/17). - Le pregunto "¿qué elegiste hacer?" y ella responde "Sí". - Al preguntarle varias veces ¿a qué te comprometiste? ella responde "sí".	(14/nov/17). Al preguntarle ¿Qué personaje vas a ser? Ella dice "tutuga". Luego le dije ¿tortuga o jirafa?, ella expresa "irafa". (14/nov/17). Al decirle "cuando una maestra o un niño habla tenemos que estar...", ella responde "aiaditos".	12/01/2018 Cuando una niña le pide papelitos rosa ella le dice "ya se acabó, solo tengo naranja" 31/01/2018 M responde "no son verdes, son gris" se refiere a los elefantes de los que habla otro niño.	(14/nov/17). Al plantearle qué hacen los niños cuando la maestra pregunta ella me dice que " <i>levantan la mano como el niño</i> " al mismo tiempo que señala una imagen que le presenté.	31/01/2018 Mi mami me ayuda a trabajar, y a aprender todo. 31/01/2018 Me prestas la crayola porfa, yo te doy otra.
Expresión de necesidades e intereses		(12/01/2018) Al preguntarle donde le ponía Resistol a su material señala con el dedo y dice "aquí".	(14/nov/17). Se levanta en silencio y cuando le pregunto qué necesita señala un material que estaba sobre la mesa de escritorio de la directora.	(24/nov/17). Cuando pregunté qué más quieren que lleve el bosque de la amistad ella dijo "un avión". (12/01/2018). Cuando una niña le pide papelitos rosa ella le dice "ya se acabó, solo tengo naranja" (23/01/2018) - Cuando Renata le pregunta si pinta unos niños ella le responde: "no". -Yo necesito más papel	(14/nov/17): Entro al aula a buscar a un niño y se acerca a mí a decirme " <i>quiero ir al baño pero que me lleves tú</i> ". 12/01/2018 Ya no quiere papelitos 23/01/2018 Miranda, ¿te pinto unos niños? ¿Está suavequito verdad? Mientras toca el material que llevé para ponerle a las nubes.	(14/nov/17). En la elaboración del contrato se levanta por segunda vez y dice " <i>no me quiero sentar, solo me quiero parar</i> ". 31/01/2018 "A mí me gusta el rojo"

					<p>“Necesitamos algo acá”</p> <p>Renata le pregunta a Gabriel también “Gabriel me quieres ayudar?”</p> <p>¿Nos vamos a casita?</p> <p>¿El reloj dice que ya nos vamos al salón?</p>	
Toma de acuerdos y negociación				<p>(23/01/2018) ¿Gabriel me quieres ayuda?</p> <p>31/01/2018 ¿Ahorita me la prestas? Señalando la crayola que tenía Emiliano.</p>		<p>31/01/2018 Me prestas la crayola porfa, yo te doy otra.</p>

Fuente: elaboración propia con base en registros anecdóticos obtenidos.

Tabla 8. Registros anecdóticos 2

Categoría	SR	SS	ST	F	J	CE
Participación oral		(14/nov/17). Cuando le pregunté ¿qué vas a hacer (para la obra de teatro)? El responde “ <i>voy a dibujar a mi mamá</i> ”.		23/01/2018 Mira miss, me falta nada más un poquito más de verde.		(14/nov/17). Al dirigirme a él para hacerle una pregunta él voltea el rostro hacia otra dirección.
Expresión de necesidades e intereses	(24/nov/17). Cuando le pregunté de qué color quería su hormiga él dijo “ <i>blu</i> ”.	(14/nov/17). En el salón deja caer su cuerpo al suelo y se queda recostado luego de que la maestra le dio la indicación de esperar un turno para recibir su silla.	10/01/2018 Qué personaje quieres ser? Una jirafa. Esos son los trajes? Qué tal si vienen los papás y podemos hacer otra obra de teatro.	23/01/2018 “yo quiero el amarillo”	23/01/2018 “No quiero salir” (cuando lo invité a salir a realizar su vestuario)	
Toma de acuerdos y negociación				(25/nov/17). Le dice a Santi “ <i>vamos a cambiar hoy, ¿si?</i> ” mientras le intercambia una crayola.	23/01/2018 Al invitarlo nuevamente responde “más tarde si voy a querer”	

Fuente: elaboración propia con base en registros anecdóticos obtenidos.

Tabla 9. Registros anecdóticos 3

Categoría	CZ	E	AL	G	Omar
Participación oral	(14/nov/17). Responde a la pregunta que planteé antes de terminarla “¿vas a cooperar...” y él dice “mi turno para hablar”.	15/02/2018 Con timidez invita a los niños de maternal a la obra de teatro.	(23/01/2018). Al escuchar que Miranda necesita más papel él dice “aquí ta achul”		
Expresión de necesidades e intereses	14/11/2017. Al observar una imagen dice “Esos niños están guardando silencio”.	19/nov/2017 Al preguntarle si quiere ser un animal del bosque dice que no, sin embargo, elige hacer invitaciones y escenografía.	(10/nov/17). Al preguntarle si quiere ser un personaje me dice que no. 23/01/2018 “¿no va a pintar nube?” “más pintura” Cuando utiliza el color blanco en la nube el dice “si pinta”. Al escuchar que Miranda necesita más papel él dice “aquí ta achul” 31/01/2018 “¿No hay blanco?” Ya vi la película de coco Ya pinté todo de amarillo	14/Nov/2017 ¿Te acuerda qué dijiste que harás para la obra de teatro? – “el evehate pruuu” mientras simula con su brazo tener una trompa. 23/01/2018 Quiero oto color, quiero oto color Miss miss miss, mira y señala el árbol que está pintando. Al preguntarle si quería ayudar con la otra parte de la escenografía dice “ti” Cuando R le pregunta si le quiere ayudar él dice: primero le voy a ayudar a ella.	Omar (03/nov/17). Se acerca a mí y me dice “la agujeta de Santi” al mismo tiempo que señala su zapato.
Toma de acuerdos y negociación		31/01/2018 Expresa que si prestará la crayola que usa cuando la desocupe.	31/01/2018 “Me la prestas porfavo” dirigiéndose a Emiliano.		

Fuente: elaboración propia con base en registros anecdóticos obtenidos.

Tabla 10. Registros anecdóticos 4

Categoría	S	K	C	P	Ángela
Respeto de turnos de interlocución	(10/nov/17). Cuando pregunto ¿quién recuerda lo que pasó la clase anterior? ella levanta la mano mientras guarda silencio.				
Participación oral			Cristina (14/nov/17). “Yo quiero empezar ya a hacer la mariposa”		10/01/2018 Al preguntarle qué es trabajar en equipo ella responde: es para construir algo muy resistente
Expresión de necesidades e intereses			Cristina (10/nov/17). Se acerca y levanta un poco su pie a manera de sugerir que le apoye a amarrar su agujeta. (05/03/18) Dijo “¿me amarras mi agujeta?”		10/01/2018 Pero necesitamos nuestros tajes.

Fuente: elaboración propia con base en los registros anecdóticos obtenidos

b) Autoevaluación

Como parte del proceso de autoevaluación, se empleó la técnica de evaluación figuro-analógica, concretamente se implementó un instrumento, a manera de escala, que es posible analizar desde los enfoques cuantitativo y cualitativo. El propósito de este fue recuperar la valoración que hacen los niños de su desempeño, es por ello que el cuestionamiento principal fue ¿Cómo lo hiciste?

En cuanto a la autoevaluación de los niños sobre la forma en que trabajaron con su grupo, es posible notar en la siguiente tabla que la gran mayoría del grupo de Kinder 1 refiere haberlo hecho “muy bien”, mientras que una mínima parte dice haberlo hecho “bien” y que “puede mejorar”.

Por otro lado, en el grupo de Kinder 2 se encuentra que cuatro niñas respondieron que lo hicieron “muy bien”, mientras que solo una de ellas mencionó que “puede mejorar”. Las razones por las cuales manifestaron esto se mostrará como parte del análisis cualitativo.

Nombre del niño: _____ Foto: 06
Nombre del aplicador: EMM Fecha: 13/03/2018





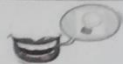



¿Cómo lo hiciste?		
¿Trabajaste con tu grupo?		
¿Escuchaste lo que otros niños decían?		
¿Expresaste tus ideas a los otros niños?		
¿Participaste en la obra de teatro?		

Figura 28. Autoevaluación de aprendizajes

Tabla 11. Trabajo en grupo

	Kínder 1		Kínder 2	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Puedo mejorarlo	2	11.1	1	20
Bien	2	11.1	0	0
Muy bien	14	77.8	4	80
TOTAL	18	100	5	100

Fuente: elaboración propia

De manera grupal, se obtuvo que el 86.9% del total de niños logró trabajar en equipo para realizar un proyecto, lo cual se conecta con la meta establecida de que el 70% de las niñas y los niños reconozcan la importancia de escuchar a los demás y expresar sus ideas para lograr una meta grupal, y si bien más adelante reviso, de manera específica, el desempeño en cuanto a las habilidades de comunicación oral, es importante decir que los niños lograron trabajar cooperativamente durante el proyecto debido a la sensibilización sobre esto, por lo que es evidencia del logro de esta meta.

En segundo lugar, se cuestionó en relación a su desempeño al escuchar atentamente las ideas de sus compañeros. En el caso de los niños de Kinder 1, el 60% responde que lo hicieron “muy bien”, un 22.2% del grupo señala que lo hizo “bien” y el resto afirma que “puede mejorar”. En cuanto al grupo de Kinder 2, cuatro de las cinco niñas dice haberlo hecho “muy bien”, y solo una de ellas menciona que “puede mejorar”.

En cuanto al porcentaje total de niños que manifestaron haber tenido un buen y muy buen desempeño, se obtuvo el 82.6% del grupo.

Tabla 12. Escucha

Nivel de logro	Kínder 1		Kínder 2	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Puedo mejorarlo	3	16.7	1	20
Bien	4	22.2	0	0
Muy bien	11	61.7	4	80
TOTAL	18	100	5	100

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la expresión oral de ideas, más de la mitad del grupo de kínder 1 señala haberlo hecho “muy bien”, mientras que una quinta parte dice que su desempeño estuvo “bien”, siendo una mínima parte la que expresa “poder mejorar” en ese aspecto. En el caso de kínder 2, tres niñas refieren haberlo hecho “muy bien”, y dos dicen “poder mejorar” en cuanto expresar sus ideas a otros niños.

