

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



**EXPERIENCIAS DOCENTES EN INTERVENCIÓN
PSICOMOTRIZ PARA EL LOGRO DE COMPETENCIAS EN
PREESCOLAR**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:

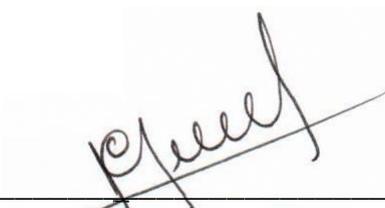
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

PRESENTA:

M.C. MA. CONCEPCIÓN SOTO VALENZUELA

JULIO 2015

Dr. Rigoberto Marín Uribe, como Director(a) de tesis interno(a) de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral del (la) **M.C. Ma. Concepción Soto Valenzuela**, titulado “**Experiencias docentes en intervención psicomotriz para el logro de competencias en preescolar**” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctora en Ciencias de la Cultura Física**.



Dr. Rigoberto Marín Uribe
DIRECTOR DE TESIS

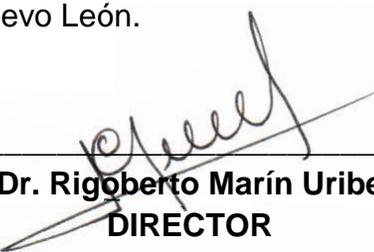
Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

“Experiencias docentes en intervención psicomotriz para el logro de competencias en preescolar”

Presentado por:

M.C. Ma. Concepción Soto Valenzuela

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, bajo la dirección del Dr. Rigoberto Marín Uribe, como requisito para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Cultura Física, programa en conjunto con la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.



Dr. Rigoberto Marín Uribe
DIRECTOR



Dra. María del Carmen Zueck Enríquez
CO-DIRECTORA

Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez
CO-DIRECTORA

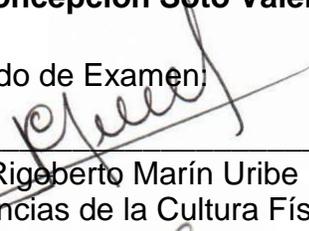
Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

“Experiencias docentes en intervención psicomotriz para el logro de competencias en preescolar”

Presentado por:

M.C. Ma. Concepción Soto Valenzuela

Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:



Dr. Rigeberto Marín Uribe
Facultad de Ciencias de la Cultura Física, UACH
Presidente



Dra. María del Carmen Zueck Enríquez
Facultad de Ciencias de la Cultura Física, UACH
Secretario

Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 1

Dr. Armando Cocca
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 2

Dra. Rosa María Cruz Castruita
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 3

Dr. José Alberto Pérez García
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

Copyright © 2015
Ma. Concepción Soto Valenzuela
Derechos Reservados

El individuo ha luchado siempre para no ser absorbido por la tribu, si lo intentas a menudo estarás solo y a veces asustado; pero ningún precio es demasiado alto por el privilegio de ser uno mismo.

Friedrich Wilhelm Nietzsche.

DEDICATORIAS

Este logro te lo dedico a ti, que estuviste, estás y estarás siempre presente en mis decisiones; que me motivaste a comenzar esta aventura, que durante los tropiezos te acercabas más, que en ciertas circunstancias te alejabas y me dejabas sola, que en aquellos episodios más difíciles tu presencia era tan fuerte que no permitías concentrarme en mi documento y me convencías de navegar por mares oscuros; que exigías atención cuando yo tenía menos tiempo para ello; sin embargo, jamás te alejaste, nunca dejaste de alentarme, incluso cambiabas de nombre por lapsos para distraer mi estrés, pero siempre estuviste, soportándome con paciencia, perdonando mis errores, proponiéndome retos, enojándote conmigo y mis mil olvidos; sobre todo por permanecer ahí... en mi mente... y ofrecerme un acompañamiento leal y divertido entre querer seguir en mis pensamientos y no permitirme redactar la locura de una tesis...

Con especial afecto, admiración y respeto le dedico, a quien desde el inicio de mi formación en el doctorado y durante todo este proceso de investigación, me ha guiado y acompañado pacientemente; mí director de tesis el *Dr. Rigoberto Marín Uribe*.

“Todo gran proyecto necesita el apoyo de muchas personas”, por ellos y para ellos esta dedicatoria; especialmente a *mis padres, familia y amigos*; por el apoyo incondicional...

AGRADECIMIENTOS

A mi Alma Mater la *Universidad Autónoma de Nuevo León* y a todos los que a través de ella apoyaron la realización de este trabajo. En especial, a mí *la Facultad de Organización Deportiva*, porque como institución educativa, me brindó la oportunidad de continuar con un trayecto formativo acorde a mis necesidades profesionales con un programa de Doctorado en Ciencias de la Cultura Física de calidad de acuerdo al contexto social actual en el que el desarrollo de competencias profesionales es un imperativo para quienes tomamos la decisión de dedicar nuestra vida a la docencia, especialmente a la *Dra. Jeanette Magnolia López Walle*, Subdirectora del Área de Posgrado, gracias por todo su apoyo!

Al equipo de *Investigación y Posgrado FCCF*, encabezado por el *Dr. Francisco Muñoz Beltrán* y conformado por: Natanael, Bernabé, Wilberth, Pamela, Azaneth, Gloria, Berenice y Brenda; por la confianza depositada en el desempeño de mi trabajo; pero sobre todo por compartir afecto y diversión.

A todos mis *maestros doctores*, con los cuales además de los aprendizajes académicos compartimos palabras justas y precisas; en especial a los doctores del *comité de tesis*: Dr. Jesús Jasso Reyes+, Dra. María del Carmen Zueck Enríquez, Dr. Adrián Alonso Ramírez García y Dr. Gabriel Gastélum Cuadras.

A la doctora *Elisa Araya Cortez*, poseedora de una excelente trayectoria académica y experiencia tal, que contribuyó no solo a la formación del docente, sino al enriquecimiento del ser humano mediante el intercambio de experiencias como asesora, revisora profesional y el diálogo ameno de una amiga.

Un reconocimiento especial a los doctores *Rigoberto Marín e Isabel Guzmán*, por su generosa contribución en este trabajo, que no hubiese sido posible sin su valiosa tutoría; por el aporte que han dado a mi preparación profesional y por ser un ejemplo de la riqueza que encierra la tarea del investigador y la trascendencia del estudio y la perseverancia en el desarrollo de investigaciones que trascienden las fronteras del contexto local y se instalan en el interés nacional e internacional; gracias por este tiempo que le dedicaron a mi formación profesional, pero ante todo, mi agradecimiento porque con sus palabras, su ejemplo, su exigencia, su conocimiento, su firmeza, su cariño, sus consejos y su amistad, no solo transformé mis prácticas docentes, también crecí como ser humano.

Principalmente quiero agradecer y reconocer a mis *dos hijos docentes*, sin los cuales este trabajo no tendría razón de ser y por ser parte de esa legión de triunfadores que cada día enfrentan su compromiso con decisión, tenacidad y entrega a una de las prácticas docentes de la labor más hermosa y compleja: la Educación Física y/o Psicomotricidad. A todos *mis alumnos de licenciatura y maestría*, quienes me enseñaron clase con clase estrategias nuevas de trabajo colaborativo.

A *Ely*, fiel compañera y lectora de mi tesis; quien colaboró de forma explícita y directa en sugerencias de redacción. Deseando que te unas a las aventuras aprendidas y compartidas con *Erick*, resultado de compartir y aprender que los objetivos se consiguen perseverando y llevando una idea hacia delante con la máxima ilusión; y saber que quedan muchas ideas, congresos, horas de coche, vuelos y espero lugares por compartir... ¡Gracias amigos!

A la *Comuna*, por las constantes discusiones en distintos ámbitos, además de las ayudas y suplencias en mis largas ausencias en momentos de álgida escritura, resultaron impulsos valiosos para la concreción de este trabajo; cuando se ocuparon de calmar las aguas cuando estaban agitadas, de estimular cuando sobraba tranquilidad y de estar cuando los necesité.

Y como no, el agradecimiento absolutamente merecido a mi familia, padres, hermanos, sobrinos, *bisobrinos*, amigos, por cambiar y esperar fechas de reuniones o travesuras, canceladas por la dedicación a mi investigación.

Por último quiero agradecer a *Dios*, por haberme regalado la salud, los medios y las personas, que facilitaron la culminación de estos estudios de investigación.

RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL

El presente estudio fue realizado en distintas instituciones educativas del Estado de Chihuahua, entre ellas, la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con el apoyo del *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, organismo que mediante su apoyo me permitió formar parte de los becarios otorgándome el apoyo para cubrir los requerimientos de mis estudios y trabajo de investigación, bajo la dirección del Dr. Rigoberto Marín Uribe y la asesoría de los doctores: Dra. Isabel Guzmán Ibarra, Dra. María del Carmen Zueck Enríquez y Dr. Gabriel Gastélum Cuadras.

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción	3
Capítulo I Contexto de las experiencias	8
1.1. Planteamiento del problema.....	9
1.2. Justificación	12
1.3. Objetivo general.....	20
1.4. Objetivos específicos	20
Capítulo II Las competencias en la Educación Física.....	21
2.1. RIEB: el contexto	25
2.2. El M-DECA: un marco para la formación docente	28
2.3. Competencias: el enfoque teórico	30
2.4. Formación docente	37
2.5. Intervención en la educación física	38
2.6. Estado del arte.....	43
Capítulo III Proceso de intervención psicomotriz	52
3.1. Diseño de investigación.....	53
3.2. Casos de estudio	56

3.3. Herramientas/Instrumentos	58
3.4 Procedimiento	61
1. Proceso de formación docente	63
2. Diseño y validación de proyectos psicomotores	64
3. Intervención en la práctica	65
4. Documentación e integración de las experiencias	67
5. Propuesta para la sistematización de la experiencia	69
Capítulo IV Integración de resultados de las experiencias docentes en la intervención psicomotriz	70
4.1. Proceso de formación docente	70
4.2. Valoración del diseño y validación de los proyectos psicomotores	73
4.3. Intervención en la práctica	83
4.4. Propuesta de sistematización de experiencias educativas	90
Capítulo V Discusiones	104
Conclusiones	112
Referencias	118
Anexo 1. Andamio cognitivo del Modelo	133
Anexo 2. Proyectos formativos	137
Proyecto formativo del Caso 1	138

Proyecto formativo del Caso 2.....	160
Anexo 3. Oficio a autoridades del jardín de niños.....	180
Anexo 4. Exposición de los objetivos de la intervención.....	181
Anexo 5. Carta de consentimiento para padres de familia	182
Anexo 6. Formato de consentimiento para los preescolares	183
Anexo 7. Trabajo de la tríada	184
Anexo 8. Entrevista semidirigida	185
Anexo 9. Rúbrica para evaluar el proceso de formación docente	187
Anexo 10 Rúbrica para evaluar la secuencia didáctica.....	189
Anexo 11. Pauta de observación para prácticas videograbadas.....	191

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadro 4.1. Utilización de la teoría de la integración en caso 1.....	76
Cuadro 4.2. Utilización de la teoría de la integración del caso 2.	79
Figura 3.1. Procedimiento metodológico de la investigación.	62
Figura 4.1. Proceso del trabajo en tríada para la secuencia didáctica.	73
Figura 4.2. Comparación de las categorías predeterminadas (moradas) y las emergentes (rosadas) entre casos en lo planeado.	75
Figura 4.3. Comparación entre lo logrado respecto de lo planeado en el caso 1.....	78
Figura 4.4. Comparación entre lo logrado respecto de lo planeado en el caso 2.....	81
Figura 4.5. Comparación de lo logrado entre casos.	85
Figura 4.6. La experiencia en el diseño y la aplicación de la secuencia didáctica entre los casos.	87
Figura 4.7. Dominios y dimensiones en el desempeño docente de la Pauta de observación para la práctica videograbada.....	93
Figura 4.8. Sistematización de lo logrado con respecto a lo planeado en una intervención.....	101

Resumen

En la investigación educativa, la reflexión dialogada de las experiencias de formación docente y práctica educativa es imprescindible para comprender y mejorar la calidad de la misma. El objetivo de esta investigación es valorar dos experiencias docentes en tres momentos: un proceso de formación de profesores; el diseño y validación de proyectos didácticos psicomotores; y su aplicación en procesos de intervención áulica orientados al desarrollo de competencias en alumnos de preescolar de la ciudad de Chihuahua. El estudio emplea el enfoque metodológico de la investigación colaborativa, dentro de la cual, se sitúan de manera concreta dos tradiciones metodológicas pertenecientes al paradigma cualitativo: la primera se refiere al estudio de casos y la segunda se ubica como una investigación-acción participativa; como técnicas son utilizadas el trabajo en tríadas, la observación, la videograbación, la autoscopia y el diario de campo.

Los principales resultados encontrados revelan que, en los dos casos de estudio, la aplicación de los fundamentos del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas; permitieron en el proceso de formación, emplear estratégicamente el análisis de práctica educativa mediante el diálogo reflexivo en el trabajo en tríadas, así como la apropiación significativa del componente conceptual y metodológico para diseñar y validar los proyectos formativos psicomotores que los dos docentes aplicaron en un proceso de intervención orientado al desarrollo de competencias. El análisis de la práctica educativa de los profesores realizada en dos momentos: lo planeado y lo logrado, evidencian el manejo adecuado de las principales categorías del modelo y con ello de la secuencia didáctica (intenciones formativas, situación problema, actividades de aprendizaje, recursos o materiales, evidencias de desempeño y evaluación); destacando que el eje rector y la importancia del estudio se centran en la interacción de los actores principales, tanto en su proceso de formación y el diseño de proyectos

formativos, como en su aplicación en la intervención en la práctica educativa; donde participan activamente los alumnos, los docentes y el entorno.

Por lo que concluimos, que el empleo de los sustentos del Modelo permitió a los dos docentes vivir un proceso de formación de análisis y reflexión sobre su propia práctica, logrando con ello el diseño de su docencia y una intervención psicomotriz de forma innovadora orientada al desarrollo de competencias donde ellos fueron los protagonistas del cambio en su práctica educativa habitual; incorporando las modificaciones oportunas a su trabajo docente.

Por lo anterior, destaco que la labor realizada por los docentes es compleja, pero esencial en el desempeño de los procesos en la práctica educativa. A pesar de ello, los dos casos de estudio reportan haber adquirido un andamiaje cognitivo que ofrece una nueva perspectiva de analizar su práctica educativa y valoran al Modelo como un instrumento eficaz.

Por último, podemos afirmar que a pesar de la existencia de incidentes críticos ante la formación, diseño e intervención de la práctica educativa, se acortó la brecha entre lo planeado y lo logrado, gracias a la reestructuración constante del diseño que va implícita en la implementación del Modelo.

Palabras clave: competencias, formación docente, intervención psicomotriz, secuencia didáctica, videograbación y pauta de observación.

Introducción

Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo.

Paulo Freire

En México, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) representa una estrategia de política educativa tendiente a la formación integral de los alumnos mediante el desarrollo de competencias para la vida en los cuatro campos de formación que permean el currículo de educación básica, implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). Esta reforma afianza un conjunto de cambios curriculares que se iniciaron desde el 2004 con el establecimiento del Programa de Educación Preescolar (PEP), continuando en 2006 con la Reforma a la Educación Secundaria y culminando en 2009 con la de Educación Primaria (SEP, 2004; SEP, 2006; SEP, 2008; SEP, 2011a); con todo ello, la SEP (2011), mediante el proceso de articulación de los tres niveles educativos implementa una propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias.

Sin embargo, algunos estudios muestran cómo los procesos posteriores seguidos a la formulación e implantación de las reformas, determinan en gran medida las posibilidades de éxito de las mismas. Estos procedimientos de cambio y de posibilidad de transformación de la calidad educativa que pueda traer consigo cada reforma se encuentran ligados, entre otros, a la organización y funcionamiento de las escuelas, a los profesores que habrán de operarlos, solo así serán eficaces si llegan al *sanctum* de la educación: el salón de clases (Ornelas, 2005; Roegiers, 2008).

La incorporación del trabajo por competencias para la vida implica un cambio en los modelos educativos; sin embargo, los estilos de docencia convencionales, parecen estar hoy aun presentes en las prácticas de los docentes, quedando muchas veces, las nuevas reformas o el diseño de políticas públicas en el campo educativo, solo en el discurso (Ferrés y Piscitelli, 2012). De la misma manera, Luengo, Luzón y Torres, 2008, p. 4), señalan:

El denominado debate de las competencias se convierte en una propuesta pedagógica ampliamente difundida que comporta adoptar nuevos eslóganes o adaptar ortodoxias respecto del cambio educativo; asimismo, este discurso puede ser empleado como un dispositivo importante para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento.