El porcentaje total evidencia que el 78.26% del grupo manifiesta haberlo hecho bien y/o muy bien, lo cual representa casi la totalidad de los estudiantes participantes que lograron expresar sus ideas de forma oral mientras realizaron el proyecto de la obra de teatro.

Tabla 13. Expresión oral

Nivel de logro	Kínder 1		Kínder 2	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Puedo mejorarlo	3	16.7	0	0
Bien	4	22.2	2	40
Muy bien	11	61.7	3	60
TOTAL	18	100	5	100

Fuente: elaboración propia

Estos resultados son evidencia del grado en que se alcanzó la meta de que los niños avanzaran respecto a su desempeño de habla y escucha a través de actividades vinculadas al proyecto en el aula, por lo cual se logró y superó, pues se planteó el 70% de logro.

Finalmente, al preguntarles sobre su participación en la obra de teatro la mayoría del grupo de kínder 1 expresa que lo hicieron “muy bien”, mientras que el 16.7% de los niños manifiestan que lo hicieron “bien”, al mismo tiempo que solo uno de ellos señala que “puede mejorar”, en esta tabla se muestra también que un niño se ubica en el rubro de “no aplica” debido a que el día de la presentación de la obra de teatro no asistió a la escuela por motivos de salud y no es posible que autoevalúe este aspecto. Por su parte, casi la totalidad de las niñas de kínder 2 manifiesta considerar que su actuación la realizó “muy bien”, pues solo una de ellas dijo haberlo hecho “bien”.

Tabla 14. Participación en obra de teatro

Nivel de logro	Kínder 1		Kínder 2	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Puedo mejorarlo	1	5.6	0	0
Bien	3	16.7	1	20
Muy bien	12	66.6	4	80
No aplica	2	11.1	0	0
TOTAL	18	100	5	100

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la participación en la obra de teatro, es pertinente aclarar que todos los niños y niñas participaron activamente durante el proceso de preparación de la misma, sin embargo, el día de la presentación de la obra, dos de ellos no asistieron por motivos de salud. Por lo que a estos participantes no se les cuestionó sobre su desempeño durante el evento. Tomando en cuenta esto, es posible decir que se logró alcanzar la meta relativa a la participación de los niños en procesos comunicativos en el marco de un proyecto basado en teatro infantil, pues el porcentaje de logro planteado fue del 70%.

Cabe señalar que luego de cuestionar a los niños sobre cómo percibían su desempeño les pregunté sobre la razón por la cual lo consideran de tal manera, con la finalidad de obtener mayor información sobre la forma en que perciben su

desempeño a lo largo del proyecto. Más adelante presento un cuadro donde reúno la información recabada (tablas 15 y 16).

En lo relacionado con el cuestionamiento ¿trabajaste con tu grupo? La mayoría de las respuestas fueron poco específicas, pues los niños tendieron a dar razones como “porque sí”, “porque lo hice bien” o no expresaron alguna idea. Mientras que la minoría que si expresó una razón fue notoria la mención de aspectos vinculados a las tareas que cada uno eligió hacer: el arcoíris y el sol de la escenografía, las invitaciones, el ensayo de la obra de teatro, incluso una niña mencionó su participación en el armado de un rompecabezas en equipo que se llevó a cabo en el momento de contextualización y sensibilización.

Por su parte, al preguntarles ¿escuchaste lo que otros niños decían? Encuentro que la gran mayoría muestra dificultad para formular un argumento simple, sin embargo, algunos elaboraron respuestas como las siguientes: “puse atención, escuché y todo”, “puedo escuchar más atenta”, “escuché a los amigos”, “porque estaba callada” y “puedo oír más”, que reflejan un mayor esfuerzo por explicar las razones de porqué eligieron tal o cual nivel de desempeño.

Además, al ser cuestionados sobre si expresaron sus ideas se encuentra que los argumentos mejor elaborados son “puedo mejorar a dar ideas”, “fui a invitar a los bebés de maternal” y “dije todos mis diálogos”, y de nueva cuenta perduró la dificultad por parte de la mayoría de los niños para argumentar sus respuestas.

Finalmente, al preguntarles sobre su participación en el evento de la obra de teatro, una mínima parte emitió respuestas como “faltaron jirafas”, “me supe mi diálogo” y “aullé muy fuerte”, que dan cuenta de un desempeño “muy bueno”, no obstante, el resto de las respuestas fueron menos específicas y elaboradas.

Tabla 15. Argumentación de Kinder 1

¿Cómo lo hiciste?								
Folio	¿Trabajaste con tu grupo?		¿Escuchaste lo que otros niños decían?		¿Expresaste tus ideas a los otros niños?		¿Participaste en la obra de teatro?	
01	M B	Lo hice bien. Hice un arcoíris / el sol.	MB	Porque lo hice también muy bien.	B	Porque también lo hice bien.	B	Porque lo hice también muy bien.
02	M B	Mariposas, alas	B	Puedo mejorar	P M	Puedo mejorar a dar ideas	M B	No respondió
03	M B	No respondió	B	Más o menos	P M	Participar mas	M B	Lo hice bien
04	P M	Las invitaciones	MB	Lo hice muy bien	M B	Fui a invitar a los bebés de maternal	M B	No respondió (fue expectador)
05	M B	Con mi mami	MB	No respondió	M B	No respondió	M B	No respondió
06	M B	No respondió	MB	Puse atención, escuché y todo.	M B	No respondió	M B	Porque lo hice bien
07	M B	Porque si	MB	Porque si	M B	Porque si	M B	Porque si
08	M B	No respondió	PM	Puedo escuchar más atenta	P M	Puedo hacerlo mejor	M B	Faltaron jirafas
09	M B	No responde	PM	Puede mejorar	B	No responde	P M	Puedo mejorarlo
10	M B	Lo hice bien	MB	Lo hice bien	M B	Participé	M B	Lo hice bien
11	M B	Porque lo hice mejorar.	MB	Lo hice mejorando	M B	Dijo todos sus diálogos	M B	Estaba muy feliz
12	M B	Me porté bien en la escuelita	MB	Porque si	M B	Porque si	M B	Porque sí.
13	B	No responde	B	No responde	B	Puede hacerlo mejor	B	No responde
14	M B	Porque lo pasé muy bien	MB	Escuché a los amigos	M B	Porque lo pasé muy bien.	N/ P	No quiso participar en el evento.
15	M B	No respondió	MB	No respondió	M B	No respondió	M B	No respondió
16	M B	Porque lo hice bien	MB	Porque lo mejoramos	M B	Porque si	M B	Porque lo mejoré
17	B	Porque si	B	Porque si	B	Porque si	B	Porque si
18	P M	Porque yo soy bueno mejorando.	PM	Porque soy bueno mejorando.	P M	Porque soy bueno mejorando	N/ P	No asistió a la escuela por motivos de salud.

Fuente: elaboración propia

Tabla 16. Argumentación de Kinder 2

¿Cómo lo hiciste?								
Folio	¿Trabajaste con tu equipo?		¿Escuchaste lo que otros niños decían?		¿Expresaste tus ideas a los otros niños?		¿Participaste en la obra de teatro?	
19	MB	Porque hice muy bien el ensayo	MB	Porque estaba callada	MB	Porque yo lo hice	MB	Me supe mi diálogo
20	MB	Porque lo hice super, super, super bien /Armé un rompecabezas.	MB	Porque trabajé bien	MB	Porque trabajé bien bonito	MB	Porque lo hice bien
21	MB	No respondió	MB	No respondió	MB	No respondió	MB	Aullé muy fuerte
22	PM	Porque yo no hablé fuerte.	PM	Puedo oír más	B	Tuve una buena idea.	MB	A mi mamá le gustó el vestuario
23	MB	Porque lo hice muy bien	MB	Porque lo hice muy bien	B	No mucho	B	Porque lo hice muy bien.

Fuente: elaboración propia

La argumentación de los niños varió, y un número considerable respondió argumentos como “porque sí”, lo cual es una respuesta básica, sin embargo, el proceso de argumentación no era objeto de estudio de este trabajo. Aunque representa un área de oportunidad para continuar el trabajo con proyectos en la institución.

6.2.2 En cuanto a la evaluación de la gestora

En cuanto al seguimiento de la gestora se emplearon como base 2 escalas estimativas, la primera evalúa los criterios de colaboración y comunicación, mientras que la segunda es sobre los aspectos de responsabilidad y ambiente de aprendizaje. La aplicación de estos instrumentos se realizó en el mes de marzo de 2018.

Tabla 17. Mecanismos de evaluación para la gestora

Técnica o instrumento / Agente	Autoridades: Directora y coordinadora docente	Docentes: Maestra titular y maestra de apoyo	Gestora (autoevaluación)
Escala estimativa 1			
Escala estimativa 2			

Fuente: elaboración propia.

a) Por parte de las autoridades

Con la finalidad de recabar información, desde el punto de vista del área directiva del centro educativo, para valorar el desempeño de la gestora se empleó una escala estimativa cuyos criterios refieren a los procesos de comunicación y colaboración en la institución, y que considera una escala de valoración de “nunca”, “a veces” y “siempre”. Esto se evidencia a través de un total de ocho indicadores que hacen referencia a los criterios ya mencionados.

A continuación presento una matriz donde reúno las respuestas de la directora de la institución y la coordinadora docente, así como observaciones que realizaron a momento de responder el instrumento:

Matriz 1. Respuestas de directora y coordinadora docente

Criterios	Indicador	Directora	Coordinadora Docente
Comunicación	Estableció un estilo de comunicación asertivo y respetuoso con todo el personal que labora en la institución.	Siempre	Siempre
	Mantuvo informadas a la directora, coordinadora y docente sobre las actividades que realizó en el aula.	Siempre	Siempre
	Estableció una relación de respeto con los niños y niñas del preescolar.	Siempre	Siempre
	Estableció canales de comunicación con los padres de familia.	Nunca	Nunca
Colaboración	Solicitó espacios para establecer acuerdos de trabajo constantemente con las autoridades y maestras de la institución.	Siempre	Siempre
	Mostró una actitud de respeto ante las necesidades e intereses de la institución.	Siempre	Siempre
	Tomó en consideración las propuestas que realizaron la coordinadora y la directora de la institución para realizar mejoras del proyecto.	Siempre	Siempre
	Mostró una actitud de colaboración con el equipo docente del centro educativo.	Siempre	Siempre

Fuente: elaboración propia

Figura 29. Observaciones de la directora

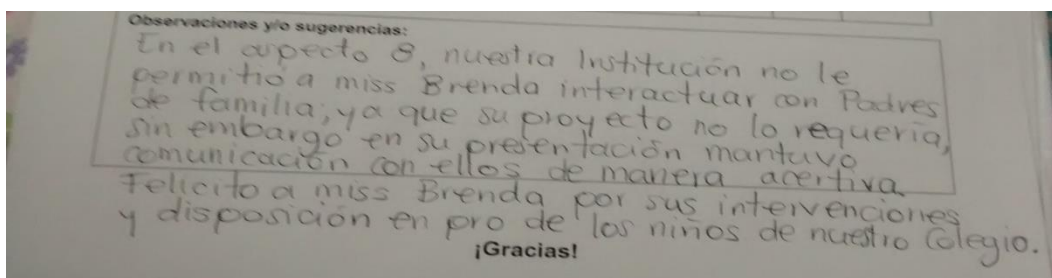
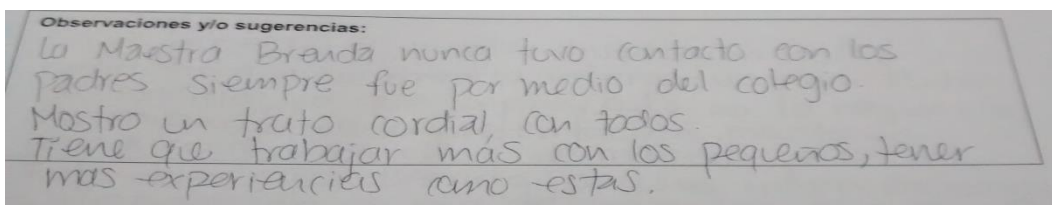


Figura 30. Observaciones de la coordinadora docente



Cabe señalar que existe coincidencia en las respuestas otorgadas por ambas, entre las que se destaca que en el indicador “Estableció canales de comunicación con los padres de familia” correspondiente al criterio de “Comunicación” expresaron que nunca se dio esto a razón de que el contacto con los padres de familia siempre fue mediante la institución, específicamente a través de la coordinadora docente o las maestras del grupo.

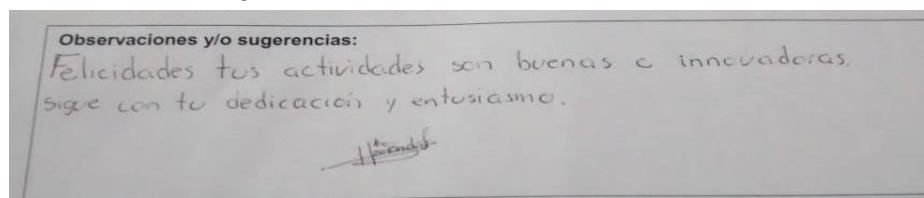
En lo que respecta al resto de los indicadores vinculados al proceso de comunicación asertiva, establecimiento de acuerdos de trabajo y canales de comunicación, relaciones sociales, así como la actitud colaborativa con la institución se encuentra que la gestora los propició en todo momento, siendo esta la apreciación de ambas figuras.

b) Por parte de las docentes

Con la finalidad de recuperar la perspectiva de las docentes se empleó una escala estimativa cuyos criterios refieren a la responsabilidad de la gestora y el ambiente de aprendizaje. Para este último se recuperaron aspectos como el clima del aula, motivación, relación con los estudiantes, así como el uso de los materiales y espacios disponibles.

La siguiente matriz reúne las respuestas de acuerdo con la apreciación de la maestra titular y la de apoyo. En lo que respecta a la responsabilidad manifestada por la gestora, ambas docentes reportan que siempre asiste puntualmente a las sesiones de trabajo, respeta tiempo y espacios para realizar las actividades, así como que todas las actividades planeadas fueron implementadas.

Figura 31. Observaciones de la docente titular



Finalmente, en calidad de observaciones la docente titular se refiere a las actividades implementadas como innovadoras. Lo cual es un indicador de cómo son percibidas.

Matriz 2. Respuestas de docente titular y docente de apoyo

Categoría	Indicador	Maestra titular	Maestra de apoyo
Responsabilidad	Asiste puntualmente a las sesiones de trabajo.	Siempre	Siempre
	Respeto el tiempo y espacio asignado para el desarrollo de las actividades de su planeación.	Siempre	Siempre
	Implementa todas las actividades que contempla la planeación.	Siempre	Siempre
Ambiente de aprendizaje	Genera un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto.	Siempre	Siempre
	Promueve la participación de todos los niños.	Siempre	Siempre
	Muestra una actitud de apertura y tolerancia ante las preguntas y comentarios que realizan los niños.	Siempre	Siempre
	Motiva a los niños para concluir las actividades.	Siempre	Siempre
	Utiliza un volumen y tono de voz adecuado.	Siempre	A veces
	Emplea frases simples y claras para dar indicaciones a los niños.	Siempre	Siempre
	Promueve el respeto de los acuerdos para la convivencia sana establecidos al inicio de la intervención.	Siempre	Siempre
	Utiliza material didáctico suficiente y adecuado a las características de los niños	Siempre	Siempre
	Emplea óptimamente los espacios en el aula al momento de realizar actividades individuales o grupales.	Siempre	Siempre

Fuente: elaboración propia

c) Autoevaluación de la gestora

A manera de autoevaluación utilicé dos escalas estimativas derivadas de las aplicadas a las autoridades y docentes del colegio, por lo que consideran el desempeño en los criterios de responsabilidad, ambiente de aprendizaje, comunicación, colaboración y una adicional referente al diseño del plan de acción.

Como parte de la valoración que realicé de mi desempeño, manifiesto que de manera permanente mantuve una actitud de responsabilidad y respeto del tiempo y espacios que me fueron otorgados para llevar a cabo las actividades del plan de acción.

Sin embargo, en lo que respecta al indicador “utilicé un volumen y tono de voz adecuado” lo reconozco como área de oportunidad, pues en algunas ocasiones se me dificultó el empleo de un tono de voz más alto, y considero que algunas ocasiones impactó en la atención de los niños hacia las indicaciones. Cuando esto sucedía la maestra titular me apoyó para captar la atención nuevamente.

En la siguiente matriz el lector puede encontrar cada indicador considerado para valorar los criterios de evaluación ya mencionados. Cabe mencionar que la constancia en estos criterios abonó en la creación de las condiciones de trabajo óptimas para realizar este proyecto, y principalmente para alcanzar los objetivos y metas establecidos.

Por otra parte, la segunda escala utilizada se concentra en recuperar información sobre mi desempeño en lo relacionado con procesos de comunicación y colaboración con la institución, así como para el diseño del plan de acción, y en la que se evidenció que en todo momento busqué la creación de espacios para tomar acuerdos de trabajo con la institución, pues cabe señalar que durante la gestión de este proyecto fue primordial, pues permitió la creación de una sintonía de trabajo en conjunto.

En el desarrollo de todo proyecto se suscita la necesidad de realizar ajustes a la planeación inicial, y cuando se tiene como propósito generar cambios en las instituciones resulta fundamente considerar las voces de los actores para la toma de decisiones, es por ello que se vuelve un rasgo importante para valorar y dar seguimiento.

Matriz 3. Escala sobre responsabilidad y ambiente de aprendizaje

Criterio	Indicadores	Nunca	A veces	Siempre
Responsabilidad	Asistí puntualmente a las sesiones de trabajo.			
	Respeté el tiempo y espacio asignado para el desarrollo de las actividades de su planeación.			
	Implementé todas las actividades que contempla la planeación.			
Ambiente de aprendizaje	Generé un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto.			
	Promoví la participación de todos los niños.			
	Mostré una actitud de apertura y tolerancia ante las preguntas y comentarios que realizan los niños.			
	Motivé a los niños para concluir las actividades.			
	Utilicé un volumen y tono de voz adecuado.			
	Empleé frases simples y claras para las indicaciones a los niños.			
	Promoví el respeto de los acuerdos para la convivencia sana establecidos al inicio de la intervención.			
	Utilicé material didáctico suficiente y adecuado a las características de los niños			
	Empleé óptimamente los espacios en el aula al momento de realizar actividades individuales o grupales.			

Fuente: retomado de la escala estimativa para autoevaluación

Es primordial señalar que en cuanto a los canales de comunicación con padres de familia y su participación en el proyecto son aspectos que no se realizaron, pues aun cuando originalmente la planeación contempló que los padres de familia realizaran junto con sus hijos los vestuarios en casa tomé la decisión de cambiar esto por sugerencia de la coordinadora docente, la cual se derivada de la observación de patrones de incumplimiento por parte de algunos padres de familia, y con la principal intención de favorecer del desarrollo del proyecto. En cuanto a los canales de comunicación con padres de familia, cuando se requirió para se realizó a través de la institución el contacto con ellos. En seguida muestro los resultados de este instrumento a fin de que el lector los aprecie.

Matriz 4. Escala sobre comunicación, colaboración y diseño del plan de acción

Crite- rios	Indicadores	Nunca	A veces	Siempre
Comunicación y colaboración	Solicité espacios para establecer acuerdos de trabajo constantemente con las autoridades y maestras de la institución.			
	Tomé en consideración las propuestas que realizaron la coordinadora y la directora de la institución para realizar mejoras a mi proyecto.			
	Establecí un estilo de comunicación asertivo y respetuoso con todo el personal que labora en la institución.			
	Mantuve informadas a la directora, coordinadora y docente sobre las actividades que realicé en el aula.			
	Establecí canales de comunicación con los padres de familia.			
Diseño del plan de acción	Tomé en consideración el Programa de Educación Preescolar 2011 en el diseño de su planeación.			
	Tomé en cuenta los intereses y necesidades del centro educativo para el ajuste o diseño de las actividades del plan de acción.			
	Realicé ajustes propuestos por la coordinadora y la directora para la mejora de las actividades planteadas.			
	Consideré los intereses y necesidades de los niños para diseñar el plan de acción.			
	Incluí la participación de los padres de familia en las actividades del plan de acción.			