En el perfil de egreso del nuevo currículo de educación básica se le da un papel preponderante a la actividad física para la salud. La RIEB destaca que el niño será capaz de promover, asumir el cuidado de su salud, del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable (SEP, 2011b, p. 40). Este rasgo importante del perfil se materializa en dos campos de formación “Desarrollo personal y para la convivencia” y “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; y, de manera específica, en el campo formativo de “desarrollo físico y salud” en preescolar. Estos campos integran los espacios curriculares que atienden el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad. Señalando que “la integración de la corporeidad y el reconocimiento del movimiento inteligente superan la visión tradicional del deporte, orientándolo hacia una nueva pedagogía que asume el desarrollo de la autonomía” (SEP, 2011b, p. 53).

Dentro de este marco, en esta investigación se *sistematizan dos experiencias educativas*¹ (Barbosa-Chacón, Barbosa y Rodríguez, 2015) de formación e intervención docente que emplearon el diseño y la aplicación de dos “proyectos formativos” orientados al desarrollo de competencias en el campo formativo de desarrollo físico y salud a nivel preescolar. Este proceso se apoyó en los elementos del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA en lo sucesivo) de Guzmán, Marín e Inciarte (2014), que contempla un programa de formación docente cuya realización integra cinco módulos de trabajo articulados: 1) Modelos de formación y competencias docentes; 2) Pedagogía de la integración; 3) La evaluación auténtica y el diseño de la docencia por competencias; 4) Intervención en el aula; y 5) Investigación e integración. En estos módulos de trabajo académico se vivieron momentos de práctica guiada y de práctica autónoma que llevaron a los docentes al diseño y valoración de “proyectos formativos” que aplicaron en procesos de intervención en su práctica.

Así, el propósito de este estudio, es sistematizar o valorar dos experiencias docentes en tres momentos: un proceso de formación de profesores; diseño y validación de proyectos didácticos psicomotores; y su aplicación en procesos de intervención áulica orientados al desarrollo de competencias en alumnos de preescolar de la ciudad de Chihuahua.

¹ La educación, en cualquier modalidad y nivel, reclama la investigación permanente de contextos y sujetos a fin de describir de manera puntual y comprender la realidad subjetiva que está detrás de sus acciones; esta demanda involucra a los diversos agentes educativos y los estimula a “observar” y “seguir” sus prácticas. Este compromiso debe asumirse con el rigor que implica su realización como un quehacer investigativo, particularmente cuando se investiga en educación (Restrepo y Tabares, 2000). Observar y dar seguimiento a la realidad educativa es un proceso complejo que debe responder a estrategias claras y definidas para tal fin; entre otras, se encuentra la investigación o sistematización de experiencias. De acuerdo con Ghiso (2001), esta perspectiva facilita la comprensión de las prácticas educativas y da sustento al aprendizaje y a la intervención “desde” y “para” las mismas.

Desde el paradigma cualitativo este trabajo se presenta como un estudio de casos que emplea los enfoques de la investigación colaborativa y la investigación participativa; esto permitió valorar la distancia entre lo diseñado y lo logrado en la aplicación de proyectos psicomotores orientados al desarrollo de competencias en los alumnos de preescolar.

El cuerpo del presente trabajo se integra de cuatro capítulos y tres apartados finales. En el *capítulo I*, se describe el contexto de las experiencias, permitiendo un acercamiento a cada uno de los casos de estudio; se puntualiza el planteamiento del problema; se describe la justificación de la investigación, la cual se muestra fundamentada con la adopción del M-DECA, permitiendo un acercamiento más real en espacios de práctica educativos, se señalan las ventajas del análisis de la práctica docente desde este enfoque metodológico y los alcances del uso de la práctica videograbada; por último, se enfatiza el objetivo general y los objetivos específicos.

En el *capítulo II*, se encuentra la fundamentación teórica en la que se apoya el estudio; el enfoque teórico de esta investigación aborda el M-DECA, en donde se fija una posición respecto de las competencias y las competencias de los profesores; asimismo, el modelo describe dos dispositivos: uno de formación y otro de evaluación de competencias docentes; estos aspectos sustentan el programa formativo y figuran como elementos estructurales importantes del modelo. Además, se termina este capítulo con la revisión de las aportaciones previas o estado del arte, con base en los objetivos que se persiguen.

En el *capítulo III*, se presenta la estrategia metodológica, donde se describe a grandes rasgos el enfoque de la investigación; se detallan las características de los casos de estudio; se declaran las unidades y categorías de análisis; se enlistan los instrumentos y técnicas que ayudaron a la observación y a interrogar de la realidad, recoger los datos, interpretar para encontrar sentido y significado a lo sucedido en el programa de formación

vivido y en la aplicación de los proyectos formativos psicomotores en el proceso de intervención en el aula y, por último, se describen los procedimientos utilizados para las cinco etapas de la investigación: el proceso de formación docente; el diseño y validación de proyectos psicomotores; Intervención en la práctica; la documentación e integración de las experiencias; y la propuesta para la sistematización de la experiencia.

En el *capítulo IV*, se reporta la integración de los resultados obtenidos; mostrando primeramente el análisis del proceso de formación docente donde se sensibiliza para el desarrollo de las secuencias didácticas; seguido de la observación sobre el diseño y validación de proyectos psicomotores; para estudiar enseguida los resultados de la intervención en la práctica, mostrando los resultados de la comparación entre lo logrado respecto de lo planeado en cada uno de los casos de estudio; y finalmente se encontrarán los resultados de la elaboración de una propuesta para la sistematización de la experiencia; detallando el piloteo de la misma, a través de la autoscopia guiada, presentando los resultados del análisis de los diálogos reflexivos de la tríada de los docentes participantes en este estudio (la entrevista semidirigida a los docentes);. Paralelamente se realiza una discusión de los resultados en cada uno de los análisis ya mencionados. En el *capítulo V*, se encontrarán las discusiones generales y la comparación con otros estudios.

En el apartado uno, en correspondencia con los objetivos trazados, se enuncian las conclusiones, con base en ellas se realizó una contribución metodológica para la recogida y análisis de datos cuando es utilizada la técnica de la videograbación, tal aporte lo llamamos "*Pauta de observación para prácticas videograbadas*".

En el apartado dos, se enlistan las referencias citadas en la investigación. Por último, este trabajo cierra con el apartado tres, correspondiente a los anexos o evidencias del trabajo realizado.

Capítulo I

Contexto de las experiencias

Nuestra labor docente es inseparable del educar, planear, aplicar, modificar e investigar el contexto de nuestro objeto de estudio; por lo que la descripción de éste se convierte en la brújula de nuestras acciones y es el punto de partida para cada ensayo y error. Por lo anterior, el contexto de los protagonistas (caso 1 y caso 2) de estas dos experiencias docentes en intervención psicomotriz para el logro de competencias en preescolar, comienza años atrás y se ubica en distintos entornos. Ambos docentes en formación cursan el mismo programa de maestría en Psicomotricidad y fueron invitados a participar voluntariamente en este estudio, puesto que los dos presentan experiencias docentes previas en la práctica directamente con escolares; sin embargo, los antecedentes en su formación inicial no son muy similares:

El **caso 1** cuenta con formación en Licenciatura en Educación Física, este Programa educativo es uno de los más reconocidos nacionalmente a nivel universitario; el egresado de esta carrera es capaz de diseñar y aplicar los principios, métodos y técnicas necesarias para la enseñanza sistemática y metodología de la actividad física, desarrolla competencias, que le permiten interactuar con grupos inter y multidisciplinarios, al participar en el desarrollo integral del individuo, en la promoción de la salud, prevención de enfermedades y en su rehabilitación física; contribuyendo en la calidad de vida del individuos, grupos y colectividades. Identificándose con los campos de educación y salud, reconociendo como objetivo de estudio: el hombre en movimiento. Éste docente es originario de la ciudad de Chihuahua donde cursa dicha maestría, por lo que tiene un cierto estado de confort económico cómodo, no muestra estabilidad en sus empleos, pues se caracterizan por no

ser prolongados dentro de una misma institución, además de tener algunos que no se relacionan necesariamente con la docencia. En sus actividades de aprendizaje se caracteriza por tener un carisma y habilidad para las sesiones prácticas y dan buenos resultados con los niños, sin embargo, al revisar la fundamentación teórica o la planificación de sus actividades, se encuentra con un discurso muy general, no detallado, ni enfatizado a ciertos ejercicios temporalizados o estructurados.

El **caso 2** tiene su formación en Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a una Universidad privada; donde el egresado de este programa es capaz de favorecer el crecimiento y perfeccionamiento de la persona a través del diseño, planeación, realización, evaluación y dirección de procesos de formación humana en los ámbitos escolares, familiares y sociales; capaz de orientar a las organizaciones empresariales hacia su recurso vital: los recursos humanos. Este docente es originario de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, por su condición de foráneo; su situación económica no es muy holgada; muestra un trabajo estable en una institución educativa, el cual corresponde a su área de formación y se caracteriza por ser responsable y dedicado a sus actividades de aprendizaje, si bien, no es un as en las sesiones prácticas, cumple con los objetivos planeados de sus actividades, muestra mayor interés en la realización de los materiales para la operación de los ejercicios, los cuales generalmente los planea con una descripción detallada y temporalizada en cada una de sus repeticiones, se caracteriza por mostrar y explicar un andamiaje teórico fundamentando en sus actividades prácticas.

1.1. Planteamiento del problema

Desde sus propias perspectivas los dos casos descritos corresponden a docentes preocupados por su formación y aunque su práctica docente la realicen de manera diferente, no significa que no deseen y no puedan

mejorarla, es aquí donde la presente investigación tiene su reto y cometido, dado que en el contexto universitario, cabe preguntarse sobre el mundo actual, la universidad de hoy y el rol que en ella cumple la formación permanente de docentes; Delors (1996, p. 146), resalta a la universidad como el espacio en donde se crea y recrea perennemente el conocimiento “por el uso que del conocimiento hacen los profesores y los investigadores”.

En ese sentido, se necesita de una formación de los profesores que lleve a mejorar sus prácticas educativas, siendo uno de los asuntos de mayor trascendencia que permean el discurso pedagógico actual; el cual plantea la necesidad de construir modelos y propuestas tendientes a la adquisición de las competencias personales y profesionales de los docentes, necesarias para desarrollar mejores prácticas.

El programa de educación preescolar se organiza en seis campos formativos: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y conocimiento del mundo; Desarrollo físico y salud; Desarrollo personal y social; y Expresión y apreciación artísticas; denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas; cada campo formativo se divide en dos o más aspectos, los cuales a su vez agrupan las competencias a desarrollar y los aprendizajes esperados (SEP, 2011a).

Frente a este panorama, y con la implantación del enfoque por competencias en todos los niveles educativos en México, surge la necesidad de contar con docentes idóneos para desarrollar competencias en sus estudiantes, esto es, ante la necesidad de trabajar en la formación permanente de docentes, resulta imprescindible plantearnos cómo son las experiencias docentes en intervención psicomotriz para el logro de competencias en el desarrollo físico y salud.

En la actualidad se presenta una inadecuada articulación de los programas de Educación Física en el currículo de Educación Básica, los cuales enfatizan en la formación de profesionales que puedan actuar en la educación primaria y secundaria, soslayando a la educación preescolar, como área de estudio y fuente de trabajo (SEP, 2011a); esta problemática se presenta también en Colombia (Muñoz, 1991), quien además añade, la necesidad de capacitar y orientar acertada y coherentemente al docente que labora con niños en edad preescolar.

Por lo anterior, el problema radica en generar las formas de llevar a cabo los procesos de la valoración de la docencia adecuados a cada contexto, ha implicado grandes retos, dado que la enseñanza es una actividad compleja determinada por múltiples factores de diferente magnitud y naturaleza.

En este contexto, los docentes de la Educación Física tienen una participación activa importante en la formación de los niños; para tal fin, consideramos que deben involucrarse en procesos de la formación permanente que los mantengan actualizados y con una identidad profesional propia, acorde con las nuevas tendencias (Wenger, 2001), que les permita luchar en contra de percepciones limitantes acerca de la Educación Física, actualmente estereotipada en nuestro medio, como una disciplina “imprecisa” que mantiene una imagen tradicional cuya misión parece centrarse más en el entrenar que en el educar y en donde el conjunto de actividades educativas no son tomadas de manera holística (Moreno, 2011; Pascual, 1997; Soto-Valenzuela, 2015).

Peor aún, se cataloga con imágenes estereotipadas del docente, quien debe ser musculoso, sociable, dominante, agresivo, que no se expresa bien y que es inmaduro o antiacadémico; además, se señala el poco desarrollo del currículo en la Educación Física, su escasa relación con otras asignaturas, las reducidas horas de dedicación y sus horarios, reflejan una visión tradicional aún existente de la Educación Física como actividad trivial, a diferencia de

otras materias consideradas como “más serias” (Barbero, 2012; García 2004; Pascual, 1997).

Con todo lo anterior, es necesario cuestionarse ¿Cómo valorar las experiencias vividas por dos docentes en sus procesos de formación, el diseño de proyectos psicomotores y la intervención de su práctica educativa orientada al desarrollo de competencias en niños de preescolar?

1.2. Justificación

Ante estos cuestionamientos, los procesos de formación docente que consideren el análisis y la intervención de la práctica educativa toman relevancia, pues muchas de las respuestas a estas interrogantes pueden ser encontradas por los mismos docentes en dichos procesos mediante estrategias de análisis y de reflexión dados en diversos momentos de la formación, que los lleven a conocer y analizar sus creencias sobre la práctica educativa, para conformar nuevas identidades profesionales (Hoffman, 2003).

Los programas de formación orientados a atender estas demandas deberán considerar las características de la práctica educativa del educador físico desde la complejidad, la multiplicidad y diversidad de factores que en ella intervienen, a fin de alcanzar las metas propuestas; en este enfoque de formación docente el análisis sustentado en la observación y la reflexión sobre la práctica constituyen una estrategia trascendente en la búsqueda de las fuentes de sentido y significado que complementan la descripción e interpretación de aquellos aspectos de la realidad que no son directamente observables, tales como, sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ocurrieron con anterioridad (Gómez y Seda, 2008).

A fin de que el análisis de la práctica educativa sea un proceso sistemático y con criterios de rigurosidad para validarla, es necesario el

empleo de un enfoque teórico que permita explicar la intervención en la realidad. Esta perspectiva representa las concepciones, fundamentos e implicaciones del desarrollo y evaluación de competencias.

De tal forma que al realizar los análisis de la práctica docente se estará acudiendo a los referentes que sitúan la conceptualización de las competencias y sus implicaciones en el aprendizaje y la evaluación. En este aspecto la concepción de competencia que adoptamos se considera un referente estrechamente ligado con la dimensión filosófica y social de la educación, que centra su análisis en la cuestión planteada por Savater (1998), ¿educar, para qué? Esta pregunta se encuentra en el centro del debate en torno a la educación y sus respuestas encuentran sentido y anclaje en las prácticas educativas cotidianas.

Por lo anterior, el docente requiere conocer el contexto, las características de sus alumnos y sobre todo, la secuencia didáctica, la cual puede estar integrada por: una situación problema, las evidencias de desempeño, las actividades de aprendizaje, los recursos o materiales y los dispositivos de evaluación (Marín y Guzmán, 2012).

En virtud de ello, la presente investigación pretende realizar un acercamiento más real en los espacios de la práctica educativa de la educación física, donde dos docentes diseñen y apliquen proyectos formativos psicomotores, los cuales están fundamentados en el M-DECA y con base en dicha fundamentación deben presentar una serie o un conjunto de secuencias didácticas orientadas al desarrollo de competencias en preescolares, integradas con los elementos antes mencionados.

En suma, estos elementos de las secuencias didácticas son considerados como unidades básicas o categorías que ayudan a realizar el análisis de la práctica educativa; dado que, dentro de estos elementos se encuentran las actividades de aprendizaje (interacción, las relaciones

educativas, la acción grupal, el desarrollo de los saberes, los medios y materiales, la distribución del tiempo y la disposición de ambientes de aprendizaje), ligadas a las situaciones de integración (que las detonan) y a las evidencias de desempeño (con criterios e instrumentos de evaluación de competencias) a las que se arriba mediante su realización.

Convencionalmente la organización, orientación y estructuración de las categorías que configuran a las secuencias didácticas permiten caracterizar a la práctica educativa, identificando estilos de docencia en el conjunto de la serie ordenada y articulada de actividades de aprendizaje que conforman las secuencias didácticas. Desde esta perspectiva los “tipos de actividades de aprendizaje” incluidos en una secuencia didáctica, pero sobre todo su manera de articularse, el sentido en que se establece la relación educativa y la forma en que se concibe la construcción del conocimiento, son algunos de los rasgos distintivos y determinantes de los estilos de docencia: tradicionales, frontales, activos, ambientalistas, interactivos, constructivistas, críticos, entre otros (Guzmán y Marín, 2015).

Es claro que las actividades de aprendizaje propuestas, en sí, no determinan el estilo de docencia, sino la concepción, la aplicación y el sentido que profesores y estudiantes tengan de la relación que se entabla a partir de la realización de las mismas, esto significa que la clase expositiva, la interactiva, el trabajo grupal, el aprendizaje colaborativo y la propia evaluación, pueden tener distintos significados y orientaciones de acuerdo con cada docente y cada uno de los estudiantes, dependiendo del contrato didáctico implícito que se practique cotidianamente o de las nuevas propuestas de contrato que intenten implementarse en las aulas (Schön, 1988).

La manera de organizar a los elementos de una secuencia didáctica respecto de otras, puede ser un criterio capaz de llevarnos a una primera aproximación a la identificación o caracterización de un estilo de docencia o

enfoque educativo. Por ejemplo, pensar en la organización de una secuencia didáctica sin definir el tipo de relación educativa que se establecerá en la clase, puede conducirnos a un tipo de relación que deteriore el ambiente de aprendizaje (Guzmán y Marín, 2015).

Las secuencias didácticas propuestas por Marín y Guzmán (2012), buscan el desarrollo de competencias desde un enfoque constructivista y situado y desde una perspectiva sociocultural; esta opción articulada en secuencias didácticas es importante si la concebimos como otra estrategia didáctica, que reconoce la trascendencia de las intenciones formativas, el abordaje de los contenidos desde el enfoque (teoría) de las situaciones, el papel de las actividades de aprendizaje que se diseñan y las evidencias que se buscan alcanzar que muestren desempeños competentes.

Con esta forma de trabajo en el aula busca marcar diferencias con respecto de la docencia tradicional más centrada en la enseñanza de contenidos y en la figura del docente. Sin embargo, habrá que entender que por tratarse de un nuevo contrato didáctico, se encontrará con obstáculos, resistencias, incidentes y formas de trabajo diversas que definirán finalmente las características de la práctica educativa que se dará en el plano de la realidad, la cual podrá estar cercana o lejana de la planeación o diseño original; podemos afirmar que el tipo de secuencia desarrollado en la intervención es común a todas las sesiones de clase y responden a un mismo modelo, pero, las acciones resultantes pueden ser diversas a lo planeado, en eso radica en gran medida una de las riquezas del análisis de la práctica educativa: encontrar, explicar y valorar la distancia entre lo logrado respecto de lo planeado (Guzmán y Marín, 2015).

Es comprensible que ante el modelo expositivo, magistral y frontal del denominado estilo de docencia tradicional, la propuesta que se desarrolla en esta investigación, centrada en las secuencias didácticas puede volverse

compleja, no en la complejidad de su estructura o tipología, sino la presentación y aceptación por parte de los mismos docentes y alumnos.

Las actividades de aprendizaje y estructura que conforman una secuencia didáctica en un modelo tradicional describen a una secuencia estereotipada centrada en formas convencionales expositivas, en el caso de la educación física, por sus características propias su estilo se orienta más al modelaje. Sin embargo, esta investigación no tiene como propósito establecer valoraciones sobre estilos de docencia ni inclinarse por alguno en particular, sino en poner en común dos experiencias docentes que aplican y valoran, en un proceso de intervención, proyectos formativos psicomotores para desarrollar competencias en el campo formativo desarrollo físico y salud en preescolares, que a su vez posibiliten la realización de mejores prácticas en la brecha entre lo planeado y lo logrado.

De este modo, la identificación y valoración de los componentes de una secuencia didáctica y de las relaciones educativas que en ella se establecen, permiten comprender su valor y trascendencia ante la urgente necesidad que se tiene de introducir cambios sustantivos que transformen las prácticas cotidianas (Guzmán y Marín, 2015).

En ese sentido, como los proyectos formativos son intervenidos en el campo formativo de desarrollo físico y salud, del área de la Educación Física, que la actualidad sigue viviendo los estragos de enfoques pasados y que a pesar de dichas reformas no se le ha dado el espacio, ni el tiempo necesario para que su papel muestre efectos verdaderamente significativos en la educación en general (Araya, 2012; Barbero, 2012; Domínguez, 2012 García 2004 y Pascual, 1997); por lo que, en esta intervención, a las secuencias didácticas se le denominara secuencias psicomotoras con los mismos elementos del M-DECA, el cual, pretende enriquecer el currículo en la Educación física, en especial de preescolar y tiene la oportunidad de utilizar

los componentes necesarios para el logro de competencias, tanto motrices como de promoción de la salud.

Siendo relevante además, es el hecho de haber utilizado el método de observación para valorar la práctica docente; dado que Chillón y Delgado (2012), señalan que es un instrumento extraordinariamente válido para ser utilizado por el profesional de la enseñanza, tanto en su actividad evaluadora continua como con fines de investigación; éste posibilita estudiar comportamientos del docente ante grupos de alumnos, debiendo focalizar y concretar qué aspectos del docente se van a observar, debido a que son muchas las posibilidades que se pueden plantear.

La observación se puede realizar mediante distintos instrumentos o técnicas; sin embargo, si se desea analizar la práctica educativa, Sánchez (2009), indica que la técnica más utilizada en la actualidad para analizar el contenido del pensamiento docente, es el diario de campo; el cual constituye en elemento de gran valor observacional y documental, permitiendo recoger observaciones de hechos considerados significativos; donde la descripción e interpretación de estos hechos y situaciones ayudan a comprender y valorar aspectos reales de práctica docente (Cañal, Lledo, Pozuelos y Trevé, 1997).

Por otra parte, existen una serie de reglas que se recomienda seguir si se desea que el diario de campo cumpla su función; debido a las exigencias, situaciones y rapidez de los hechos, es imposible hacer *in situ* una redacción exhaustiva y detallada de todo; en el campo se toman anotaciones concretas, referentes claves que nos van a permitir reconstruir el discurso y la realidad (Sánchez, 2009). Por ello, además de utilizar el diario de campo, utilizamos la *videogración*; como técnica de observación de la conducta de los docentes en su práctica educativa y fue utilizada como recurso didáctico en el diseño de las secuencias.

Pérez (2007), en su estudio destaca que el uso del vídeo digital puede realizar valiosas aportaciones en la formación docente y, sobre todo, en aquellos aspectos vinculados a procesos de investigación-acción; esta metodología se ha promovido, en comunidades de profesores en ejercicio que buscan resolver sus problemas en situaciones reales de aula, con un decidido compromiso hacia la mejora de la práctica docente.

En modelos de formación de profesorado se ofrece un modelo alternativo orientado a la indagación y a la reflexión, conjugando las perspectivas técnica, práctica y crítica sobre la acción docente; estos postulados sobre la enseñanza o práctica reflexiva pueden aplicarse al ámbito de la Educación Física, reconocidos por varios autores (Coste, 1997; Fraile, 1995; Tinning, 1993, 1994; Toja et al., 1999; Vázquez et al., 2001, citados en Pérez, 2007, p. 206); máxime si consideramos que esta área profesional es susceptible de ser concebida bajo una perspectiva inductiva, en donde el conocimiento que de ella emana parte básicamente de teorías construidas a partir de la propia práctica, a través de las cuales se analizarán situaciones y se tomarán decisiones ante los problemas que van acaeciendo (Pérez, 2007).

El método de observación requiere de un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta del profesor a observar en el contexto de enseñanza, y una vez sometido a una adecuada codificación y análisis, proporciona resultados válidos; contribuyendo a cuantificar el comportamiento de sujetos contextualizados en un ámbito natural y no artificial (Chillón y Delgado, 2012).

Es de esta manera, donde el docente puede conocer los modos de aproximarse al aprendizaje del alumnado, sus actitudes, valores, diferencias culturales, destrezas y hábitos de estudio; el observarse a sí mismo conduce a asumir una praxis pedagógica que prioriza la reflexión para conseguir un cambio didáctico y un proceso de enseñanza más individualizado como medio para evitar el fracaso escolar (González, 2013).

En México, Leal y Martínez (2013), realizaron una revisión del estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones sobre el Programa Escuelas de Calidad, donde presentan un cuadro de síntesis de los trabajos, fuentes, objetos de la evaluación, metodologías, indicadores e instrumentos analizados; en el cual de 24 investigaciones solamente 3 de ellas utilizan la videograbación como instrumento y/o fuente de información.

Asimismo, el análisis efectuado evidencia la necesidad de tomar medidas a lo largo de las diferentes etapas consideradas para lograr la consolidación de una formación por competencias efectiva; por consiguiente, contribuir a conseguir un amplio consenso entre los docentes de que el sistema de competencias es valioso como metodología de la enseñanza, así como a la interiorización y afianzamiento de sus conceptos, normas y valores por aquellos; de no ser así, la adopción e implantación de la formación por competencias puede quedar reducida a una de tipo ceremonial (González, Arquero y Hassall, 2014).

Por lo que implementar los elementos del M-DECA en esta investigación, es de gran soporte teórico y aportación en la intervención de la educación física, por sus elementos coherentes al establecimiento de estrategias diseñadas para la formación y la evaluación de competencias. Permite al docente construir sus intenciones formativas desde cualquier campo formativo sin contraponerse a competencias ya establecidas en programas o planes educativos vigentes, dando una pauta de reflexión y autocrítica de su quehacer en los diálogos con las tríadas, para así acortar la brecha entre lo planeado y lo logrado.

La propuesta innovadora de este modelo es una herramienta más que se le proporciona al docente, de cómo investigar y valorar las experiencias docentes en las intervenciones en la práctica educativa.

1.3. Objetivo general

Valorar dos experiencias docentes en tres momentos: un proceso de formación de profesores; diseño y validación de proyectos didácticos psicomotores; y su aplicación en procesos de intervención áulica orientados al desarrollo de competencias en alumnos de preescolar de la ciudad de Chihuahua.

1.4. Objetivos específicos

1. Analizar los procesos de formación colaborativa de los profesores para el desarrollo de proyectos didácticos psicomotores.
2. Valorar el diseño y la validación de los proyectos didácticos psicomotores mediante estrategias vinculadas a la evaluación de la docencia.
3. Comparar la aplicación de dos procesos de intervención en la práctica.
4. Delinear una propuesta para la sistematización de la experiencia educativa.

Capítulo II

Las competencias en la Educación Física

Las competencias movilizan y dirigen todos los componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser; se manifiestan en la acción de manera integrada. La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Las competencias que establece la SEP (2011, p. 37), en la Educación Física deberán desarrollarse en los tres niveles procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos, tales como:

Competencias para el aprendizaje permanente: implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información: se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones: son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

Competencias para la convivencia: implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad social, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las prácticas sociales de su comunidad, los cambios personales y los del mundo.

Competencias para la vida en sociedad: se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, las regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Dentro del enfoque teórico de esta investigación se aborda el M-DECA, en donde se fija una posición respecto de las competencias y las competencias de los profesores; asimismo, el modelo describe dos

dispositivos de formación y de evaluación de competencias docentes; estos aspectos sustentan el programa formativo y figuran como elementos estructurales importantes del modelo y de la tipología de actividades que conforman las “guías de trabajo académico” empleadas en la formación de los profesores (guía para el docente) y posteriormente se constituyen en el proyecto formativo (guía para el estudiante), como base del proceso de intervención en el aula, alineado con el proceso formativo.

En congruencia con el perfil de docente universitario Guzmán, Marín, Zesati y Breach (2012); y Guzmán et al, (2014), en el M-DECA consideran siete competencias necesarias para un docente que trabaja por competencias en la Universidad:

1. Formación continua: gestiona el proceso de análisis, maduración y reflexión colegiados de la docencia, que le posibilita explicar su práctica docente cotidiana, visualizar la brecha existente entre las competencias que posee y las que desea alcanzar mediante un programa de formación, que habrá de negociar con sus compañeros, con los cuales acepta participar en la formación de manera autónoma y responsable para el logro de metas personales y profesionales.

2. Transposición didáctica: conoce –y se involucra en– procesos colegiados para el fortalecimiento del compromiso con la mejora y desarrollo de la institución y su contexto educativo; así mismo, reconoce de manera crítica la organización académico-administrativa del currículo que opera y la distribución y organización de los saberes que integra en su sistema de enseñanza.

3. Diseño de la docencia: diseña su docencia con base en un modelo pedagógico que parte de los contenidos y propósitos formativos de su materia; considera la postura que el profesor tiene sobre un modelo de

docencia e involucra métodos, medios y materiales de apoyo al desarrollo y evaluación de competencias de los estudiantes.

4. Gestión de la progresión de las competencias: considera los itinerarios de formación y niveles de desempeño en el logro de las competencias de los estudiantes; asimismo, los observa y evalúa en situaciones de aprendizaje y lleva a cabo controles periódicos para tomar decisiones respecto a la progresión de las competencias.

5. Interacción pedagógica: practica una docencia basada en situaciones que considera la puesta en práctica de dispositivos, secuencias y estrategias para el desarrollo de competencias; implica también formas de interacción para una relación educativa sustentada en una comunicación horizontal y la generación de ambientes de aprendizaje que forjen auténticas redes de colaboración, así como los procesos de evaluación formativa.

6. Comunicación educativa: desarrolla tres microcompetencias íntimamente ligadas: la competencia en tecnologías de información y comunicación, como un recurso de apoyo a los procesos de aprendizaje; la competencia en manejo de la información, la cual promueve en los estudiantes la búsqueda, el manejo, procesamiento e interpretación de la información, y la competencia en medios, con la cual se busca que adopte una posición crítica frente a los medios y sea capaz de colocar conocimiento en los circuitos de información.

7. Valoración del logro de las competencias: aplica dispositivos, estrategias e instrumentos para la evaluación del logro de las competencias de sus estudiantes, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.

2.1. RIEB: el contexto

En México la RIEB responde a esa inercia de transformaciones, la dinámica de las instituciones se transforma y debe estar en sintonía con los requerimientos que exige la sociedad del conocimiento. Los docentes como elementos centrales en este proceso innovador, se han convertido en los responsables y los que cargan con el compromiso profesional que implica en darle dinamismo a la educación. Sin embargo; el integrarse al proyecto, no necesariamente representa un involucramiento que trascienda en la necesidad de orientar la formación de los nuevos ciudadanos hacia la calidad y con ello impulsar no solamente el desarrollo de competencias básicas para la vida del ser individual, sino de configurar la sociedad desde una perspectiva que rescate el sentido de humanidad a partir del establecimiento de un clima de relaciones más justo y responsable (SEP, 2011).

Rojas (2006, p. 2), indica que las debilidades e insuficiencias son el resultado de interpretaciones acerca de la acción humana que suponen que los docentes y directivos en las escuelas van a cambiar prácticas largamente instaladas en la vida cotidiana, sólo por mandato. Por ello, es evidente que las propuestas de cambio en cualquier ámbito, debe poseer como antecedente el conocimiento de los actores encargados de llevar a cabo la parte operativa del proceso y analizar de manera especial las representaciones que dichos sujetos han creado al respecto; así como, ubicar los sucesos en contextos de mayor amplitud y reconocer que al verse diluidas las fronteras económicas, sociales, políticas y culturales; resulta impensable visualizar la educación nacional en situación de aislamiento con respecto al acontecer mundial.

Los sucesivos cambios a los cuales el individuo se enfrenta actualmente, demandan una formación diversa y de alto nivel que responda a las variaciones propias de una sociedad en constante desarrollo, motivo por lo cual la capacidad de adaptación, se hace indispensable.

En este contexto, la educación se ubica como una herramienta de gran valía en la agenda de las políticas de no pocas naciones, por su carácter indisociable para el desarrollo. México no ha sido la excepción y a través de su historia ha debido adaptarse a esta dinámica mediante la implementación de políticas por medio de las cuales se intenta dar respuesta a las condiciones de cada época y cada sociedad.

Dichas condiciones, unen a la economía y a la educación por competencias; al ser la economía el eje de la dinámica social, la educación pasó a ser una aliada indiscutible al ser el medio por el cual se habrá de moldear el tipo de ciudadano deseable para desenvolverse en ambientes globales y complejos. Es así que el concepto de competencias se ubica en el centro de las discusiones al interior de los sistemas educativos y se analizan los programas vigentes con la intención de darle un enfoque por competencias.