Fuente: elaboración propia

6.2.3 En cuanto a la evaluación de la estrategia y herramienta

Con la intención de recuperar información necesaria para valorar la estrategia y la herramienta que fundamentaron el plan de acción empleé las siguientes técnicas e instrumentos de acuerdo con cada agente considerado:

Tabla 18. Mecanismos de evaluación para la estrategia y herramienta

Técnica o instrumento / Agente	Niñas y niños participantes	Maestra titular	Gestora
Evaluación figuro-analógica			
Lista de cotejo			

Fuente: elaboración propia

a) Por parte de los niños y niñas participantes

Este instrumento fue aplicado al mismo tiempo que la autoevaluación de los aprendizajes, por lo que de igual manera se realizó uno a uno en un lapso de seis sesiones. Con la intención de recuperar la información necesaria para valorar este aspecto del proyecto fueron considerados los siguientes ítems:

- ¿Te gustó hacer la obra de teatro con tus compañeros?
- ¿Cómo fueron las actividades que realizaste?
- ¿Qué te gustó más?
- ¿Qué te gustó menos?

Como se observa en la imagen, las opciones de respuesta están planteadas desde dibujos que representan significados específicos. En el caso del primer ítem los significados son: si o no. Mientras que en el segundo la gama de respuesta está conformada por: divertidas, aburridas o tristes. Las respuestas para los últimos dos hacen referencias a tareas específicas de cada momento del proyecto: planeación, realización de tareas y obra de teatro, entendida como el espectáculo que presentaron.

Durante la aplicación de expliqué verbalmente a cada niño cada pregunta con sus respectivas alternativas de respuesta mediante imágenes y ejemplos recuperados de sus experiencias. Para plasmarlas ellos debían colorear la imagen que mejor

representara su opinión. Adicionalmente les cuestioné el porqué de su respuesta y registré su argumento de manera escrita y/o a través de una grabación de voz que posteriormente fue recuperada para análisis.

Figura 32. Formato de evaluación de estrategia y herramienta

¿Te gustó hacer la obra de teatro con tus compañeros?

¿Cómo fueron las actividades?

¿Qué te gustó más?

Planeación Realización de tareas Obra de teatro

¿Qué te gustó menos?

Planeación Realización de tareas Obra de teatro

A continuación presento los resultados obtenidos tras la aplicación de este instrumento:

Gráfica 2. Nivel de agrado por la obra de teatro



Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en las gráficas, la totalidad del grupo manifiesta que le agradó realizar la obra de teatro con sus compañeros, sin embargo cada niño manifestó razones distintas, de lo cual doy cuenta a través de la siguiente tabla donde reúno las respuestas que ellos expusieron cuando les cuestioné el porqué de sus respuestas.

Para continuar les pregunté su opinión sobre las actividades que llevaron a cabo, y para esto les ofrecí tres opciones: divertidas, aburridas o tristes. La totalidad de los niños y niñas participantes respondió que fueron divertidas y ofrecieron una serie de razones de porqué las consideran así.

Gráfica 3. Opinión de las actividades desarrolladas



En cuanto a las razones que cada niño ofreció al ser cuestionados por qué les gustó trabajar con sus compañeros en la obra de teatro y los motivos por lo que consideran que las actividades fueron divertidas, las reúno en la siguiente tabla:

Tabla 19. Argumentación Kínder 1 y Kínder 2

Folio	¿Te gustó hacer la obra de teatro con tus compañeros? ¿Por qué te gustó?	¿Cómo fueron las actividades?
1	No respondió.	No respondió
2	Trabajé	Feliz
3	No respondió	Gustaron
4	No respondió	Trabajé bien
5	No respondió	No respondió
6	Lo hice bien	La obra de teatro fue divertida
7	No respondió	Porque a mí me gustó
8	Porqué si	Al preguntarle así te sentías mientras lo hacías ella dijo "sí".
9	Porque si	Si gustaron
10	Fue divertido	Estoy feliz (le gustó colorear)
11	Porque sí me gustó.	Porque sí me parecía divertido. Y todas las maripositas fueron feliz.
12	Me gustó trabajar con ellos	Porque si
13	No respondió	Me gustaron
14	Porque estaban muy contentos conmigo	Está muy divertido
15	No respondió	No respondió
16	Porque me gustó	Porque no me cansé
17	No respondió	No respondió
18	Porque compañeros aten cato a la miss	Porque encantó mucho
19	Porque si	Porque si
20	No respondió	Por porque había una mariposa y y y y corrieron, y y y luego me reí cuando la mariposa era la amiga del lobo.
21	Me gustó	Todo fue divertido
22	Porque me gusta mi vestuario	Pinté las alas y me gusta pintar
23	Porque lo hice muy bien/Porque sí/U cuando nos abrazamos y lloramos Perlita y yo, y dijimos solo queremos ser amigos, por eso los estamos persiguiendo.	Porque sí, porque me gusta jugar y compartir las cosas, y mis amigos comparten las cosas.

Fuente: elaboración propia

De manera general, las respuestas de los niños al ser cuestionados por el trabajo en conjunto con sus compañeros fueron cortas y poco específicas. Sin embargo, una niña fue capaz de elaborar una respuesta específica, alusiva a una escena de la obra de teatro. Por su parte, las respuestas elaboradas para responder el motivo por el que las actividades les parecieron divertidas refirieron a aspectos vinculados a la creación de los vestuarios, al juego y a escenas de la obra de teatro, al igual que en el ítem anterior.

De igual manera, los últimos dos ítems los presento en la siguiente tabla debido a que algunos niños otorgaron una respuesta múltiple o reiterada, es decir, eligieron más de una situación o actividad que les agradó, no señalaron alguna que les haya disgustado,

o bien seleccionaron la misma ante los dos cuestionamiento, no obstante, explican el motivo de esto, distinguiendo qué aspecto de dicha actividad les agradó y cuál les desagradó.

Cuando los niños emitían su respuesta se les preguntaba sobre qué les había gustado en específico de aquello que eligieron, a fin de conocer a detalle lo que les gustó o disgustó a lo largo del proyecto. En esta parte del instrumento los niños elaboraron respuestas concretas y específicas que principalmente refieren a la creación del vestuario, invitar a los niños del nivel de maternal y su asistencia a la presentación, y a su experiencia durante el evento donde la obra de teatro se presentó.

Tabla 20. Argumentación “¿qué te gustó más?”

¿Qué te gustó más?				
Folio	Planeación	Realización de tareas	Obra de teatro	Argumento
1				Elegir
18				Ser elefante
3				Color blu (el pintó su máscara de azul)
4				Repartir invitaciones
10				Hacer el traje
16				Porque le pusimos papel, pompones, lacitos.
2				“Los bebés de maternal”
7				Cuando el lobo salió, Sol y Perlita.
8				El traje, las alitas.
12				Jugar con los niños grandes
13				Hablar en el micrófono
14				Porque los bebés fueron
15				Bebés
22				Porque me gusta el vestuario y usarlo.
23				Cuando hicimos la fila de jirafas, mariposas y lobos, lo hicimos super bien.
21				Me gustó mi máscara
5				Chaleco (le gustó más)
6				Elegir
11				Me gustó este personaje (elegir)
9				La jirafa/Los bebés
17				Invitar a los bebés (eso le gustó más)
19				Fue divertido
20				Me gustó construir mi mascarita y mis alitas. Me gustó eso, los materiales, porque fue divertido.

Fuente: elaboración propia

Al preguntarles sobre aquello que menos les gustó de las actividades que realizaron encontré que la presencia de los niños de maternal en la presentación fue percibida de manera negativa por parte de algunos niños. Un aspecto de suma relevancia está el caso de dos niños que mencionan que los animales fueron algo que no les agradó tanto, pues prefieren algunos otros que no estaban entre los propuestos en el cuento original, lo cual fue definitorio para que ellos tomaran la decisión de trabajar únicamente en la escenografía y las invitaciones. Por su parte, también identificaron aspectos que podrían mejorarse, como el vestuario de algunos niños y las invitaciones. También se suscitó que algunos niños refieren que todo les gustó, por lo que no señalan algo que les disgustara o pudiera mejorarse en el desarrollo del proyecto y sus actividades específicas.

Tabla 21. Argumentación “¿qué te gustó menos?”

¿Qué te gustó menos?				
Folio	Planeación	Realización de tareas	Obra de teatro	Argumento
3				Leer el cuento (aunque sí le gustó elegir su personaje)
4				Quería ser una rana
9				No respondió
2				“Bebés” (fue más divertido que vinieran los niños de maternal)
7				No respondió
8				La mastatita no me gustó.
15				Más compañeros (faltaron más compañeros)
17				Las invitaciones se pueden mejorar.
18				Al árbol le faltó hojas
10				Porque sí (le gustó más colorear)
1				“hacer animales” (prefiere los leones y los tigres)
5				Con los amigos y mami
6				Los niños de maternal llegaron
14				No me gustó hacer...actor.
16				Porque me aburrí un poquito
22				Quiero niños grandes
23				Cuando se escondieron y los lobos nos sentimos tristes porque queríamos ser amigos.
11				Mis amigos lo hizo feito/ la mascarita de Santi de la Rosa le faltó pegarle unos pompones.
12				Todo me gustó
13				Si me gustó
19				Pintar más las alitas en casa
20				Todo me gustó
21				Todo me gustó

Fuente: elaboración propia

Tabla 22. Frecuencia de respuestas

	Planeación	Realización de tareas	Obra de teatro	Planeación y obra de teatro	Planeación y realización de tareas	Realización de tareas y obra de teatro	Todas	Nada	Total
¿Qué te gustó más?	2	4	9	1	3	2	2	0	23
¿Qué te gustó menos?	3	6	8	0	1	0	0	5	23

Fuente: elaboración propia

Al realizar el conteo de la frecuencia en la que se presentó cada respuesta es posible detectar doce niños manifestaron que la obra de teatro fue lo que más le agradó, mientras que se dieron ocho respuestas que expresan que esto fue lo que menos les agradó. No obstante, tres de estos niños marcaron la misma respuesta en ambas preguntas dando razones en las que se refleja que, en efecto, existen aspectos de la misma actividad que ellos percibieron como agradables, así como identificaron los que les desagradaron o que pueden mejorarse, para comprender esto es menester atender el análisis de los argumentos.