En años posteriores, en cuanto a políticas educativas, se conservó la misma línea de acción y se manejó en las subsiguientes reformas la necesidad de elevar la calidad para responder a los retos de un mundo cada vez más competitivo y cada vez más exigente de la utilización de los recursos promoviendo reformas y transformaciones educativas.

Por lo que uno de los propósitos centrales de la RIEB, fue articular a nivel curricular los tres niveles de educación básica, con acciones como adecuaciones al currículo y replanteamiento de los materiales educativos, con la finalidad de que los alumnos egresados alcancen los conocimientos específicos, habilidades y competencias que les permitan enfrentar las necesidades y exigencias de una sociedad globalizada (SEP, 2011).

Los argumentos o razones de una reforma educativa tienen que ver con el avance de la investigación educativa, con las necesidades y situaciones del contexto social y cultural, pero quizá su mejor justificación se encuentre en

lograr que esta reforma se convierta en la plataforma para la construcción de elementos que se orienten a la búsqueda de la excelencia en calidad del sistema educativo.

Álvarez (2000), estudió el fracaso o el éxito de las reformas educativas y llegó a la conclusión de que estas descansan en los centros formadores de docentes y afirma que lo más difícil de la reforma educativa es querer y generar una actitud de cambio. Por lo anterior, la implementación de la RIEB no puede quedar reducida, por importante que ello sea, a la revisión, aplicación y posterior evaluación, requiere plantearse como un compromiso colectivo para enfrentar los retos y desafíos actuales de México y como una apuesta al futuro.

La redefinición de un nuevo rumbo educativo resulta compleja si se considera que los actores del cambio -en este caso, los docentes- representan un grupo en el que se han entrelazado miles de historias, contextos, interacciones y por ende múltiples interpretaciones de una reforma educativa cuyas acciones involucran modificaciones que van más allá de los enfoques, materiales educativos o la capacitación para el empleo de estrategias acordes a la propuesta. En este sentido, la realidad de las instituciones pone en evidencia una debilidad que al ser atendida, pudiera representar un punto de encuentro para la solución de problemáticas y tensiones derivadas del choque de creencias y significados entre los participantes.

Por lo anterior, la discusión alrededor del tema de la reforma educativa adquiere matices que es necesario analizar tomando como punto de partida al docente. Por esta razón, las representaciones que poseen y que han sido construidas en procesos de interacción social, poseen atributos y con esta forma de conocimiento permite a los actores otorgar sentido a los actos y acontecimientos que finalmente habrán de ser habituales en la dinámica social con un sentido práctico (Jodelet, 1986).

No obstante los esfuerzos realizados en materia educativa durante los últimos años y los avances en el logro de algunos objetivos. La mejora de la calidad en el sistema educativo persiste en los programas educativos y conforme van sucediendo cambios en otros ámbitos este concepto va adquiriendo otras dimensiones que han obligado a realizar modificaciones que en el país se traducen en la implementación de una reforma curricular que trascienda a lo que sería una revisión y actualización de los materiales educativos como planes y programas y se propone contribuir al logro de un perfil de egreso por medio del cual los estudiantes logren las competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para un mejor desempeño en la sociedad actual.

Ante esta circunstancia, el docente se convierte en un agente cuya intervención es fundamental para la aplicación de un nuevo modelo que exige del personal operativo una nueva propuesta de formación inicial, actualización y desempeño profesional.

2.2. El M-DECA: un marco para la formación docente

Ante la necesidad de que la educación afronte adecuadamente a los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento, la reflexión, motivación e impulso de reformas educativas en términos de competencias relevantes para el individuo; se crea el M-DECA (Guzmán et al., 2014), con los trabajos de investigación realizados en la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (REDECA, 2008); éste modelo busca que se analicen, diseñen, intervengan y evalúen propuestas educativas vinculadas, entre otros, con procesos de formación y evaluación de profesores (Guzmán y Marín, 2015).

El modelo integra dos dispositivos: uno de formación, sustentado en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2010) y otro de evaluación, el cual propone estrategias de evaluación auténtica (Bravo y Fernández, 2000;

Herrington y Herrington, 1998; Monereo, 2009). Con el propósito de buscar elementos que contribuyeran a su validación, los autores han trabajado un “Programa para la formación de profesores” que han sido aplicados en varias universidades mexicanas (Marín, Arbesú, Guzmán y Barón, 2012), en los niveles de educación media superior y en la educación básica.

Entre los anhelos pedagógicos del modelo se encuentra la búsqueda permanente de modelos y estrategias mediadores de una docencia transformada y transformadora, que permita incidir eficazmente en la promoción del cambio y la mejora sustantiva de las situaciones de vida de las personas que formamos; desde esta perspectiva resulta comprensible la propensión a adoptar propuestas que nos parezcan viables o bien que avizoremos en ellas un potencial para concretar nuestros propósitos (Guzmán y Marín, 2015).

Éste modelo además, ofrece instrumentos que conducen a evaluar los desempeños de los profesores a partir de situaciones-problema de docencia reales y trascendentales para permitir la congruencia entre tres elementos: el concepto, la práctica docente y la evaluación de competencias.

La puesta en práctica del dispositivo de formación permite gestionar la progresión de las competencias de los docentes que participan en la experiencia; desarrollando la competencia “diseño de la docencia” los profesores adquieren las herramientas teórico-metodológicas suficientes para construir un “proyecto formativo” para desarrollar competencias en los estudiantes.

La aplicación del dispositivo de evaluación muestra que los instrumentos empleados para la autoevaluación, la coevaluación y la realización o exhibición de los proyectos que se construyen como participantes mantienen su funcionalidad y enormes potencialidades para

evaluar desempeños docentes desde diferentes perspectivas que involucran a los participantes, a sus compañeros y a sus profesores.

El M-DECA considera el análisis de la práctica educativa, como parte de cualquier proceso de formación docente, como un pilar fundamental para que el profesor fundamente el diseño de su docencia y su intervención en el aula. Esta práctica es entendida como todo aquello que ocurre en el aula y en la escuela, donde el docente enseña a sus alumnos con un propósito claro y esperando resultados que a menudo son valorados (Córdoba, 2013).

Dentro de esta práctica, el docente, además de conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe de ser competente y tomar en cuenta el contexto donde estará enmarcado su proyecto, las reglas que rigen la institución, la interacción entre los alumnos y el docente, ámbito socio-cultural-económico, la ética y moral y sobretodo su desempeño, para así poder valorar su intervención (De Rivas, Martin y Venegas, 2003).

2.3. Competencias: el enfoque teórico

Los intentos que buscan precisar al concepto de competencia son múltiples y a veces diversos; tal así que diferentes autores, mediante diagramas matriciales, realizan análisis comparativos de las propuestas nacionales de competencia con la intención de ofrecer su propio concepto; lo cual ha brindado a la educación la oportunidad de construir nuevos significados para el concepto de competencia (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2009; Guzmán y Marín, 2011; Roegiers, 2010; Zabala y Arnau, 2008), citados en Marín, Guzmán, Márquez y Peña (2013).

Los elementos conceptuales que destacan son pilares que sostienen las estrategias para la formación y la evaluación de competencias docentes; dichos elementos comunes del concepto de competencia cobran sentido al

ser transferidos a los procesos de las prácticas docentes y evaluación de competencias (Marín et al., 2013).

Por lo anterior, Guzmán y Marín (2015) desarrollan este enfoque teórico, donde plasman que el tema de las competencias se encuentra articulado con aspectos que regularmente se abordan tangencialmente, como son los modelos de formación profesional que la universidad ha incorporado atendiendo a las tendencias que le impone el contexto mundial. Las tendencias globales, propias de las sociedades del conocimiento, marcan un punto de quiebre en los conceptos convencionales empleados para definir la cualificación laboral que prepara a los universitarios para el “puesto de trabajo”, buscando, desde las lógicas de la flexibilización de los recursos humanos y de la competitividad; hacer frente a acontecimientos y situaciones imprevistas; tomar iniciativas y decisiones; ser responsable y autónomo; solucionar problemas y movilizar recursos.

Como se observa, este mundo global dominado por la súper complejidad y el conflicto, le plantea grandes retos a los sistemas educativos. La sociedad vuelve los ojos hacia la educación y la aprecia como un valor determinante del cambio social a nivel individual y colectivo.

El hecho de ver a la educación como una posibilidad importante para afrontar los retos que la nueva sociedad plantea, la coloca entre los principales pendientes de los países. De esta manera, en los años recientes, la constante en las agendas nacionales está marcada por la preocupación de impulsar reformas educativas que impacten en modelos de formación de todos los niveles educativos.

La generación de estos modelos está asociada a la necesidad de transformaciones en las relaciones educativas en las aulas, que consideren el desarrollo de competencias para la vida, sean relevantes para las personas e incidan en lo social. El discurso de las competencias no es nuevo, irrumpe con

ímpetu a raíz de los cambios que se están dando en los distintos ámbitos de nuestra sociedad. Luengo et al. (2008), identifican dos modelos que definen, desde su perspectiva, la noción de competencia: la cognitiva y la social. Esta última intenta definir a las competencias incorporando la visión de cómo se desarrollan, transfieren y evalúan.

Queremos retomar varias preguntas, algunas de ellas, en apariencia, han sido respondidas o al menos abordadas antes. La primera, está referida a la influencia de las tendencias transnacionales en los sistemas educativos, pero si pensamos que ante la instalación de nuevos discursos, se da la asunción de nuevas o renovadas prácticas educativas, entonces surgen otras cuestiones, por ejemplo ¿Desde la lógica de las competencias cómo se valoran las actuales reformas educativas? ¿Cómo llegan las competencias a instalarse en los modelos educativos de formación? y ¿En qué radica la importancia dada a las competencias como sustento de los modelos de formación?

En el campo de la educación por competencias existen dos escenarios que corresponden a elementos externos de los sistemas educativos -plano del análisis filosófico y social- vinculados con los internos, que implican lo socioeducativo y lo pedagógico de las competencias.

El primero explica en cierta medida otro asunto que campea en el debate sobre las competencias y tiene que ver con su origen. Su procedencia del ámbito laboral le acarreó críticas en el sentido de su utilitarismo o por la supuesta respuesta mecánica de la formación a los reclamos del mercado laboral, lo que implicaba en cierta medida una sumisión de la universidad al espacio de trabajo. Esto, a pesar de que hoy parece ser una prueba superada, pues las raíces de las competencias actualmente han sido trastocadas –o lo intentan- en el mundo de la academia, pese a tener poco fundamento, este es un tema que merece dedicarle un espacio a su análisis y explicación y no restarle importancia.

Autores de diferentes campos del conocimiento (Chomsky, a partir de la lingüística; Piaget, desde la inteligencia; Levi-Strauss, en el ámbito de lo cultural, Garfinkel, en la perspectiva de la Etnosociología), anteceden con su gran tradición y prestigio académico al discurso neoliberal de las competencias, por lo tanto, caeríamos en una interpretación simplista si insistimos en asociar o identificar el enfoque de las competencias con la reproducción de las estructuras de dominación (Luengo et al., 2008).

En una segunda vertiente de la explicación, la respuesta a la pregunta ¿por qué se vuelve la vista hacia las competencias como opción de formación profesional?, se puede encontrar en el seno mismo del mundo laboral. Las nociones básicas de la economía y la sociología del trabajo pueden ayudarnos a interpretar el éxito del enfoque de las competencias y su proliferación en prácticamente todo el mundo. Estas disciplinas aportan perspectivas que, como factores externos a la educación, nos sitúan ante procesos de transición de los sistemas de producción; la evolución del fordismo obliga a que los autores ya no hagan referencia al taylorismo, el mundo ya no funciona bajo esos principios que sustentan una producción en la cual:

Existen tareas separadas, cortadas y simplificadas, fundamentalmente estandarizadas. Por el contrario, el trabajador, el trabajador del mañana, no importa el lugar que ocupe en la jerarquía, tiene que trabajar con otras personas en tareas complejas, que además están rodeadas de incertidumbre, él mismo tiene que resolver problemas y lidiar con lo inédito y con la complejidad. Los autores postfordistas ponen el acento en otras realidades, como la flexibilidad, la complejidad, lo incierto y lo inédito, la innovación, la autonomía y la responsabilidad, la producción y la utilización del saber (Luengo, Luzón y Torres, 2008a, p. 3).

Un último factor externo lo encontramos en el terreno filosófico. A este plano de la explicación se incorporan las perspectivas del posmodernismo, las

filosofías del sujeto y el pragmatismo. Al respecto, Lessard, entrevistado por Luengo et al. (2008a), cita a la *cognición situada* de Wagner, la cual insiste en que:

Los saberes están siempre contextualizados, se aprende en una situación concreta, al insertarse en un grupo, en una comunidad, donde se desarrolla la identidad, que es a la vez personal y social (Luengo et al. 2008a, p. 4).

Este primer escenario explica, en parte, la generalización de las perspectivas externas a los sistemas educativos y con ello la adopción del enfoque por competencias por dichos sistemas.

El segundo escenario describe los factores internos que explican el éxito que recientemente ha adquirido el enfoque por competencias. Son aquellos elementos más relacionados con los aspectos pedagógicos y socioeducativos.

En el ámbito de la pedagogía, si rechazamos el utilitarismo y la sumisión de la educación al mercado de trabajo, entonces nos adherimos a los viejos anhelos de los educadores de todos los tiempos respecto de que los alumnos puedan alcanzar el éxito, que triunfen y sean felices. Aquí se encuentra una de las principales explicaciones del por qué las competencias han tenido tan buena acogida por parte de los actores de las organizaciones educativas tanto nacionales como internacionales (Luengo et al., 2008a).

Lessard, estima además que hay otros problemas pedagógicos añejos aun sin solución. El primero se refiere a la realidad interna de la escuela, para lo cual si bien hay visos de solución, la respuesta aun no la tenemos, el problema se plantea así:

Desde hace casi un siglo, los pedagogos se preguntan por el sentido de los aprendizajes, sobre las estrategias necesarias para que la vida

llegue hasta las aulas, para que los alumnos tengan un rol, un lugar en el aprendizaje, en definitiva, son todos ellos, planteamientos de la “pedagogía activa”, “nueva pedagogía”, “pedagogía centrada en el alumno” o “pedagogía de resolución de problemas”, llámenla como quieran (Luengo et al. 2008a, p. 4).

Otro problema pedagógico, es aquél que se acentúa con la masificación y la democratización de los sistemas escolares y que tiene relación con el proceso de construcción del conocimiento por el individuo. El tercer problema está relacionado con la ideología o el movimiento de la educación a lo largo de toda la vida. De manera más simple, conocer ¿cuáles son las capacidades que habría que desarrollar y que tendrían que aprender nuestros hijos? o como lo plantea Coll (2006), saber cuál es lo básico de la educación básica. Esto significa situarnos ante las capacidades que debemos aprender a lo largo de toda la vida -que no para toda la vida- pues ya mencionamos que hoy, en las sociedades del conocimiento, este ya no puede ser perene. En ese sentido:

Es cierto que los conocimientos son siempre importantes, pero tienen un breve periodo de vida, y no podemos pensar en la educación exclusivamente como la apropiación de una cantidad de conocimientos que pudiéramos poner en la cabeza o en la mochila de los chavales y que les sirviera para el resto de la vida, este planteamiento ya no se corresponde con la realidad. Aquellos sistemas educativos que se conforman con transmitir nada más que lo estricto, el estricto mínimo, lo que podríamos denominar “conocimientos inertes” o “muertos”, van a pasar de largo su misión fundamental y serán, probablemente, juzgados como ineficaces. En ese sentido, el enfoque por competencias pone el acento en las capacidades, en los procesos de aprendizaje más que en los resultados, porque estos últimos tienen una validez cada vez menos duradera (Luengo et al. 2008a, p. 7).

Con todo esto, Lessard considera que existen un buen número de educadores que encuentran en las competencias una pista posible para solucionar viejos y nuevos problemas pedagógicos y socioeducativos o les permiten explicar y mejorar sus prácticas educativas.

Como parte de este tema, las competencias, en este trabajo las conocemos como el saber actuar para movilizar un conjunto de recursos cognitivos frente a situaciones problema (Guzmán y Marín, 2011; Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008; Perrenoud, 2007; Roegiers, 2010; Zabala y Arnau, 2008). En el ámbito de la docencia, los profesores pueden desarrollar la competencia profesional de su formación inicial, la cual queda articulada estrechamente a la competencia laboral; al incursionar en la docencia, desarrolla una nueva competencia profesional: la competencia docente y, con ello, la dualidad o combinación de su identidad profesional, la cual inclinará su peso hacia donde tenga mayor carga o interés (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012).

Específicamente, en la educación preescolar, el campo formativo de desarrollo físico y salud se organiza en dos aspectos relacionados con las capacidades que implica el desarrollo físico y las actitudes y conocimientos básicos vinculados con la salud: Coordinación, fuerza y equilibrio, y Promoción de la salud. Donde se plantean cuatro competencias a desarrollar (SEP, 2011a, p. 72):

1. Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.
2. Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas (pertenecientes al aspecto de Coordinación, fuerza y equilibrio).
3. Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

4. Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente (pertenecientes al aspecto de Promoción de la salud).

2.4. Formación docente

A la formación docente la concebimos como un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. La docencia la ubicamos como una profesión y un trabajo caracterizado por la transmisión y la producción de conocimientos en torno a la enseñanza orientada a una formación crítica de los sujetos con los que interactúa (García, 2004).

Distintos autores coinciden en que la enseñanza constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, y según los contextos en los que se sitúa (ANFHE² y CUCEN³, 2011; Gómez y Seda, 2008; González, Sánchez, Taberner y Llanos, 2004; Guzmán et al., 2012); por ello requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada.

La formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la etapa de la formación; ésta se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en

² Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación.

³ Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales.

las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico.

El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica (MECT⁴ e INFD⁵, 2009; Michelini, Santi y Stefanel, 2013). Por ello, la complejidad de la tarea educativa en los escenarios actuales y diversos en los cuales se desarrollan los procesos escolares, obliga a repensar y ampliar las tradicionales funciones, roles y cargos del personal docente.

Por lo anterior, debemos entender a la formación docente como un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan; en el caso de la formación docente en la Educación Física, se hacen más evidentes las dificultades en la relación teoría-práctica; si todo aquello que adquirimos teóricamente se pudiera transferir con éxito a la práctica, bastaría con tener buena y abundante información. Sin embargo, sabemos que esto realmente no es así; a la sincronización entre la intención, saber teórico y la realización, práctica en el aula, subyace una relación compleja (García, 2004; González *et al.*, 2004).

2.5. Intervención en la educación física

En el contexto de la educación física, las propuestas de formación de docentes en ejercicio no son tarea fácil cuando se pretende que ocurra la transferencia del «deber ser» a la práctica de aula. En este sentido, es

⁴ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

⁵ Instituto Nacional de Formación Docente

necesario transferir las acciones de formación docente en espacios donde se concilian el «deber ser» y el «ser», a través de una práctica que promueve cambios. De esta manera la formación del profesorado trasciende la realización de una práctica educativa en un proceso constante de reflexión y acción sobre su propia práctica, sobre los procesos y los recursos que allí se involucran.

Décadas atrás Ureña (1992), ya refería la importancia de la didáctica en educación física, dónde se cuestionaba ¿cómo enseñar en educación física?, ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? y sus planteamientos no estaban lejos de lo que hoy se pretende; dado que dentro de la docencia en Educación Física se genera una variedad de experiencias motrices y emocionales que los docentes pudieran analizar mediante intervenciones específicas y canalizarlas a logros de objetivos.

Este modelo de enseñanza como intervención educativa debe orientarse a desarrollar en los estudiantes una forma de hacer (de actuar) derivada del aprendizaje significativo; la clase debe ser activa, orientada a promover el aprendizaje por descubrimiento, potenciando o modificando el dispositivo de tratamiento de competencia mediante la apropiación de aptitudes asociadas a un contenido disciplinar, con la expectativa de adquirir capacidades nuevas para tratar la competencia y no para robotizar ciertos ejercicios (Díaz y Hernández, 2002).

Por lo tanto, la intervención tiene relación con la investigación y puede ser reconocida como dispositivo o mecanismo regulador y mantenedor del orden establecido (Peña-Cuanda y Bolaños-Gordillo, 2009). Para lo cual, es necesario contemplar y definir las variables que se presentan en la práctica educativa.

En este análisis de la práctica educativa se identifican elementos que se concretan en aprendizajes y criterios de docencia que inciden en las

características de las variables de la *intervención en el aula*. Esto confirma la necesidad del análisis de la práctica educativa desde una perspectiva teórica que considera, además de otras variables de intervención, el contexto educativo en el cual se desarrolla dicha práctica (Guzmán y Marín, 2015).

La aplicación de los proyectos formativos en la intervención en el aula, está sujeta a lo que puede realizarse atendiendo a las condicionantes del contexto educativo; el cual es importante considerar además de las variables de la intervención, al momento del diseño del proyecto formativo a fin de entender que éste es flexible, y que en la práctica van a surgir incidentes que llevarán a realizar cambios en las secuencias didácticas, al presentarse imprevistos (espacios, tiempos, recursos, diferencias individuales, condiciones de evaluación, entre otros).

La identificación de las variables que participan en los diferentes momentos de la intervención o bien que definen las condiciones necesarias, tanto físicas como personales, para que exista la intervención es necesaria pues estas se convierten en unidades de observación y análisis. Considerando la postura de Guzmán y Marín (2015), las variables de la intervención que se proponen para el análisis de la práctica educativa incluyen:

El entorno educativo: este es determinante por las condicionantes que surgen, las cuales en gran medida imposibilitan, dificultan o modifican su desarrollo. Los espacios y organización de la institución, las características de los estudiantes y su distribución por grupo, los recursos disponibles, los profesores, el ambiente externo, entre otras, son aspectos que inciden en la intervención. Desde esta óptica la práctica educativa puede ser interpretada como el producto de las posibilidades reales de adaptación al medio en que se aplica.

El empleo del espacio y el tiempo: considerar en el diseño de la intervención los espacios y la organización y distribución del tiempo como una

forma de concretar las diferentes estrategias planteadas para desarrollar y evaluar las competencias en los estudiantes; entenderlo aceptarlo como condicionantes flexibles, susceptibles de ser adaptados a las necesidades educativas.

El grupo-clase: conformado por el profesor y los estudiantes, con sus características e historias personales, concebido como el espacio dialéctico de la interacción y de las relaciones que se establecen entre el profesor y los estudiantes o entre estos. El grupo-clase determina el grado de comunicación que se generan en su interior, los avances y retrocesos y el enfrentamiento de las contradicciones de los alumnos, como parte del proceso de aprender, definen los tipos de comunicación y las formas de construcción del conocimiento de acuerdo con el modelo o las propuestas didácticas puestas en práctica. Todo esto en su conjunto estructura al grupo y delinea las relaciones sociales de la clase de acuerdo con el modelo que se opera.

La interactividad profesor-alumnos: forma de designar a la relación educativa que se establece entre el profesor y los alumnos o entre alumnos, esta articulación se da en torno a actividades o tareas de aprendizaje. De acuerdo con Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992), lo que se encuentra detrás del concepto de interactividad es, la imposibilidad de comprender que, cómo y por qué hacen los alumnos lo hacen y qué aprendizajes resultan de ello, si no se consideran de manera paralela lo que realiza el docente, asimismo, entender esto de manera inversa, qué hace el profesor sin comprender que hacen los alumnos. El concepto de interactividad es definido por Coll et al. (1992), como:

La articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos (...) en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado, lo cual supone una llamada de atención sobre la importancia de analizar las actuaciones de los alumnos en estrecha vinculación con las actuaciones del profesor; y recíprocamente (p. 191).

Las secuencias de aprendizaje: responden al modelo y a la tipología que de él se desprende; articulan las diferentes actividades de los objetos de estudio, los cuales organizan a los contenidos de acuerdo con la lógica de una transposición didáctica que se realiza en torno a la estructura formal de la disciplina de que se trate o que se trabajan bajo formas de organización del conocimiento transdisciplinarias o modelos integradores.

La articulación del conjunto de secuencias didácticas conforma las guías de trabajo académico (proyecto formativo) empleadas para el desarrollo de competencias en el proceso de intervención. De esta manera durante la intervención se está en posición de analizar la interactividad de conformidad con las actividades que se realizan. Las secuencias proporcionan elementos acerca de la función que cumplen las actividades en la construcción del conocimiento, asimismo, permite valorar en el logro de competencias (Guzmán y Marín, 2015).

Los conocimientos previos: el interés por éstos, se ubica en la importancia de conocer si el profesor previamente detecta y considera lo que saben sus alumnos, así como descubrir en qué medida este conocimiento del profesor participa en la interactividad. La importancia de esta variable radica en entender que los grupos no solo se diferencian por los conocimientos previos que los alumnos tengan o no sobre los contenidos o tareas a realizar, sino además por saber si el profesor detecta y considera este aspecto y por la manera en que esta variable participa e influye en la interactividad conjunta.

Los recursos de apoyo: las características y el empleo de los materiales y recursos didácticos de apoyo representan una de las variables más importantes en el análisis. El papel y la importancia que en el proceso de intervención tienen los diversos instrumentos para el tratamiento de la información, para el apoyo en las exposiciones, para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, para la experimentación y para la aplicación transferencia del conocimiento es determinante.

La evaluación de competencias: entendida en el sentido más amplio como la evaluación de los procesos y los productos que evidencien el logro de las competencias a partir de los desempeños de los estudiantes. La evaluación es una variable significativa que contribuye a determinar y emitir un juicio sobre las características de un proceso. La evaluación de competencias se presenta en este trabajo no solo como una manera de valorar el nivel de logro de las mismas, sino, además, como la estrategia que permite valorar las secuencias en su conjunto, las ayudas proporcionadas, las manifestaciones y los comentarios a lo largo del proceso y las valoraciones sobre el trabajo que se realiza, entre otras; esto coloca a la evaluación como una de las variables más determinantes.

2.6. Estado del arte

El enfoque de competencias se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 en el movimiento de formación profesional de los docentes basado en competencias. Posteriormente y de la mano de la formación profesional vuelve en la década de 1990 en el Reino Unido y otros países anglosajones, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global (Pérez, 2007).

Chappell (1996) y Hyland (1994), refieren que esta tradición se alimenta y mantiene la interpretación conductista del concepto de competencias y el movimiento de formación o entrenamiento basado en competencias; es claramente reduccionista, estrecha, atomizada, rígida y lineal; este planteamiento conductista divide el concepto de competencia en comportamientos y actuaciones que corresponden a discretas y simples tareas, cuya suma o agrupación yuxtapuesta constituyen una competencia personal o profesional.

Sin embargo, los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos; por lo cual, el conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y los efectos decisivos de los aspectos éticos e interpersonales (Gonczi, 1997; Kerka, 1998).

Los estudios más recientes ponen de manifiesto que las habilidades individuales son construcciones sociales, son el reflejo de las prácticas culturales que dominan los contextos y las situaciones concretas que rodean la vida de los individuos; definiendo a las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación (Pérez, 2007).

El concepto de competencias aquí defendido, como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un concepto muy similar al definido por Schön (1983, 1987), el cual es característico de los profesionales reflexivos: el conocimiento práctico, que implicaba conocimiento en la acción, conocimiento para la acción y conocimiento sobre la acción; es el conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos.

La presente investigación está fundamentada en el M-DECA, como ya se ha mencionado, el trabajo con las competencias se ha venido dando desde

décadas anteriores, donde se habla de las competencias como una estrategia más de enseñanza, Delors (1996), señala:

... aprender a hacer, conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo (p. 11).

Chevallard (2009), indicó es necesario hacer justicia a la complejidad de las posiciones diferenciales de los diversos agentes en su intervención en el seno de la noosfera, es decir todos aquellos que están inmersos que de algún modo en la dinámica educativa (institución y sociedad); donde las competencias están delimitadas con precisión, los registros están asignados, las responsabilidades distribuidas y los poderes circunscriptos.

Contrario a la opinión difundida de que el desarrollo de las aptitudes generales de la mente permite un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas; entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales; la comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular (Morín, 1999, p. 16).

Pérez (2007) al insistir en el valor de uso del conocimiento académico para entender las características complejas de la vida contemporánea y para

desarrollar en cada individuo las competencias que les permitan conocerse y gobernarse a sí mismos, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos y elaborar los propios proyectos de vida personal, social y profesional. Monereo y Pozo (2007), señalan:

...si la educación tiene sentido es porque encierra unas metas, es decir, porque no queremos que los alumnos sean como son, porque creemos que si incorporan otras competencias serán mejores compañeros, alumnos y ciudadanos, y porque más allá de todas las incertidumbres y relativismos de la sociedad postmoderna, si educamos es porque creemos que hay conocimientos, valores y, en suma, unas competencias más deseables que otras, y por tanto queremos que nuestro alumnado sea más competente y más capaz, un derecho probablemente necesario para conseguir que sean también más felices.

En referencia a los antecedentes sobre la construcción de *dispositivos evaluativos de las competencias*, Fernández (2005), aportó una matriz de competencias del docente de educación básica, para lo cual se tuvieron que identificar los elementos esenciales de una competencia, las características personales, los causantes de acciones que producen resultados adecuados, diferentes contextos y situaciones; formulando como resultado 10 competencias, subcompetencias e indicadores.

Camps (2005), presenta una propuesta para observar la intervención del psicomotricista, que considera distintas estrategias, niveles y parámetros de observación, tomando en cuenta tanto los aspectos corporales del psicomotricista, como otros aspectos del funcionamiento psíquico, tanto conscientes como inconscientes, que pueden facilitar o interferir en su intervención con los niños. Para ello, describe en primer lugar las actitudes que debería tener el psicomotricista para poder realizar una intervención ajustada a los niños, que debería basarse en la escucha, la disponibilidad corporal y la contención; estas actitudes están relacionadas con el concepto

de transferencia. Y considera la forma de desarrollar las actitudes y la comprensión del mecanismo transferencial por medio de la formación personal, y cómo ambos aspectos se manifiestan durante la intervención psicomotriz.

Moreno, Viciano y Piéron (2006), realizaron una recopilación de los distintos instrumentos relacionados con el registro de variables temporales utilizados en la observación de los comportamientos de los alumnos, por un lado, y de los profesores por otro, dentro de las clases de Educación Física.

Todos los instrumentos, sistemas y técnicas de observación que estos autores exponen, sobre todo los relacionados con el estudio del comportamiento de los alumnos, pueden ser empleados para el seguimiento de uno o varios sujetos experimentales. De hecho, el rigor y la efectividad de la medida de estos instrumentos dependerán, en buena parte, del número de sujetos que queramos registrar al mismo tiempo. En este sentido, podemos hacer un uso global del instrumento, dedicándonos a una recogida de la conducta general que se observa en el grupo-clase (siguiendo para ello un criterio porcentual del número de alumnos involucrados en cada categoría), o bien realizar un seguimiento individual o de pequeños grupos de alumnos, para lo cual sería necesaria la colaboración de un elevado número de observadores, todos ellos entrenados al efecto, con el fin de tener garantías de éxito en las mediciones.

En lo referido al análisis de la conducta del profesor, una evolución más avanzada en la investigación ha consistido en ir más allá de la mera observación del comportamiento del docente, intentando buscar la información escondida; para ello se han empleado diferentes técnicas e instrumentos, como encuestas, entrevistas, incidentes críticos, técnica de pensamiento en voz alta y estimulación del recuerdo (Moreno et al., 2006).

Por otra parte Díaz (2007), en su tesis afirma que no es suficiente con evaluar solamente a los alumnos para identificar necesidad y problemáticas en los sistemas educativos; y recomienda incluir en los procesos de evaluación a los docentes, centros escolares, directores, autoridades educativas y de manera muy especial el contexto.

Pérez (2007), señala que el vídeo digital es un medio cada vez más popular en el entorno cotidiano para obtener datos de información, técnicamente aporta la flexibilidad y usabilidad de los archivos digitales, sobre todo en su distribución, almacenamiento, visionado y edición; desde un punto de vista educativo, ofrece numerosas posibilidades para ser utilizado como recurso didáctico integrado en el diseño instructivo. Hawes (2007), señala que para evaluar competencias, tanto en estudiantes como en la formación de profesores se debe tener en cuenta primeramente la complejidad de cada competencia y las tres dimensiones. Además, que cualquier dispositivo debe contener, aparte de las dimensiones, los siguientes elementos: identificación, productos, propósitos evaluativos, pauta de desempeño.

Loera y Cázares (2008), en su obra proponen estándares para la gestión de las escuelas de educación básica, donde se destaca que para la construcción de los instrumentos, primero se deben de definir los niveles de desempeño de la escuela; donde la formulación de los estándares debe incluir un mecanismo de valoración que le sirva a las comunidades escolares a determinar si muestran, o no, mejoras. A ello, le denominan “niveles de implementación”; conformados por: Dirección Escolar, Desempeño Colectivo del Equipo Docente, Gestión del Aprendizaje, Órganos Oficiales de Apoyo a la Escuela y la Participación Social.