Por otra parte, cabe subrayar que cinco niños no seleccionaron actividades que les resultaran menos agradables, pues de acuerdo con algunos de los argumentos todas las actividades les gustaron.

b) Por parte de la maestra titular y la gestora

Las listas de cotejo destinadas a la maestra titular y la gestora están conformadas por veinte ítems en total, los primeros diez están relacionados con la estrategia Pedagogía por proyectos y los siguientes sobre el teatro infantil. En lo que refiere a la estrategia a través de este instrumento se recupera información acerca de la toma de decisiones democrática, el respeto de los intereses de los niños y la realización de cada fase del proyecto de realización (planeación, realización de tareas, socialización y evaluación).

Entre las observaciones que realiza la docente menciona que la evaluación se realizó en tiempos diferentes debido a actividades calendarizadas del colegio. Además de que señala que los niños crearon ideas y estuvieron emocionados durante el desarrollo del proyecto de realización, lo cual es reflejo del interés de los niños por participar.

En lo que respecta a la valoración que como gestora llevé a cabo, puntualizo que los tiempos de realización de algunas actividades sufrieron ajustes debido a actividades calendarizadas por el colegio, como el festival navideño y sesiones de evaluación, por lo que surge la necesidad de modificar fechas. Además de que la planeación de los tiempos se llevó a cabo en conjunto con las autoridades y no surgió como parte de la toma de decisiones de los niños.

Por otra parte, en lo que refiere a la eficacia de la pedagogía por proyectos para favorecer un ambiente en el que los niños interactúen oralmente es importante señalar que durante la realización de las tareas los niños interactuaron oralmente para efectuar el intercambio de materiales o solicitar apoyo de un compañero.

En general, es posible decir que a lo largo del proceso de implementación la estrategia sufrió modificaciones de acuerdo con su estructura original, sin embargo, las condiciones de trabajo las ameritaron, aun así esto no disminuye el grado de logro en función de los objetivos planteados. En el caso del teatro infantil, es posible mencionar que al no tratarse propiamente de un mecanismo para desarrollar habilidades histriónicas, al haber realizado únicamente cuatro ensayos y considerando la edad de los niños, los resultados obtenidos fueron satisfactorios.

Matriz 5. Evaluación de estrategia y herramienta

Indicadores		Gestora	Maestra titular
Pedagogía por proyectos			
1	La toma de decisiones por parte de los niños fue realizada de manera democrática.	✓	✓
2	Todos los niños eligieron una tarea o rol de acuerdo con sus intereses.	✓	✓
3	El contrato colectivo del proyecto se completó con la participación de todos los niños.	✓	✓
4	Los niños realizaron un contrato individual.	✓	✓
5	Los niños mostraron interés por cooperar con la realización de las tareas que eligieron en la planeación del proyecto.	✓	✓
6	La realización de las tareas propició que los niños se comunicaran oralmente con sus compañeros.	✓	✓
7	El proyecto de la obra de teatro se culminó y fue presentada ante la comunidad escolar.	✓	✓
8	La evaluación del proyecto se hizo de manera individual y colectiva por parte de los niños.	✓	✓
9	Los niños realizaron una evaluación de sus aprendizajes al finalizar el proyecto.	✓	✓
10	Las actividades planeadas se realizaron en los tiempos establecidos en el contrato del proyecto.	X	✓
Teatro infantil			
1	Los niños mostraron interés por participar en los roles y tareas de la obra de teatro (personajes, escenografía, vestuario)	✓	✓
2	Los niños se familiarizaron y/o empleaban el vocabulario aprendido (escenografía, escenario, vestuario)	✓	✓
3	Los actores emplearon el volumen y tonos de voz oportunos durante su actuación.	✓	✓
4	La dicción de los niños fue clara durante su participación.	✓	✓
5	Las intervenciones de cada actor o actriz fueron fluidas.	✓	✓
6	Los niños esperaron el turno para su participación.	✓	✓
7	Los niños dirigían su mirada hacia el público evitando darles la espalda.	✓	✓
8	Los actores portaron un vestuario acorde al personaje que representaban.	✓	✓
9	La escenografía presentaba elementos acorde al tema principal de la obra.	✓	✓
10	La duración de la obra fue adecuada tomando en cuenta las características del público a la que se dirigió.	✓	✓

Fuente: elaboración propia

Capítulo VII. Culturización y difusión de la intervención

A lo largo de este capítulo detallo sobre los procesos de difusión de resultados al interior de la escuela, culturización y externalización del proyecto. El apartado de Socialización de resultados, incluye actividades orientadas a difundir el proyecto y sus resultados al interior de la institución, cuyos principales destinatarios fueron los niños y maestras del nivel de pre-kínder y los padres de familia del colegio. Cabe mencionar que la realización de estas actividades fue posible gracias al apoyo de las autoridades: dueños, directora y coordinadora docente.

Por otra parte, el proceso de culturización contempló acciones para relacionar de manera transversal el proyecto con algunas actividades de la institución, además de visibilizar la importancia del desarrollo del lenguaje oral y dar a conocer estrategias útiles para los padres de familia. Esto es importante, puesto que es una manera de involucrar a los padres de familia.

Por último, en la externalización incluyo los espacios académicos en los que se compartió el proyecto.

7.1 Socialización de resultados

Como parte de un proceso de socialización de las acciones realizadas a lo largo del proyecto de gestión de aprendizajes se implementaron las siguientes acciones:

El día 16 de febrero de 2018 se presentó la obra del teatro “El bosque de la amistad” en el marco de las festividades del Día del Amor y la Amistad, en este evento los niños participantes tuvieron la oportunidad de presentar su obra de teatro a los niños y maestras del grupo de pre-kínder, a quienes se les entregó una invitación con anterioridad.

Figura 33. Tablero de noticias del colegio



Figura 34. Publicación de actividades de febrero 2018

FEBRERO

VALOR: "AMISTAD"

Significado: **Amistad** es un afecto personal, recíproco y desinteresado que se da entre dos personas o más, que nace, se comparte y fortalece con el vínculo. **Amistad** implica confianza, empatía, respeto, sinceridad, aliento, compromiso, lealtad, honradez, amor, valores todos inherentes al ser humano.

ACTIVIDAD	FECHA Y LUGAR	OBSERVACIONES
"PROMULGACIÓN DE LA CONSTITUCIÓN MEXICANA"	LUNES 5	El martes 6 se reanudan clases, las misas realizarán actividades alusivas al tema. Todos los grados
"DÍA DE LA FUERZA AÉREA MEXICANA"	SABADO 10	
"DÍA DEL AMOR Y AMISTAD"	MIÉRCOLES 14	Se realizará un intercambio de tarjetas entre los alumnos y se tendrá una convivencia de amistad. Todos los grupos
"DÍA INTERNACIONAL DEL CÁNCER INFANTIL"	JUEVES 15	Crear conciencia de esta enfermedad, traer un listón amarillo en apoyo, a la lucha contra el padecimiento. Todos los grupos
"PRESENTACIÓN OBRA BOSQUE DE LA AMISTAD"	VIERNES 16	Los pequeños de K1 y K2 presentarán una obra para nuestros pequeños de maternal. (actividad interna todos los grupos)

Otra actividad de socialización se dio a raíz de una propuesta que realicé al área de coordinación para generar un espacio en el que los padres pudieran observar la escenografía, invitaciones y vestuarios elaborados por los niños, y además darle el crédito correspondiente a los responsables. La coordinadora docente me planteó llevarlo a cabo el día del festejo del Día de la Familia que la institución organizaría para el día 9 de marzo de 2018, y a partir de esto planeamos y organizamos en conjunto la presentación del proyecto.

El evento inició con la bienvenida por parte de la directora de la institución, quien explicó la agenda del día, haciendo énfasis en una breve presentación del proyecto, pues hasta ese momento los padres de familia estaban avisados de que realizaría con sus hijos, pero no habían tenido la oportunidad de tener un contacto directo con este.

Después de las actividades preparadas por parte de la maestra titular del grupo se llevó a cabo la presentación, la cual tuvo lugar en dos espacios. En el gimnasio se proyectaron dos videos, uno de la obra de teatro que los niños presentaron semanas antes, y el segundo era una recopilación de evidencia fotográfica que da cuenta de todo lo que realizaron los niños a lo largo del proyecto, incluye los objetivos y algunos de los resultados del mismo (Figura 35).

Figura 35. Presentación de video a padres de familia



De manera simultánea, en el patio se montó una exposición de los vestuarios, escenografía e invitaciones elaboradas a lo largo del proyecto, acompañada de carteles con los nombres de los responsables.

Figura 36. Exposición de vestuarios, escenografía e invitaciones.



Se realizó un circuito en el que mientras la mitad de los asistentes pasaban al gimnasio a ver los videos, el resto tenía la oportunidad de presenciar la exposición de productos elaborados, posteriormente cambiaban de espacio. La proyección de los videos la efectué yo, mientras que la maestra de grupo explicaba algunos detalles sobre la elaboración en la exposición. Cabe destacar que ella estuvo presente en las sesiones de trabajo, por lo que conocía el proceso.

Figura 37. Maestra titular en exposición



Figura 38. Equipo de trabajo



Finalmente, a partir de este evento, elaboré una encuesta dirigida a los padres de familia para conocer su opinión sobre lo que observaron durante este, además incluía un ítem para conocer lo que los niños compartían en casa en relación con el proyecto. La aplicación de este instrumento tuvo lugar en el taller para padres organizado por el centro educativo.

7.2 Incorporación en la cultura

Durante el desarrollo del proyecto algunas de las actividades que planteé fueron incluidas en la planeación de la docente con el respectivo crédito de mi participación. Cada actividad que desarrollé se iba sumando al formato de planeación de la docente en las fechas que iba al centro educativo a trabajar con los niños.

Por su parte, en octubre de 2017, durante la fase de sensibilización y contextualización, se establecieron acuerdos con los niños. Esto estaba contemplado en mi planeación desde el inicio, sin embargo, se llegó al acuerdo con la docente y la coordinadora docente de vincular esto con las actividades alusivas al valor del mes, el respeto. Estos acuerdos permanecieron en el aula para que las docentes pudieran emplearlos durante el ciclo escolar.

Figura 39. Acuerdos para la convivencia



De igual manera, otra actividad del proyecto de gestión del aprendizaje que se vinculó a actividades de la institución fue la actividad de “Rompecabezas”, para la que el material se elaboró con imágenes alusivas al Día de la Raza, a fin de incluir de manera transversal la temática.