Aunado a la valoración del desempeño del docente con un enfoque de trabajo por competencias, Borgobello, Peralta y Roselli (2010), resaltan que la utilización de planillas de observación, además de lo anterior, se puede apreciar los estilos docentes en función de los tipos de clases y de las

diferentes disciplinas científicas; en este sentido, no se pretende conocer qué saben o no los docentes a nivel conceptual, sino qué tipo de interacción proponen a los alumnos.

Por su parte, Chillón y Delgado (2012), diseñaron el instrumento “Hoja de observación de vídeo: intervención didáctica” y lo aplicaron a la observación de sesiones grabadas de Educación Física en contenidos de salud; logrando validarlo en la aplicabilidad en el aula de Educación Física para la evaluación del profesor, mediante la validez de contenido con instrumentos a expertos, obteniendo la fiabilidad del instrumento con una confiabilidad de 0.96. En esta misma línea Toro-Arevalo, Oliva y Quintero (2013), desarrollaron un instrumento de observación de las clases de Educación Física, con el objetivo de favorecer procesos de diálogo disciplinar y fortalecer el desempeño didáctico de los profesionales del área. En el cual establecieron tres dimensiones del desempeño didáctico, a saber: gestión, acción y saber didáctico.

Treviño, Toledo y Gempp (2013), en su investigación usan la pauta de observación CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de prekínder para analizar los patrones de desempeño de las educadoras; donde encontraron que las prácticas en la muestra alcanzan niveles medios de desempeño en los dominios de apoyo emocional y organización de la clase, y niveles bajos en apoyo pedagógico; similar al encontrado en Estados Unidos y Finlandia. Por último, el desempeño de las educadoras en el aula es heterogéneo, logrando identificarse cuatro grupos distintos que requerirían programas de desarrollo profesional docente adaptados específicamente para mejorar en los ámbitos de menor desempeño en el aula.

En cuanto a las prácticas docentes y logro educativo, Leal y Martínez (2013, p. 50), refieren de manera coincidente:

...los diversos ejercicios de investigación destacan la necesidad de fortalecer el desempeño de los docentes mediante la diversificación de sus prácticas pedagógicas y la disposición de un acervo adecuado de recursos didácticos, por lo que centran su atención en el mejoramiento de los componentes de capacitación y actualización escolar, que de forma planificada, articulada y permanente encaucen el desarrollo profesional de los maestros según sus propias necesidades e intereses.

En nuestro contexto local, Jiménez (2012) adoptó el M-DECA para analizar e interpretar el desempeño de niños de tercero de preescolar que participaron en un programa para el desarrollo de las competencias matemáticas en dos modalidades: lápiz y papel y psicomotor. Donde encontró diferencias entre un programa y otro; los niños participaron en actividades diseñadas para llevarse a cabo a lápiz y papel mostraban mayor tendencia a distraerse ya fuera con sus compañeros, con su material o simplemente realizando algún tipo de movimiento. A diferencia en actividades psicomotoras donde los niños estaban siempre atentos y listos para participar, llegando en ocasiones a iniciar la actividad sin que la maestra hubiese terminado de dar la instrucción.

Por esta misma línea Cano (2012), encontró cambios generados por la intervención de un programa que presentó los elementos del M-DECA, donde los niños de preescolar participantes en este estudio mejoraron su Índice de competencia de manera significativa pasando de un Nivel Pobre a un Nivel Medio; además que el propósito de dicha intervención se cumplió con la modificación de actividades orientadas a la resolución de problemas y descubrimiento guiado a las actividades con la estrategia a resolución de problema por reflexión, donde los niños lograron cumplirlas en su mayoría solos.

Gastelum (2013), con el objetivo de diseñar y validar secuencias didácticas psicomotoras para desarrollar competencias en el campo formativo

de desarrollo físico y salud, empleando los principios del M-DECA y de la RIEB en niños de tercer grado de preescolar; en su investigación acudió a la opinión de 10 expertos en el área de Psicomotricidad y Pedagogía; los cuales analizaron las secuencias previas y resultado de ello, concluyó que para el diseño de una secuencia didáctica, en ese caso psicomotriz; es necesario llevar una secuencia lógica donde las categorías deben estar ligadas entre sí, para adoptar al M-DECA, el cual tiene como propósito el desarrollo y evaluación de competencias académicas.

Lo anterior fue constatado por la totalidad de expertos que estuvieron de acuerdo en la descripción e intenciones formativas, la competencia a desarrollar y las evidencias de desempeños, en que se diseñaron de manera clara y lo relacionaban con las competencias a desarrollar en cada una de las sesiones, lo cual revela que el M-DECA es amigable para implementarse sin interponerse a las competencias esperadas en el PEP.

Capítulo III

Proceso de intervención psicomotriz

En este capítulo se presenta la estrategia metodológica, los procedimientos, técnicas e instrumentos que ayudaron a interpretar para encontrar sentido y significado a lo sucedido en el programa de formación vivido y en la aplicación de los proyectos formativos en el proceso de intervención en el aula; en el cual, se intenta fundamentar y aportar estrategias y argumentos para analizar y explicar lo que cotidianamente se hace en el aula; pero se está consciente de que sólo si se vive y reflexiona se puede entender y quedar en posición de compartirlo y mejorarlo.

Lo anterior introduce en el campo epistemológico en el cual se distinguen dos tipos de validez para la construcción de saberes; al respecto, se consideran las perspectivas de la investigación acción-participativa (IAP), en donde el investigador es objeto y sujeto de su propia práctica, la posición de los estudios de caso y la idea de estudios *a priori* y *a posteriori*. La validez *a priori* considera la rigurosidad del planteamiento de una investigación, mientras que en la validez *a posteriori* los sujetos de formación e investigadores pueden transferir los saberes contextualizados, producto del proceso formativo, a nuevas situaciones y corroborarlos. Estos conocimientos pedagógicos, una vez organizados y formalizados, son transferibles y transmisibles mediante un discurso que maneje una lógica de los argumentos que de sentido de validez al estudio.

La reflexión sobre los conocimientos profesionales puestos en práctica y su correspondiente dilucidación permiten al profesor crear sus propias normas estratégicas adecuándolas a las situaciones, a los alumnos y a los contextos encontrados, así como valorarlos, dando cuenta de ellos mediante procesos de investigación. Dichos conocimientos constituyen lo que Gauthier (1993),

señala como la “razón pedagógica”, y pueden compararse con los conocimientos de jurisprudencia, los cuales permiten emitir juicios sobre las acciones que se han llevado a cabo a partir de los casos identificados y valorados (Altet, 2005, p. 52).

3.1. Diseño de investigación

El estudio adopta un enfoque metodológico de la denominada “investigación colaborativa” (Casals, Vilar y Ayats, 2008; Lall, 2011), la cual, es un proceso sistemático de acción y reflexión entre co-investigadores que abordan una cuestión de interés común. Dentro de esta perspectiva se sitúan de manera concreta tres diseños metodológicos pertenecientes al paradigma cualitativo: el primero se refiere al estudio de casos (Stake, 2010; Yin, 1994), el segundo se ubica como una IAP (Elliott, 1990; Kemmis y McTaggart, 1988); y el tercero la investigación o sistematización de experiencias educativas (Barbosa-Chacón et al., 2015; Contreras y Pérez, 2010).

El enfoque de la investigación es de corte cualitativo basado en el análisis en profundidad de un caso en situación natural (Stake, 2010). Se utilizó el estudio de casos como estrategia de investigación, por considerarlo como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes [...]” (Stake, 2010, p. 11). En opinión de Yin (1989), la investigación con estudio de casos, es pertinente cuando el fenómeno que se investiga implica que éste sea analizado en su contexto natural, sin manipular ni alterar las variables bajo estudio y en donde la interacción entre los sujetos sea producto de múltiples factores, obligando a que su registro, descripción y explicación requieran de procesos de triangulación de la información procedente de diversas fuentes primarias.

Actualmente, se considera que *el estudio de casos* es el enfoque dominante en la investigación educativa, sobre todo en aquella que involucra

a la interacción dada entre alumnos y docentes en el espacio de la práctica educativa. Desde esta perspectiva se considera que el estudio de casos no es una selección metodológica, sino una elección del objeto que se va a estudiar, éste puede ser un individuo, un grupo, una organización, y aun, una comunidad completa (Stake, 2010).

En la IAP, insiste en que las personas que sufren el problema deben ser quienes hacen la investigación; la primordial herramienta utilizada es el cuestionario y la entrevista, siempre y cuando sirvan como vehículo para el diálogo (Park, 1992); además señala que la IAP sirve para:

... desmitificar la metodología de la investigación y ponerla en manos de la gente para que la usen como instrumento de adquisición de poder (empowerment). Se trata de un fin a largo plazo; donde el investigador contribuye a lograrlo al compartir su conocimiento y habilidades con los casos; en esta capacidad está trabajando esencialmente como facilitador de taller... (p. 135-136).

La Sistematización de Experiencias Educativas se apoya en la investigación educativa desde el enfoque cualitativo, y busca la investigación de y en contextos a fin de describir, interpretar y comprender la realidad educativa subjetiva de las prácticas de una manera socio-crítica (Ghiso, 1998; Restrepo y Tabares 2000). La Sistematización de Experiencias educativas es definida:

Como una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las lógicas y los problemas que presentan tales prácticas. En particular, los agentes educativos del programa conciben la estrategia como una mirada de saberes propios sobre la práctica (Barbosa, 2010).

Como parte de los procesos de formación, estos autores mencionan que la sistematización de experiencias educativas se ofrece como una estrategia que se realiza en un programa o proceso mediante la observación y el seguimiento que coadyuva en la calidad del mismo.

En nuestra investigación, los participantes –organizados en tríadas-, mantuvieron el compromiso de registrar y documentar la experiencia; esta responsabilidad demandó de la documentación de ideas, pensamientos, emociones y actuaciones, encuadradas por acciones sociales situadas (Martinic, 1998). Los registros permanentemente fueron llevados al plano de la reflexión (diálogos reflexivos), en donde se incorporaron elementos contextuales, a fin de analizar y comprender las prácticas que faciliten la toma de decisiones.

Esta investigación, apoyada en el M-DECA, se centra en tres ejes nucleares: el programa de formación, el diseño de proyectos psicomotores y el proceso de intervención. La primera comprende los procesos de las diferentes dimensiones de la práctica educativa (formación pedagógica, diseño de materiales, producción e intervención en la práctica).

Los proyectos psicomotores son guías para el aprendizaje y se constituyen en un apoyo de los cursos; representan en palabras de Sánchez (2003), los contratos formativos. En los proyectos psicomotores se encuentra la estructura y los elementos que componen la tipología que orienta las intenciones formativas (aprendizajes esperados), las situaciones problema, como disparadores de la ruta de las actividades de aprendizaje, asimismo, el camino y reglas del acompañamiento y de la evaluación (Barbosa, 2010; Barbosa, Rodríguez y Barbosa-Chacón, 2010).

3.2. Casos de estudio

A partir del trabajo desarrollado con el grupo colaborativo conformado con investigadores de la Universidad y profesores de Educación Básica, la investigación consideró como casos de estudio a dos docentes en formación en Psicomotricidad, para lo cual, se valoró las dos experiencias docentes que cada docente generó con un grupo de tercero de preescolar; a la secuencia didáctica como la unidad de análisis; a la situación problema, evidencias de desempeño, actividades de aprendizaje, recursos o materiales y a los dispositivos de evaluación como categorías de análisis; a la interacción pedagógica de dos docentes en formación en el área de la Psicomotricidad como objeto de análisis; al desarrollo y evaluación de competencias académicas como objeto de estudio.

Unidad de análisis

Secuencia didáctica: conjunto de actividades de aprendizaje organizadas, que se encuentran estructuradas y articuladas por intenciones formativas, que tienen como base situaciones de integración que las desencadenan y que presentan evidencias de los desempeños de los estudiantes como una forma de facilitar la evaluación de competencias tanto por los profesores como por los estudiantes (Guzmán et al., 2014).

Categorías de análisis

Situación problema: aquella que genera momentos de activación del conocimiento previo, pudiendo adoptar la modalidad de: casos, problemas, proyectos o el diseño de situaciones-problema complejas y auténticas (reales), que desencadenan las preguntas generadoras o detonadoras y las actividades necesarias para alcanzar los productos o evidencias que muestren el logro de la competencia (Guzmán et al., 2014). La situación

problema está integrada por tres elementos: entorno (contexto, información y función), tarea y consigna, de acuerdo con Roegiers (2010).

Actividades de aprendizaje: se entienden como aquellas actividades que el estudiante realiza sobre contenidos o saberes; incluye estrategias individuales, colaborativas y reflexivas para la construcción de aprendizaje. En todos los casos están orientadas al desarrollo de las competencias y al logro de las evidencias o productos (Guzmán et al., 2014). Roegiers (2010), las llama como *consigna*.

Evidencias de desempeño: son aquellas que se plasman de manera objetiva en acciones, tareas, comportamientos, desempeños o productos que por cuestiones operativas, aparecen casi al final de una secuencia de aprendizaje, sin embargo, forma parte de un proceso que permea la progresión del desarrollo de las competencias; entre las destacadas está el portafolios de evidencias, estimado como de los más importantes en la formación y la evaluación de competencias.

Recursos o materiales: constituyen el material de apoyo en el desarrollo de las competencias, desde los temas que permiten el manejo de la información, de los contenidos, y en general, de diversos recursos cognitivos o saberes; pudiendo ser inédito y diseñado ex profeso para acompañar el desarrollo de las actividades de aprendizaje; y puede componerse de diferentes recursos que se le proporcionen al estudiante, o bien ser conformado a partir de los procesos de indagación en los que debe participar el estudiante como parte de su formación (Guzmán et al., 2014).

Dispositivos de evaluación: o unidades de evaluación que se diseñan inicialmente consideran los momentos, formas, instrumentos y criterios de evaluación auténtica adecuados al trabajo por competencias.

3.3. Herramientas/Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron 3 tipos de instrumentos: 1) los instrumentos o técnicas para la observación de la realidad, 2) los instrumentos o técnicas para interrogar la realidad y 3) el software donde se procesaron la mayoría de los datos obtenidos. En los primeros se emplearon en el estudio incluyeron: la observación participativa, videograbación de la práctica, la autoobservación-autoscopía guiada y el diario de campo.

La observación: se trata de “un proceso de percepción, interpretación y registro sistemáticos de conducta que implica una toma de decisiones continuada, útil en todas las situaciones en que el objeto de estudio lo constituyan comportamientos perceptibles, y por tanto, objetivables, del alumnado, profesorado, o interacciones de ambos” (Anguera, 1991, p. 47).

“La observación es una de las principales fuentes de información para comprender qué ocurre en las clases, y es una herramienta muy útil para comprender qué hacen los profesores y cómo trabajan los alumnos” (Sánchez, 2009, p. 105).

Observación participativa: cuyo propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa de la implicación del observador; se trata de una observación participativa dado que el observador forma parte del contexto comprometiéndose en las actividades que empieza a observar (Gutiérrez, 2006; Sánchez, 2009).

Videograbación de la práctica: es una herramienta que permite al investigador acercarse a los acontecimientos de la vida real tal como ocurren naturalmente, es decir, sin presencia del investigador, se puede observar la misma situación en varias ocasiones incluso se pueden observar

en forma fragmentada, centrándose en las conductas de mayor interés ya que todo queda grabado digitalmente (Orellana y Sánchez, 2006).

Stake (2010), añade que las videograbaciones son registros fantásticos que el investigador puede analizar para la interpretación de conjunto, un segmento de cinta de vídeo puede servir para completar las presentaciones, consultas o instrucciones orales; y son de gran utilidad para recoger las palabras exactas empleadas.

Autoobservación: supone el máximo grado de participación en la observación, es una observación participativa activa y completa, dado que la figura del observador y la del observado son coincidentes; de forma que el observador toma parte plenamente de la vida del grupo, lo cual exige una autoconciencia permanente de los actos (Sánchez, 2009, p. 106). O **autoscopia:** proceso importante que le posibilitaría mirar al interior de su acción educativa, repensar y reflexionar, conocer la lógica que estructura cada una de las acciones que realiza en las secuencias didácticas (Cruz, 2007).

Diario de campo: es un documento en el que se plasman pensamientos y estados de ánimo, así, como sensaciones y reflexiones personales, se convierte en un informe personal sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación; su función principal es el contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones; de acuerdo con Sánchez (2009).

Los instrumentos o técnicas para interrogar la realidad que pertenecen al segundo tipo fueron: la entrevista y el diálogo reflexivo mediante el trabajo de tríadas.

Entrevista: es una conversación con características que la distingue del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana de los informantes determinados y seleccionados; con el propósito de recoger

información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente determinado; los entrevistados son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas (Cano, 2012).

Entrevista semidirigida: en ellas las preguntas suelen ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir las respuestas, las cuales pueden ser verbales o escritas, pueden o no llevar un orden de formulación, este tipo de entrevistas son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos (Cano 2012; Sánchez, 2009).

En este caso la entrevista semidirigida se estructura en 3 partes principales: *la introducción o indicaciones al docente, la autoobservación*, cual se deriva de la observación de una sesión didáctica videograbada, el entrevistado se autoobserva; y *el momento del cuestionamiento*; el cual se realiza con base en la práctica observada, esta última parte se dividió en 5 categorías (preparación, desarrollo, condicionantes, desenvolvimiento de los alumnos y valoración general de la secuencia); según lo sugiere Cázares (2014).

Diálogo reflexivo mediante el trabajo de tríadas: se trabaja de manera participativa; privilegiándose el trabajo colaborativo y de práctica reflexiva, que se maneja en tres modalidades: la reflexión personal, en “díadas” y en “tríadas”; esta organización del trabajo grupal resulta importante en la construcción del “proyecto formativo” que los docentes diseñarán y aplicarán en su intervención (Guzmán et al., 2014).

En el trabajo en tríadas que se desarrolla en estas experiencias se cubren los roles de presentador (prepara y aplica el proyecto formativo), observador (observa, relata e informa lo que ocurre antes, durante y después de la experiencia) y facilitador (coordina y distribuye el trabajo); estos roles

son intercambiados de tal forma que los tres miembros de cada tríada pudieran desempeñar todos los roles. Su final propósito es el diálogo reflexivo, concebido como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación y una interpretación.

Por último, se utilizó el Software Atlas Ti versión 6.2, con el cual se procesaron las transcripciones de las entrevistas y las videograbaciones de las secuencias didácticas (unidades de análisis); y como estrategia de análisis, para este caso, se consideran elementos de la teoría fundamentada, que desde la perspectiva de inducción analítica, permite la verificación de la teoría y proposiciones basadas en datos cualitativos para identificar proposiciones universales (Glaser y Strauss, 1967).

3.4 Procedimiento

Para el desarrollo de la presente investigación se invitó abiertamente a dos integrantes de un grupo de docentes en formación en el área de la Psicomotricidad, los docentes que decidieron participar voluntariamente en el proyecto fueron parte del grupo colaborador y estuvieron involucrados en el procedimiento general, el cual contempló cinco etapas:

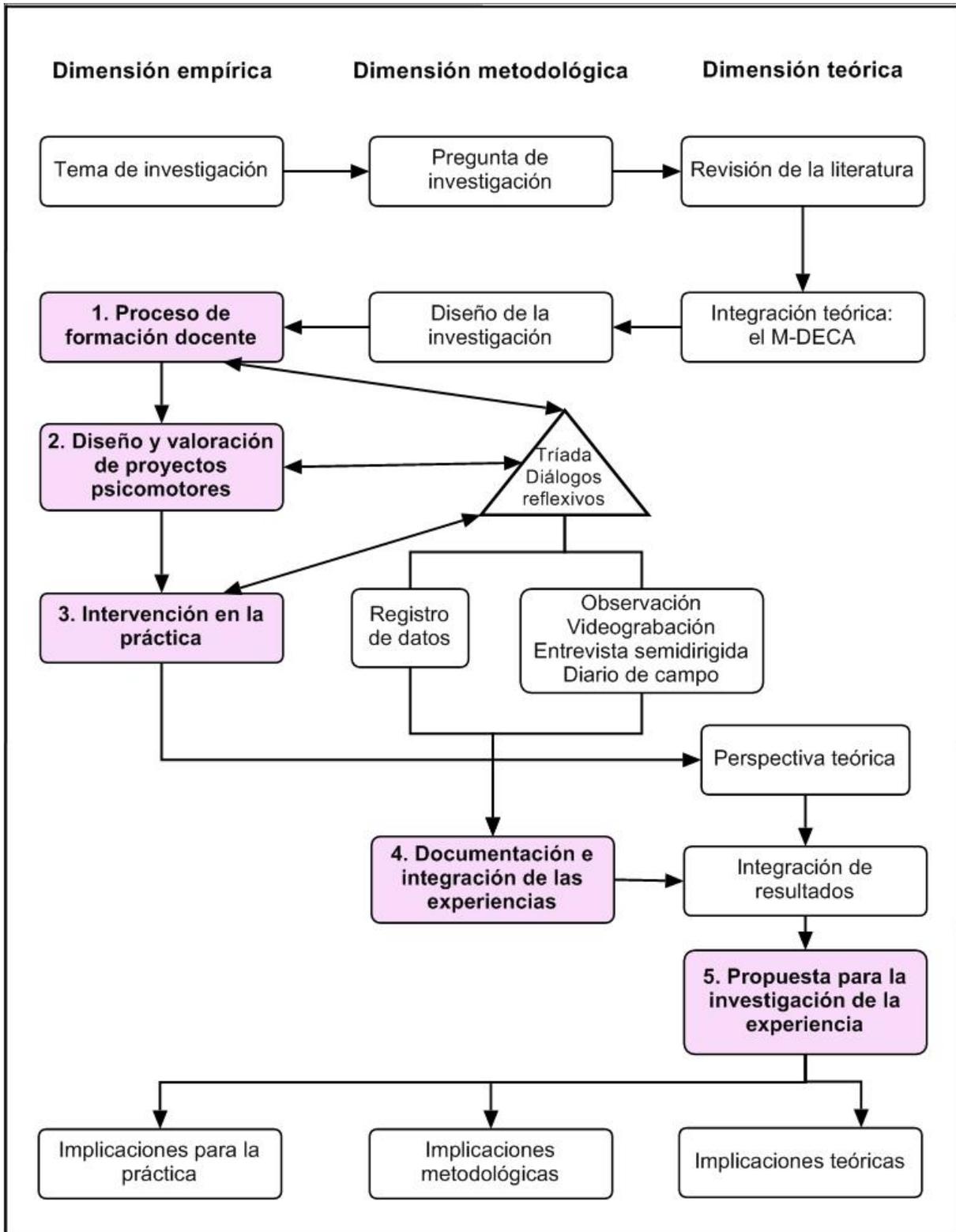


Figura 3.1. Procedimiento metodológico de la investigación.

1. Proceso de formación docente

Es considerada como una etapa preparatoria, de sensibilización, de formación y de ajuste mediante procesos de práctica guiada. En ella se participó en un programa de formación denominado “Proyectos formativos para el desarrollo de competencias” constituido por cinco módulos; los tres primeros tuvieron como finalidad el estudio de la fundamentación teórica y metodológica para la construcción de las secuencias didácticas; los dos módulos finales se presentan elementos para la intervención en el aula y la investigación e integración de los resultados de las experiencias, respectivamente:

Módulo	Propósito	Evidencia de desempeño	Competencias docentes desarrolladas
1. Modelos de formación y competencias docentes.	Interiorizar el proceso de trabajo vivido, a fin de replicarlo en la construcción de su proyecto formativo.	Ensayo sobre el análisis de su práctica docente actual frente a una docencia para desarrollar competencias, con una reflexión acerca de sus competencias docentes.	Formación continua Transposición didáctica
2. Pedagogía de la integración.	Construir secuencias didácticas, empleando la estructura del M-DECA, que incorporen métodos activos, de práctica reflexiva	Presentación de una secuencia de aprendizaje en la que se empleen los dispositivos de formación y de evaluación.	Transposición didáctica Diseño de la docencia Gestión de la progresión de las competencias
3. La evaluación auténtica y el diseño de la docencia por competencias.	Trabajar estrategias de evaluación auténtica de competencias docentes y construir su proyecto formativo.	Presentación y evaluación de su proyecto formativo (Guía para el estudiante).	Transposición didáctica. Diseño de la docencia. Gestión de la progresión de las competencias. Valoración del logro de las competencias.
4. Intervención en el aula.	Intervenir en el aula aplicando su proyecto formativo en grupo(s) clase y documentarla.	Registros de la intervención en el aula, análisis y valoración de la experiencia.	Gestión de la progresión de las competencias. Interacción pedagógica. Comunicación educativa. Valoración del logro de las competencias.
5. Investigación e integración.	Analizar los reportes de intervención en el aula, a fin de refinar y diseminar los proyectos formativos y el M-DECA.	Reporte con los resultados de valoración de la experiencia de intervención en el aula. Proyectos formativos refinados y ajuste del M-DECA.	

Para la realización de estos módulos se apoyó en la “guía para el docente” (Guzmán et al., 2014); esta se encuentra conformada por secuencias didácticas que responden al modelo pedagógico y a la tipología que considera los componentes del M-DECA.

En esta se seleccionó el espacio de trabajo e intervención (la universidad) y se conformó el grupo colaborativo. El programa de formación en el que se participó se aplicó en un grupo de dieciocho investigadores de la Universidad y docentes de Educación Básica, con formaciones profesionales diversas, con un nivel de estudios de maestría y doctorado. Se seleccionó al grupo de investigadores que se participó en la experiencia, atendiendo a algunos de los criterios recomendados para seleccionar un caso por Stake (2010, p. 17), entre ellos, la obtención de su máxima rentabilidad, el tiempo disponible para el trabajo de campo y el acceso, su facilidad para ser abordados y, particularmente, la unicidad y el contexto del caso.

Conformado el grupo colaborativo, se cubrió el programa de formación en donde se realizaron los tres primeros módulos (seminarios-talleres) del programa, cuyos contenidos se abordaron en sesenta horas presenciales o de “práctica guiada”.

2. Diseño y validación de proyectos psicomotores

Aquí se incorporó la modalidad del trabajo en tríadas, se asesoró y se acompañó lo necesario para que los docentes en formación en Psicomotricidad diseñaran el “proyecto formativo” para el desarrollo de competencias en el campo formativo de desarrollo físico y salud en preescolar, en esta etapa de diseño se emplearon los dispositivos de formación y de evaluación sugeridos en el M-DECA, para dicho diseño se proporciona un “andamio cognitivo” que facilita conformar dicho proyecto formativo (anexo 1).

Dichos proyectos fueron evaluados mediante el análisis de las presentaciones orales; como una estrategia de evaluación de competencias docentes y valoración de las secuencias se empleó la técnica de exhibición o demostración sugerida por Hawes (2004); en donde se retroalimentó el trabajo y se sugirieron modificaciones a las secuencias didácticas. La valoración de los proyectos formativos se dio en dos escenarios: el grupo colaborativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México y el grupo colaborativo de la REDECA en la Universidad de Zulia, Venezuela. Posterior a esto, los proyectos se refinaron (anexo 2).

3. Intervención en la práctica

En esta etapa se desarrolló el cuarto módulo del programa de formación, en la cual se aplicaron en las aulas los proyectos formativos con un trabajo de “práctica autónoma”; mediante instrumentos o técnicas cualitativas se documentó las experiencias (observación, diario de campo, dialogo reflexivo mediante el trabajo de la tríada y práctica videograbada). Para ello fue necesario definir el contexto de intervención, seleccionando por conveniencia un Jardín de Niños; posteriormente para obtener los permisos pertinentes para la intervención se dirigió un oficio institucional a la directora a cargo explicando el objetivo de la investigación y además agendar una cita con los padres de familia de los 2 grupos participantes, si la respuesta fuera favorable (anexo 3).

Una semana posterior se llevó a cabo la explicación del proyecto a los padres de familia, mediante una exposición en power point, donde se señalaba puntos relevantes de la investigación, como los objetivos, los requisitos y condiciones de los participantes, una descripción de los cinco docentes investigadores con identificación oficial y su función en la intervención (un presentador-interventor, uno facilitador-investigador y un docente observador encargado de dos auxiliares para la videograbación),

tanto digital como presencial; acompañada de un cronograma de aplicación de las 20 secuencias didácticas (anexo 4), seguido de ello, se les otorgó una carta consentimiento para que los preescolares participaran en el proyecto (anexo 5).

En la primera secuencia se presentó cada uno de los docentes con su respectivo grupo, y se le otorgó un formato de consentimiento individual a cada niño, el cual fue adaptado a la edad de los alumnos y se les indicó como era su llenado (anexo 6). En la intervención, los docentes participantes desarrollaron un doble rol: el de docente y el de investigador. Como docentes, aplicaron el proyecto formativo buscando desarrollar competencias en los alumnos. Como investigadores, realizaron un proceso de investigación evaluativa, que da cuenta de la utilidad, los alcances y las limitaciones del proyecto; esto permite reflexionar durante la acción, al aplicar y evaluar los proyectos formativos.

Para el procedimiento de la tríada durante la intervención, cada docente adoptó uno de los dos roles (puesto que el docente investigador principal siempre fungió como facilitador, pues fue quien coordinó y distribuyó el trabajo de); comenzando con el *caso 1* como el presentador, quien preparó y aplicó la primera secuencia didáctica; el *caso 2* fungió como observador, quien observó, relató e informó lo que ocurre antes, durante y después de la aplicación de la dicha secuencia. Posteriormente, los docentes (*caso 1* y *caso 2*), cambian de rol y así sucesivamente y de igual forma se realiza con las secuencias didácticas restantes de los proyectos formativos.

Las reuniones para los diálogos reflexivos de la tríada se realizaron al término de dos secuencias didácticas por cada docente, en los días viernes de cada semana durante la intervención en el aula, la duración de los diálogos reflexivos variaban entre dos y tres horas. En la tríada, las secuencias didácticas aplicadas se sometían a análisis que incluían el contexto, el grupo-clase, los recursos, los alumnos, tiempos, y condiciones institucionales, lo que

permitió a los docentes ajustarlas o adecuarlas para su mejor operatividad (anexo 7). La duración de la intervención fue en los meses de diciembre 2013, enero y febrero 2014; con un total de 20 secuencias didácticas aplicadas 10 a cada grupo.

Terminada la intervención de las 20 secuencias didácticas, nos reunimos de forma voluntaria dos días distintos para la aplicación de las entrevistas a los dos docentes; el procedimiento que se desarrolló de la siguiente manera: primeramente se agendó el día y la hora, ya en la entrevista se le proporcionó las indicaciones y explicaciones de la misma, comenzando con la autoscopia guiada de en una secuencia didáctica seleccionada al azar, donde el docente se observaba sin ser interrumpido, se le provee de material de notas (hoja en blanco y lapicero). Terminada la videograbación se realizó el cuestionamiento de la entrevista semidirigida (anexo 8); cabe señalar que las entrevistas fueron videograbadas también.

4. Documentación e integración de las experiencias

En esta etapa se recolectó la información generada durante la intervención. Se utilizaron los instrumentos o técnicas de recogida de datos antes mencionados. La observación directa de las secuencias didácticas se registró en el diario de campo del investigador principal; donde se le dio relevancia a las impresiones de la interacción maestro-alumno, los incidentes críticos y eventos más significativos de la práctica educativa desarrollada.

Se recurrió a la videograbación de las secuencias didácticas, dadas las características del estudio y las dificultades que entraña el ser sujeto y objeto de la observación; permitiendo lo anterior tanto a los docentes la autoobservación y como al investigador principal cristalizar la triangulación en los diálogos reflexivos de cada tríada. Con esto también se buscó reducir la posibilidad de la paradoja de la observación realizada.

Las entrevistas semidirigidas se registraron mediante la transcripción buscando la postura que asumió o tuvo el docente, permitiendo comparar desde: ¿cómo asumieron el M-DECA?, ¿cómo lo planteó en el diseño?, ¿cómo lo vivió? y ¿respecto a lo planeado qué fue lo logrado?

Por último, en esta etapa, se preparó y analizó el material y los datos obtenidos; los diversos registros recogidos en el proceso de la intervención fueron preparados cuidando que los momentos de transcripción y primeros análisis se apegaran a los criterios de rigurosidad que un proceso de investigación requiere, contándose con material adecuado y confiable, mediante el uso del Software Atlas Ti versión 6.2; que a su vez se llevó un procedimiento:

1.- Los casos transcribieron las videograbaciones de las secuencias didácticas.

2.- El investigador principal transcribió el diario de campo, las videograbaciones de las tríadas y de las entrevistas semidirigidas.