Figura 40. Rompecabezas alusivos al Día de la Raza



Por otra parte, es claro que aún hay trabajo pendiente para continuar con el proceso de culturización en la institución, sin embargo, la coordinadora docente ha manifestado el interés de que se continúen realizando este tipo de proyectos en la institución durante el siguiente ciclo escolar. Esto es un indicio de que se generó el interés en la institución por incorporar nuevas prácticas pedagógicas.

Como parte de actividades que se derivan del desarrollo de este trabajo, y con la intención de involucrar a la comunidad de padres de familia en la labor de favorecer el lenguaje oral de sus hijos, elaboré dos folletos para tal fin. El primero incluye actividades lúdicas y afectivas que pueden realizarse en casa, y el segundo contiene una serie de praxias orofaciales para favorecer el lenguaje articulado.

El primero fue entregado en el evento del Día del Libro realizado el día 23 de abril de 2018. Entre las recomendaciones para estimular el lenguaje está la lectura de cuentos, por lo que se le adicionaron dos links de sitios web de cuentos que la directora deseaba compartir con la comunidad de padres de familia, por lo que se aprovechó el material. El segundo material se entregó en un taller para padres organizados por la escuela, al cual no asistí debido a que me encontraba en estancia académica.

Por otra parte, como parte de las acciones de culturización se realizó una sesión de trabajo con las docentes que integran la plantilla de personal del ciclo escolar 2018-2019, en el cual tuve la oportunidad de presentar el proyecto de gestión del aprendizaje completo, así como algunos de los resultados obtenidos.

En esta sesión de trabajo revisamos aspectos teóricos de las metodologías basadas en proyectos, en específico el método de proyectos y las herramientas de la pedagogía por proyectos que implementé en el grupo multigrado de kínder. Aunado a esto, las maestras y la nueva directora de la institución tuvieron la oportunidad de realizar la planeación de un proyecto con base en la propuesta que presenté.

Cabe destacar que, aun cuando la directora es de nuevo ingreso en la institución, mostró interés por las actividades realizadas y comprendió la importancia de enriquecer el método Filadelfia con esta metodología. En este encuentro con las maestras también les otorgué una breve antología sobre la metodología para que puedan emplearla cuando deseen trabajar desde esta perspectiva metodológica.

Figuras 41, 42, 43, 44. Culturización con plantilla del ciclo escolar 2018-2019





7.3 Externalización

Como parte de la externalización del proyecto, se compartió en los siguientes espacios académicos:

El día 20 de noviembre de 2017 participé en el IV Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrados en Educación (ENEPE) realizado en el marco del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa en la ciudad de San Luis Potosí, SLP. En este evento presenté mi proyecto y la Dra. Gabriela de la Cruz, investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizó comentarios sobre mi ponencia y presentación.

Figura 42 y 43. Participación en el ENEPE



Por otra parte, realicé un artículo en colaboración con tres maestras del Núcleo Académico Básico para la *Revista Internacional de Aprendizaje*, la cual es una publicación académica arbitrada bajo el proceso de revisión por pares. El trabajo se publicó en enero de 2019, en el volumen 5 número 2 de dicha revista. El registro de ISSN en su versión impresa es 575-5544, mientras que en la electrónica es 2575-5560.

Figura 44. Portada del artículo



Conclusiones

Ante los constantes cambios que se suscitan en la actualidad, resulta evidente que la escuela como institución tiene la responsabilidad de proveer, a quienes a ella asisten, una formación que les otorgue las herramientas necesarias para desenvolverse óptimamente en la sociedad.

En consecuencia, la innovación en el contexto educativo se ha vuelto una necesidad, pues solo promoviendo nuevas formas de trabajo basadas en la comprensión de la realidad del centro educativo, y fundamentadas en estrategias pedagógicas pertinentes, será posible lograr la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del siglo XXI, lo cual debe ser el fin último de la innovación educativa.

Como parte del proceso de innovación resulta fundamental llevar al salón de clases estrategias que rompan con los paradigmas tradicionales basadas en la enseñanza, pues en el contexto actual resultan obsoletas. Es necesario que se introduzcan en el aula metodologías que apremien al proceso aprendizaje y le otorguen al estudiante oportunidades de participar en diversas situaciones educativas, desde un rol activo.

La bibliografía especializada en investigación acción educativa y en innovación reconoce a la figura del docente como un agente que indaga, reflexiona y se actualiza de manera constante, es por ello que la formación recibida en la Maestría en Gestión del Aprendizaje resultó pertinente y valiosa en mi proceso de profesionalización.

Parto de lo anterior para presentar las conclusiones de este reporte, y ya que el proceso de indagación y reflexión es pilar en los procesos de innovación, es indispensable recuperar la pregunta planteada al inicio, sobre *¿cómo desarrollar las habilidades de comunicación oral en el grupo multigrado de primero y segundo de kínder del Colegio Valle de Filadelfia Poza Rica?*, pues implicó darle respuesta a partir de la aplicación de una estrategia que favoreció la mejora de la calidad de los aprendizajes en el centro educativo, desde la innovación.

Durante el proceso de gestión de aprendizaje se buscó desarrollar las habilidades de habla y escucha de un grupo multigrado de preescolar en el Colegio Valle de Filadelfia

a través del método de proyectos enriquecido con herramientas de la Pedagogía por proyectos. En virtud de esto, se realizó un proyecto en el aula nombrado “El bosque de la amistad”, a partir del cual los niños tuvieron la oportunidad de participar en diversas situaciones comunicativas.

En cuanto al primer objetivo específico planteado “Sensibilizar a los niños participantes sobre la importancia de escuchar y hablar para llegar a un acuerdo”, se logró la sensibilización ante esto, pues la realización del proyecto en el aula se logró gracias al interés que los niños y niñas mostraron durante el desarrollo de cada fase del mismo, pues desde la elaboración del contrato colectivo, los niños expresaron sus ideas, su opinión, eligieron las tareas que les interesó realizar, así como expresaron sus necesidades e intereses, y en general mantuvieron una actitud de cooperación para lograr la meta grupal, que era realizar una obra de teatro.

La meta establecida que se liga con este objetivo, es que el 70% de las niñas y los niños reconozca la importancia de escuchar a los demás y expresar sus ideas para lograr una meta grupal, lo que se evidencia en la disposición y el agrado por parte del 86.9% del grupo para trabajar en conjunto con sus compañeros, practicando el respeto de turnos de interlocución, escuchar lo que los demás necesitaban y expresando sus ideas e intereses, aspectos que hubiera sido difícil lograr sin una adecuada sensibilización al respecto.

El segundo objetivo refiere a “Generar situaciones en el aula vinculadas a la escucha y habla en los niños a través de un proyecto de realización en el aula”, lo cual hace alusión al ambiente de aprendizaje. Las actividades generadas desde las herramientas de la pedagogía por proyectos abonaron a la construcción de un ambiente de aprendizaje donde los niños tuvieron la oportunidad de practicar las habilidades de habla y la escucha en el marco de un proyecto en común.

Las situaciones que se implementaron a través del proyecto en el aula se vincularon al escucha y habla en los niños, ya que durante la realización del proyecto, los niños participaron de manera activa al expresar sus intereses o lo que necesitaban, y de esto destacó que se suscitaron mayores oportunidades para la interacción entre pares,

desde expresar verbalmente la tarea que eligieron realizar, elegir el cuento para dramatizarlo, solicitar materiales para elaborar su vestuario, esperar turnos para participar en los ensayos de la obra de teatro y decir los diálogos correspondientes, invitar a otros niños y adultos a la presentación de la obra de teatro. Además de las conversaciones informales que se daban entre ellos al momento de trabajar en las tareas que cada uno eligió, lo cual es de suma importancia en el proceso de aprendizaje.

La meta vinculada a este objetivo fue que el 70% de las niñas y los niños participaran en procesos comunicativos en el marco de un proyecto basado en teatro infantil, la cual se logró, pues la totalidad del grupo participó para llevar a cabo el proyecto con una actitud de disposición e interés para ello, a pesar de que el día de la presentación del producto final faltaron dos niños por motivos de salud.

Con el proyecto en el aula nombrado “El bosque de la amistad”, se desarrollaron las habilidades de habla y escucha en los niños del grupo multigrado de preescolar en el Colegio Valle de Filadelfia, pues se pudo detectar que los niños que trabajaron en grupos pequeños para realizar las invitaciones y la escenografía, mostraron mayor confianza para entablar comunicación con los integrantes del equipo, respetando los turnos de participación. Cabe señalar, que estas comisiones las realizaron niños del primer grado, los cuales en la evaluación diagnóstica, se mostraron con mayor timidez para entablar alguna interacción verbal.

Los niños se inician y progresan en torno al reconocimiento de una serie de pautas para regular su conducta como el conocimiento de que para participar antes se levanta la mano, cuando alguien habla los demás guardan silencio y esperar turnos para tomar la palabra, que si bien en este momento no hay suficientes evidencias para demostrar un progreso grupal en el seguimiento de estas pautas, si las hay de que los niños han progresado pues las identifican y lo manifiestan verbalmente.

Aunado a esto, cuando un lector revisa el contenido de los registros anecdóticos puede realizar una interpretación que no necesariamente corresponde a la realidad, es por ello que es de suma importancia conocer las características de cada uno de los niños

participantes, y al seguir esta idea reconozco la alta importancia de recuperar la individualidad del niño.

Algo más a rescatar son los aspectos que este proyecto favoreció de manera transversal a partir de la estrategia y herramienta empleadas, como la autonomía, la motricidad fina, el fomento de la lectura, la expresión artística y la socialización, por lo que se vieron involucrados otros campos formativos: desarrollo físico y salud; desarrollo personal y social; y, expresión y apreciación artísticas.

En cuanto a la evaluación a través de la técnica figuro-analógica, durante este proyecto, los niños experimentaron un proceso de evaluación de su propio trabajo y el de otros, que por motivos de distribución de tiempos no fue posible llevar a cabo de la manera planeada, sin embargo, es un primer acercamiento al ejercicio de valoración, a fin de identificar qué pueden seguir mejorando y aquellos aspectos que realizaron bien, pues es parte de un proceso de metacognición necesario para desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

Por otra parte, los estímulos visuales en los niños son de gran ayuda para situar a los niños y recordarles los acuerdos de convivencia en el aula, lo cual facilitó la sensibilización ante la importancia de expresarse y escuchar a los demás.

Retomando el aspecto del proceso de profesionalización que viví como estudiante de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, recupero lo que señalé en párrafos anteriores respecto a una de las características del docente innovador, pues tuve la oportunidad de llevar a cabo una investigación del contexto escolar de la institución en la que trabajé, para después planear la implementación de un plan de acción basado en una estrategia pedagógica que favoreciera la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Además, la formación continua del profesional de la educación como característica del docente que trabaja desde la innovación.

Actualmente, me doy cuenta de que llevo a cada espacio en el que me desempeño la actitud de apertura y la visión de la práctica profesional que construí durante este arduo proceso, pues partiendo de la relevancia de la sistematización de procesos, de la detección de necesidades, y en general la idea de partir de la comprensión de la

realidad para generar propuestas útiles, pertinentes y congruentes con lo que se espera de la educación para los ciudadanos del siglo XXI.

Otro aspecto relevante de la profesionalización desde este posgrado, está la riqueza de compartir en distintos espacios académicos los hallazgos del trabajo realizado en aula, y ponerlo a disposición de otros docentes que se encuentran en proceso de gestionar cambios desde sus salones de clases, lo cual, genera en mi el interés de continuar compartiendo mi experiencia con otros, con el fin de fomentar la cultura de la innovación.

Entre las nuevas áreas en las que tengo interés de prepararme y mejorar mi práctica profesional, está la intervención comunitaria desde la educación en habilidades psicosociales en la infancia, las cuales son de suma importancia en cada ámbito de la vida de cada individuo, incluido el escolar.

Finalmente, señalo que el desarrollar el proyecto de gestión de aprendizajes en el marco de la maestría es una experiencia de formación integral, pues los aprendizajes obtenidos trascienden al tema de estudio y la población con la que trabajé, ya que a lo largo del posgrado desarrollé conocimientos, así como herramientas procedimentales y actitudinales que han sido de utilidad al desempeñarme profesionalmente en otros espacios, lo cual da crédito de la relevancia formativa que tiene la Maestría en Gestión del Aprendizaje.

Recomendaciones

A partir de lo experimentado durante la realización de este proyecto, emito las siguientes recomendaciones:

- Para llevar a cabo proyectos en el aula de mayor impacto es posible la inclusión de las docentes de diferentes áreas: artes, gimnasia, idiomas, entre otros, dado que enriquecería la experiencia de los niños y niñas, sería posible vincular contenidos diversos, así como evitaría que fueran percibidos como elementos aislados o poco significativos.
- El trabajo de proyectos con niños pequeños requiere de un acompañamiento constante por parte del docente, sin embargo, es importante implementarlos otorgando, de manera progresiva, mayor libertad para tomar decisiones en cuanto a la planeación de las tareas, roles, distribución de recursos y tiempos, con la finalidad de continuar fomentando actitudes de cooperación y mayor autonomía. Por lo que al implementar de manera regular esta estrategia, se espera que los niños lleguen a acuerdos a través del diálogo de manera autónoma.
- Es importante tomar en cuenta que, si bien los proyectos tienen un valor didáctico importante, debe evitarse guiar la dinámica escolar únicamente de este tipo de estrategias, se recomienda que funcionen como complemento.
- En cuanto al proceso de evaluación, recuperar la evaluación figuro-analógica como una forma de acercar a los niños al proceso metacognitivo es sin duda valioso, pues a través de esta tienen la oportunidad de reflexionar en torno a la forma en que realizan las actividades, tareas o roles que son su responsabilidad, esta es una forma de fomentar valores como la honestidad, así como la autoobservación, y el pensamiento crítico.

- En cuanto al teatro infantil, es una forma de fomentar la oralidad y el arte en los niños, sin embargo, debe destinarse un mayor número de sesiones para lograr abarcar aspectos del teatro con niños y la expresión oral, así como la seguridad para interpretar un personaje frente a un público.
- Relativo al gestor o gestora de aprendizajes, es de suma importancia que escuche activamente a los niños, pues una actitud de interés por lo que ellos tienen por decir les genera mayor confianza para expresarse de manera oral. Por lo que sugiero cuidar de prestar atención a las voces de los actores del proceso de aprendizajes, los niños y niñas.

Referencias

Agüera, I. (2007). *La lectura a escena. Estrategias y dinámicas para formar niños lectores*. Madrid: Editorial CCS.

Arias, S., Blanco, O. E. (2008). Ideas para innovar: la evaluación figuro analógica. En *Educere* 707-714. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570006>

Barragán, C. (2005). La lengua oral en las aulas multiculturales. En C. Barragán, A. Camps, M. Claustre, J. Ferrer, E. Laureula, L. López...C. Vilardell (pp. 61-68), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En C. Barragán, A. Camps, M. Claustre, J. Ferrer, E. Laureula, L. López...C. Vilardell (pp. 33-44), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. México: Graó.

Cerdas Núñez, J., Polanco Hernández, A. & Rojas Núñez, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. En *Educación* 26(1) 169-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026114>

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata.

Jolibert, J. & Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: JC Sáenz.

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Los niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J. (comp.) (2002). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen.

Larreula, E. (2005). La narrativa oral. En C. Barragán, A. Camps, M. Claustre, J. Ferrer, E. Larreula, L. López...C. Vilardell (pp. 47-54), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

Melo, K. N. & Gutiérrez, R. (2016). Talleres de dramatización de cuentos para mejorar el lenguaje oral en niños y niñas de cinco años. *In Crescendo Educación y Humanidades* 3(1), 11-19. Recuperado de <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-educacion/article/view/1195/996>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018). *La atención y educación de la primera infancia*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

Peliquín, F. & Rodeiro, M. (2005). Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad. En C. Barragán, A. Camps, M. Claustre, J. Ferrer, E. Larreula, L. López...C. Vilardell (pp. 93-102), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Recuperado de <https://goo.gl/IN5OvF>

Ruiz, U. (2005). La construcción de la lengua oral. En C. Barragán, A. Camps, M. Claustre, J. Ferrer, E. Larreula, L. López...C. Vilardell (pp. 11-18), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó

Sáinz, F. (1973). El método de proyectos. En L. Luzuriaga (pp. 32-72), *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires: Losada.

Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de Educación Preescolar 2011. México: SEP.

Apéndices

Apéndice #1. Contrato de actividades

Proyecto: _____

	Tareas a realizar	Responsables	Materiales	Fechas o plazos
1				
2				
4				
5				
6				
7				
n				

Apéndice #2. Contrato individual

<i>PROYECTO</i>	CONTRATO DE:	<i>FIRMA</i>
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES	
Lo que yo tengo que hacer:	Lo que voy a aprender:	
Lo que logré hacer bien:	Lo que aprendí: Lo que voy a reforzar:	

Apéndice #3. Cuadro de evaluación del proyecto

Proyecto: _____

Tarea	Responsable	Evaluación
Actividad 1		
Actividad 2		
Actividad 3		
Actividad n		



Muy bien



© Can Stock Photo - csp15999028





Bien



Se puede mejorar

Apéndice #4. Autoevaluación final

Uso. Cada niño tendrá varias fichas con los soles señalados abajo, y podrá colocar en su tabla la valoración que considere acorde con su desempeño durante el proyecto. La gestora leerá y dará la indicación al grupo y ellos lo harán en su propio formato.

¿Cómo lo hiciste?	
<p>Trabajo con tu grupo</p> 	
<p>Escuchar lo que otros niños decían</p> 	
<p>Decir tus ideas a los otros niños</p> 	
<p>Participación en la dramatización</p> 	



Muy bien



Bien



Se puede mejorar

Apéndice #5. Heteroevaluación de la gestora por parte de área directiva



**Universidad Veracruzana
Maestría en Gestión del Aprendizaje
Región Poza Rica-Tuxpan**

*Proyecto de gestión del aprendizaje
“Desarrollo de habla y escucha en preescolar a través de la Pedagogía por proyectos”*

Institución: Colegio Valle de Filadelfia campus Poza Rica

Nombre de la Directora: Mtra. Montserrat Taylor de la Cruz

Nombre de la gestora: Brenda **Fecha de aplicación:** _____

INSTRUCCIÓN: De acuerdo con lo que ha observado hasta el momento indique la frecuencia con la cual la gestora realiza lo siguiente colocando una “X” en la casilla del valor que mejor lo represente.

	Indicadores	Nunca	A veces	Siempre
1	Solicitó espacios para establecer acuerdos de trabajo constantemente con las autoridades y maestras de la institución.			
2	Tomó en consideración las propuestas que realizaron la coordinadora y la directora de la institución para realizar mejoras del proyecto.			
3	Estableció un estilo de comunicación asertivo y respetuoso con todo el personal que labora en la institución.			
4	Mantuvo informadas a la directora, coordinadora y docente sobre las actividades que realizó en el aula.			
5	Mostró una actitud de respeto ante las necesidades e intereses de la institución.			
6	Mostró una actitud de colaboración con el equipo docente del centro educativo.			
7	Estableció una relación de respeto con los niños y niñas de preescolar.			
8	Estableció canales de comunicación con los padres de familia.			

Observaciones y/o sugerencias:

¡Gracias!

Apéndice#6. Heteroevaluación de la gestora por parte de la docente y maestra de apoyo



**Universidad Veracruzana
Maestría en Gestión del Aprendizaje
Región Poza Rica-Tuxpan**

*Proyecto de gestión del aprendizaje
“Desarrollo de habla y escucha en preescolar a través de la Pedagogía por proyectos”*

Institución: Colegio Valle de Filadelfia campus Poza Rica **Fecha de aplicación:** _____
Nombre de observador: _____ **Nombre de la gestora:** Brenda Barradas

INSTRUCCIÓN: De acuerdo con lo que ha observado hasta el momento indique la frecuencia con la cual la gestora realiza lo siguiente colocando una “X” en la casilla del valor que mejor lo represente. Utilice la siguiente escala:

Escala de evaluación		
1	2	3
Nunca	A veces	Siempre

Indicadores		1	2	3
1	Asiste puntualmente a las sesiones de trabajo.			
2	Respeto el tiempo y espacio asignado para el desarrollo de las actividades de su planeación.			
3	Implementa todas las actividades que contempla la planeación.			
4	Genera un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto.			
5	Promueve la participación de todos los niños.			
6	Muestra una actitud de apertura y tolerancia ante las preguntas y comentarios que realizan los niños.			
7	Motiva a los niños para concluir las actividades.			
8	Utiliza un volumen y tono de voz adecuado.			
9	Emplea frases simples y claras para dar indicaciones a los niños.			
10	Promueve el respeto de los acuerdos para la convivencia sana establecidos al inicio de la intervención.			
11	Utiliza material didáctico suficiente y adecuado a las características de los niños			
12	Emplea óptimamente los espacios en el aula al momento de realizar actividades individuales o grupales.			

Observaciones y/o sugerencias:

¡Gracias!

Apéndice #7. Autoevaluación de la gestora



Universidad Veracruzana
Maestría en Gestión del Aprendizaje
Región Poza Rica-Tuxpan

Proyecto de gestión del aprendizaje
“Desarrollo de habla y escucha en preescolar a través de la Pedagogía por proyectos”

Institución: Colegio Valle de Filadelfia campus Poza Rica

Fecha de aplicación: _____ **Nombre de la gestora:** Brenda Barradas

INSTRUCCIÓN: De acuerdo con lo que ha observado hasta el momento indique la frecuencia con la cual la gestora realiza lo siguiente colocando una “X” en la casilla del valor que mejor lo represente. Utilice la siguiente escala:

Escala de evaluación		
1	2	3
Nunca	A veces	Siempre

Indicadores		1	2	3
1	Asistí puntualmente a las sesiones de trabajo.			
2	Respeté el tiempo y espacio asignado para el desarrollo de las actividades de su planeación.			
3	Implementé todas las actividades que contempla la planeación.			
4	Generé un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto.			
5	Promovió la participación de todos los niños.			
6	Mostré una actitud de apertura y tolerancia ante las preguntas y comentarios que realizan los niños.			
7	Motivé a los niños para concluir las actividades.			
8	Utilicé un volumen y tono de voz adecuado.			
9	Empleé frases simples y claras para dar indicaciones a los niños.			
10	Promoví el respeto de los acuerdos para la convivencia sana establecidos al inicio de la intervención.			
11	Utilicé material didáctico suficiente y adecuado a las características de los niños			
12	Empleé óptimamente los espacios en el aula al momento de realizar actividades individuales o grupales.			

Observaciones y/o sugerencias:

En algunas ocasiones se me dificultó el empleo de un tono de voz más adecuado, lo cual considero que impactó en la atención de los niños hacia las indicaciones. Cuando esto pasaba la maestra titular me apoyó para lograr el objetivo.

Apéndice #8. Autoevaluación de la gestora



Universidad Veracruzana Maestría en Gestión del Aprendizaje Región Poza Rica-Tuxpan

*Proyecto de gestión del aprendizaje
“Desarrollo de habla y escucha en preescolar a través de la Pedagogía por proyectos”*

Institución: Colegio Valle de Filadelfia campus Poza Rica

Nombre de la gestora: Brenda Janet Barradas González

Criterios	Indicadores	Nunca	A veces	Siempre
Comunicación y colaboración	Solicité espacios para establecer acuerdos de trabajo constantemente con las autoridades y maestras de la institución.			
	Tomé en consideración las propuestas que realizaron la coordinadora y la directora de la institución para realizar mejoras a mi proyecto.			
	Establecí un estilo de comunicación asertivo y respetuoso con todo el personal que labora en la institución.			
	Mantuve informadas a la directora, coordinadora y docente sobre las actividades que realicé en el aula.			
	Establecí canales de comunicación con los padres de familia.			
Diseño del plan de acción	Tomé en consideración el Programa de Educación Preescolar 2011 en el diseño de su planeación.			
	Tomé en cuenta los intereses y necesidades del centro educativo para el ajuste o diseño de las actividades del plan de acción.			
	Realicé ajustes propuestos por la coordinadora y la directora para la mejora de las actividades planteadas.			
	Consideré los intereses y necesidades de los niños para diseñar el plan de acción.			
	Incluí la participación de los padres de familia en las actividades del plan de acción.			

Observaciones y/o sugerencias:

Originalmente la planeación contempló que los padres de familia realizaran junto con sus hijos los vestuarios en casa, sin embargo, por sugerencia de la coordinadora docente se agregó una sesión más para elaborar vestuario debido a un patrón de incumplimiento por algunos padres de familia del grupo, esto a fin de favorecer del desarrollo del proyecto. En cuanto a los canales de comunicación a raíz de lo que ya explico no se buscó establecer algún canal de comunicación con los padres, pues siempre fue a través de la institución el contacto con ellos.

Apéndice #10. Evaluación de la estrategia y herramienta por parte de la docente



**Universidad Veracruzana
Maestría en Gestión del Aprendizaje
Región Poza Rica-Tuxpan**

*Proyecto de gestión del aprendizaje
“Desarrollo de habla y escucha en preescolar a través de la Pedagogía por proyectos”*

Institución: Colegio Valle de Filadelfia campus Poza Rica Fecha de aplicación: _____

Nombre de la docente: _____

INSTRUCCIÓN: *Lea los siguientes indicadores y marque con una “X” en la casilla “SI” cuando se haya presentado durante el proyecto, en caso contrario marque la casilla “NO”.*

		SI	NO	OBSERVACIONES
Pedagogía por proyectos				
1	La toma de decisiones por parte de los niños fue realizada de manera democrática.			
2	Todos los niños eligieron una tarea o rol de acuerdo con sus intereses.			
3	El contrato colectivo del proyecto se completó con la participación de todos los niños.			
4	Los niños realizaron un contrato individual.			
5	Los niños mostraron interés por cooperar con la realización de las tareas que eligieron en la planeación del proyecto.			
6	La realización de las tareas propició que los niños se comunicaran oralmente con sus compañeros.			
7	El proyecto de la obra de teatro se culminó y fue presentada ante la comunidad escolar.			
8	La evaluación del proyecto se hizo de manera individual y colectiva por parte de los niños.			
9	Los niños realizaron una evaluación de sus aprendizajes al			

	finalizar el proyecto.			
10	Las actividades planeadas se realizaron en los tiempos establecidos en el contrato del proyecto.			
		SI	NO	OBSERVACIONES
Teatro infantil				
1	Los niños mostraron interés por participar en los roles y tareas de la obra de teatro (personajes, escenografía, vestuario)			
2	Los niños se familiarizaron y/o empleaban el vocabulario aprendido (escenografía, escenario, vestuario)			
3	Los actores emplearon el volumen y tonos de voz oportunos durante su actuación.			
4	La dicción de los niños fue clara durante su participación.			
5	Las intervenciones de cada actor o actriz fueron fluidas.			
6	Los niños esperaron el turno para su participación.			
7	Los niños dirigían su mirada hacia el público evitando darles la espalda.			
8	Los actores portaron un vestuario acorde al personaje que representaban.			
9	La escenografía presentaba elementos acorde al tema principal de la obra.			
10	La duración de la obra fue adecuada tomando en cuenta las características del público a la que se dirigió.			

¡Gracias!

Apéndice #11. Evaluación de la herramienta y la estrategia por parte de la gestora



**Universidad Veracruzana
Maestría en Gestión del Aprendizaje
Región Poza Rica-Tuxpan**

*Proyecto de gestión del aprendizaje
“Desarrollo de habla y escucha en preescolar a través de la Pedagogía por proyectos”*

Institución: Colegio Valle de Filadelfia campus Poza Rica **Fecha de aplicación:** _____

Nombre de la gestora: Brenda Janet Barradas González

INSTRUCCIÓN: *Lea los siguientes indicadores y marque con una “X” en la casilla “SI” cuando se haya presentado durante el proyecto, en caso contrario marque la casilla “NO”.*

		SI	NO	OBSERVACIONES
Pedagogía por proyectos				
1	La toma de decisiones por parte de los niños fue realizada de manera democrática.			Los niños votaron para elegir un cuento para dramatizar.
2	Todos los niños eligieron una tarea o rol de acuerdo con sus intereses.			Cada niño fue considerado para participar, aunque no todos quisieron ser actores.
3	El contrato colectivo del proyecto se completó con la participación de todos los niños.			Los tiempos los completé en función de acuerdos con área de coordinación docente.
4	Los niños realizaron un contrato individual.			
5	Los niños mostraron interés por cooperar con la realización de las tareas que eligieron en la planeación del proyecto.			Todos los niños participaron con interés al momento de realizar las tareas elegidas.
6	La realización de las tareas propició que los niños se comunicaran oralmente con sus compañeros.			Observé que cuando asigné niños responsables para repartir material interactuaban oralmente con sus compañeros para lograr la tarea.
7	El proyecto de la obra de teatro se culminó y fue presentada ante la comunidad escolar.			Se presentó ante el grupo de maternal y las maestras del colegio. No asistieron padres de familia.
8	La evaluación del proyecto se hizo de manera individual y colectiva por parte de los niños.			La evaluación colectiva fue complicada por falta de tiempo asignado y orden de los niños,

				sin embargo se completó una parte en pequeños grupos.
9	Los niños realizaron una evaluación de sus aprendizajes al finalizar el proyecto.			Sí, esta fue de uno por uno para favorecer este proceso.
10	Las actividades planeadas se realizaron en los tiempos establecidos en el contrato del proyecto.			Los tiempos agendados dependieron más del área de coordinación que de los niños. Por eso no fueron establecidos desde el inicio con los estudiantes.
		SI	NO	OBSERVACIONES
Teatro infantil				
1	Los niños mostraron interés por participar en los roles y tareas de la obra de teatro (personajes, escenografía, vestuario)			
2	Los niños se familiarizaron y/o empleaban el vocabulario aprendido (escenografía, escenario, vestuario)			
3	Los actores emplearon el volumen y tonos de voz oportunos durante su actuación.			
4	La dicción de los niños fue clara durante su participación.			Tomando en cuenta las dificultades particulares de cada uno, la participación fue buena.
5	Las intervenciones de cada actor o actriz fueron fluidas.			
6	Los niños esperaron el turno para su participación.			
7	Los niños dirigían su mirada hacia el público evitando darles la espalda.			
8	Los actores portaron un vestuario acorde al personaje que representaban.			
9	La escenografía presentaba elementos acorde al tema principal de la obra.			
10	La duración de la obra fue adecuada tomando en cuenta las características del público a la que se dirigió.			

¡Gracias!