3.- Junto con las planeaciones diseñadas y las transcripciones de las secuencias, se crea un archivo en doc. Primario de Word (RTF) y guardado en una carpeta única para este análisis en el Atlas Ti.

4.- Teniendo ya el documento en el Atlas Ti, primeramente se seleccionan los testimonios o episodios de mayor relevancia tanto en las transcripciones de lo planificado y de lo observado en la práctica (logrado), creando códigos (codes).

5.- Al crear un código automáticamente se crea una cita (quotes), que son los testimonios seleccionados, de los cuales ayudaron a discutir y/o descubrir las procategorias con mayor número de aparición.

6.- Lo anterior, sirvió de base para la creación de categorías de análisis, induciendo por las observaciones que se agrupaban en redes de trabajo (Networks).

7.- Por amplio contenido recogido de información, se logra realizar un análisis donde estas redes de trabajo se asocian a su vez a redes temáticas (Families).

8.- Al tener esta interconexión de códigos a una misma temática se crearon las pro Categorías; que a su vez se agruparon en categorías, las cuales respondieron a las mismas que plantean el M-DECA; con la agrupación de éstas categorías se tejiendo en dos mapas de familias: una conformada por los testimonios resultado de lo planeado y la segunda constituida por los testimonios de lo logrado respecto a lo diseñado.

5. Propuesta para la sistematización de la experiencia

En esta etapa se delineó una propuesta para la sistematización de experiencias educativas, ante el problema de un investigador para dar cuenta de todo lo que sucede en las experiencias, se utilizaron varios elementos de registros de datos, centrándose en el diálogo reflexivo del trabajo de la tríada, observación, videograbación, la autoscopia guiada (compuesta por la videograbación más la entrevista semidirigida); cuando no existe un entrevistador se sustituye esto con la Pauta de observación.

Capítulo IV

Integración de resultados de las experiencias docentes en la intervención psicomotriz

La integración de los presentes resultados, se organiza de acuerdo al procedimiento metodológico que guió a la presente investigación: el proceso de formación docente; el diseño y valoración de proyectos psicomotores; la intervención en la práctica; la documentación e integración de las experiencias; y la propuesta para la sistematización de la experiencia educativa.

4.1. Proceso de formación docente

Como resultado del análisis de este proceso de formación docente, se logró incursionar a dos profesores en formación al proceso, uniéndose al grupo colaborativo conformado por 20 investigadores de la Universidad y profesores de Educación Básica; para la sensibilización y de ajuste conceptual del M-DECA. De esos 20 participantes se formaron 6 tríadas (presentador, facilitar y observador) más los dos investigadores encargados del proceso de formación. Cabe mencionar que en este proceso se participó como facilitadora dentro de una de las tríadas conformadas y cada uno de los casos de este estudio como presentador u observador, de acuerdo a la rotación de funciones.

Estando ya establecido los grupos de trabajo y la función de cada participante, se logró definir el contexto de la intervención: la institución y el programa educativo, como requisito para el diseño de los proyectos formativos. Para la tríada en específico de esta investigación se seleccionó el

programa de educación en el nivel de preescolar, en dos grupos de tercer grado, pertenecientes al Jardín de Niños Sehuamachi “Lugar de flores” con número 1142 de la Zona 33 y Clave: 08EJN0223G. Por la colonia donde se encuentra localizado dicho preescolar y según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014), dentro de la manzana, existe un 16.21% de habitantes con un rango de edad tanto de 0-14 años de edad, como con un rango de edad de 15-29 años de edad, un 45.94% de personas que se encuentran en un rango de edad dentro de los 30-59 años y, finalmente, un 21.62% de personas que se encuentran en el rango de 60 y más años; presentando este contexto con un índice de rezago social bajo de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en el 2010 (INEGI, 2014).

Lo anterior se realizó atendiendo a algunos de los criterios recomendados para seleccionar un caso, como lo señala Stake (2010), “entre otros, la obtención de su máxima rentabilidad, el tiempo disponible para el trabajo de campo y el acceso, su facilidad para ser abordados y, particularmente, la unicidad y el contexto del caso”. Posterior al trabajo de tríada desarrollado en este proceso, los resultados se evidenciaron mediante el portafolio, un dispositivo de evaluación utilizado por los autores, que consistió en reportar en una plataforma digital todas las consignas encargadas; la principal situación problema planteada fue el diseñar una secuencia didáctica orientada al desarrollar y evaluación de competencias en los alumnos (aquí solo se participó como facilitadora de los dos casos de estudio, los cuales, sí presentaron su primer secuencia didáctica).

Los resultados de la experiencia dentro del proceso de formación, es que se logra asumir la opción formativa de la práctica reflexiva, basándonos en el trabajo colaborativo de un grupo de docentes e investigadores, en el cual se promueven la reflexión y la producción de secuencias didácticas innovadores a partir de la experiencia docente. La práctica reflexiva permitió la

incorporación de un conjunto de estrategias, entre las cuales, se destaca el diálogo reflexivo; considerado como aluden Medina, Jarauta e Imbernón (2010), el modelado meta cognitivo, la traducción dialógica, como el diario reflexivo como instrumentos de práctica reflexiva que pueden dar cuenta del proceso e integren lo aprendido.

En este proceso de formación docente, ambos asistieron a todas las sesiones programadas con gran entusiasmo (100 horas de trabajo), se integraron al grupo colaborador de investigadores sin ningún problema, su postura fue positiva al ser ampliamente abiertos y flexibles a las nuevas propuestas de intervención en la educación básica. Conocer el M-DECA, no les resultó difícil, comprendieron sus funciones dentro del grupo de investigadores, su participación fue activa; sin embargo, en las actividades propias el caso 1, mostraba un grado menor de entrega y dedicación en comparación con el caso 2, aun con ello cumplía con lo solicitado... Se presentaron... puede decirse, incidentes leves dentro del trabajo de la tríada, para los tres fue difícil apropiarse del modelo, más aun realizar las funciones de la tríada según correspondía, pero a pesar de ello, de reuniones extras, se superó con trabajo colegiado y sí, quizás realizando las funciones de la tríada cambiadas, pero las actividades que se tenían que presentar o subir a la página de la red, se hicieron en su tiempo y forma.

Además, se observó que el caso 2, presentaba un andamiaje mayor al caso 1 y aun así, presentó conductas de ser prudente tomando notas, escuchando a todos los participantes, realizando preguntas y fundamentando sus respuestas. No quiere decir, que el caso 1, no lo hacía, también participó en debates muy interesantes, sin embargo, mostró una conducta más relajada, de que no pasa nada si yo no anoto, que al cabo mi compañero ya lo hizo, pareciera que entendía mejor que el caso 2.

Con base a lo observado en el diario de campo, el trabajo de las tríadas y al uso del portafolio, los casos de estudio desarrollaron las competencias docentes de formación continua y transposición didáctica según los criterios de evaluación de Guzmán et al. (2014), se muestran diferencias entre ambos:

Criterios de evaluación	Caso 1	Caso 2
Nivel de reflexión y logro de aprendizajes	2	3
Análisis sobre las evidencias presentadas y coherencia del contenido del portafolios	1	3

4=Excepcional; 3=Admirable; 2=Aceptable (rutina); y 1=Amateur (anexo 9).

4.2. Valoración del diseño y validación de los proyectos psicomotores

En cuanto al diseño de los proyectos psicomotores: como resultado de la participación del proceso de formación antes mencionado y del análisis del trabajo en la tríada, se permitió el diseño de las secuencias didácticas; para lo cual, se participó en un proceso de diseño y validación, donde fue necesario trabajar en cinco versiones antes de la secuencia final:

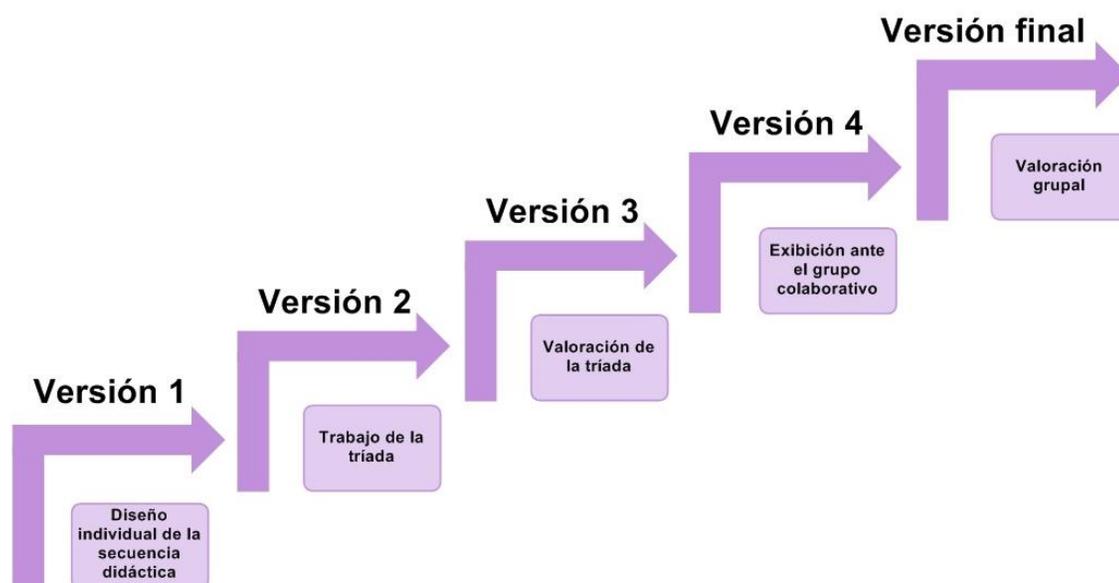


Figura 4.1. Proceso del trabajo en tríada para la secuencia didáctica.

Los dos docentes presentan de manera clara el tema y objeto de estudio y los relacionan con las competencias que buscan desarrollar de acuerdo a lo que señala el M-DECA; asimismo, presentan de manera precisa y diferenciada los tres elementos de una **situación problema** (*categorías predeterminadas*): contexto, información suficiente y una función clara de acuerdo a lo que señala Roegiers (2010). Sin embargo, en el diseño surgen categorías emergentes en ambos docentes: donde el caso 1, manifiesta o anticipa parte de una *evaluación*, cuando señala:

Y les tendré que hacer unas preguntitas acerca de los juegos que hemos jugado las veces anteriores (DC1)...

Por su parte el caso 2, manifiesta una dinámica mediante el *cuestionamiento*, el *reforzamiento* y la *retroalimentación* al señalar:

Hola de nuevo pequeñines ¿me recuerdan?... ¿desayunaron, se bañaron, se lavaron los dientes todos antes de venir a la escuela?... recordaremos todo lo que hemos aprendido, para cuidarnos y estar saludables, recuerden, que ese es nuestro reto cuidarnos todos para crecer sanos y fuertes... así que antes de comenzar revisemos nuestro calzado, nuestras manos limpias, excelente empecemos (DC2)...

En su planeación los docentes dejan al descubierto la interacción que buscan con sus alumnos, donde el caso 1, diseña una interacción distante con los alumnos, limitándose a explicar la consigna de la sesión y anteponerles que serán evaluados, mientras tanto el caso 2, claramente diseña una interacción directa con los alumnos para incentivar a la participación (figura 4.2).

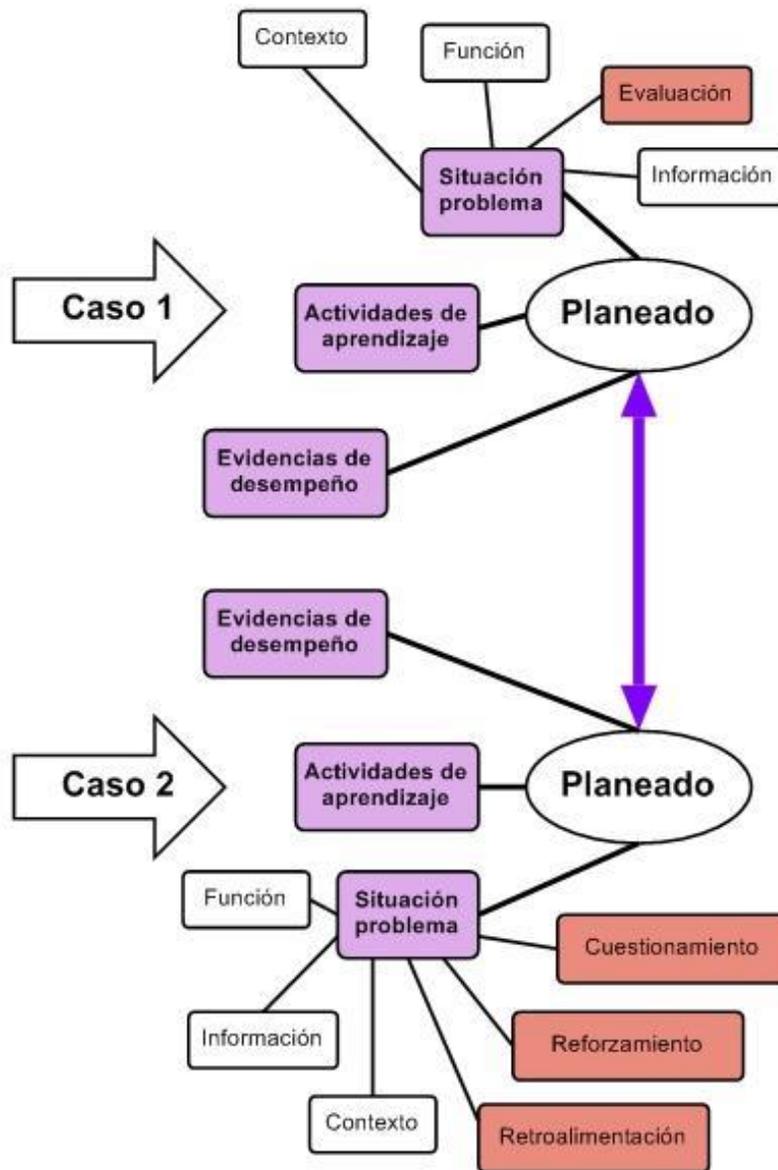


Figura 4.2. Comparación de las categorías predeterminadas (moradas) y las emergentes (rosadas) entre casos en lo planeado.

En el diseño de las actividades de aprendizaje, los docentes las presentan de forma clara, ordenada y diferenciada, lo cual que permiten construir las evidencias de desempeño, lo cual establecen Guzmán y Marín (2015). Desarrollando en esta sección del diseño las competencias docentes

de la transposición didáctica; el diseño de la docencia y la gestión de la progresión de las competencias.

En cuanto a la validación de los proyectos psicomotores: en este momento se observó la distancia entre lo logrado respecto de lo planeado en la intervención, a través de las **actividades de aprendizaje**, en el caso 1, empleó los tres puntos contemplados en la pedagogía de la integración (identificar, usar y transformar, cuadro 4.1) para el desarrollo de la competencia planteada.

Cuadro 4.1. Utilización de la teoría de la integración en caso 1.

Criterios	Testimonios
Identifica	<i>“¿Saben cuál es su derecha?”... “¿Las ardillas cómo caminan, en dos pies o en cuatro?”...</i>
Uso	<i>“levanten su mano derecha, levanten su pie derecho, su mano izquierda, su pie izquierdo y su mano izquierda, alternando mano derecha y pie izquierdo, mano izquierda y pie derecho ambos manos”... “las ardillas tienen que desplazarse a otro árbol cargando su comida en la cabeza”...</i>
Apropiación	<i>“los niños logran realizar el ejercicio sin agarrar el costal”... “la mayoría realiza el ejercicio sin tomarlo con las manos aunque eso tuvo que admitir que deberían caminar más despacio”...</i>

La mayoría de las actividades de aprendizajes no se observaron a-didácticas; sin embargo, el M-DECA no objeta que el docente utilice diversas teorías del aprendizaje, con mayor sentido en preescolar, donde la actividad fundamental en el desarrollo físico y salud es el juego, el cual significa el descubrimiento del mundo y de la competencia personal a través de la diversión y el placer (Araya, 2012); por lo anterior, el caso 1 mostró una postura convencional de modelaje, donde las actividades se realizaron

mediante procesos de imitación y las respuestas, en su mayoría, tuvieron que ser motivadas para que las devoluciones de los alumnos fueran reforzadas; teniendo participación espontánea en el cambio de dificultad entre una actividad a otra:

Ahora deberán de llevar sus maíces a esconderlos muy bien en su árbol de lado izquierdo (en los cambios de un lado a otro se van quitando aros)... algunos niños dejan su costal y se van a correr por toda la cancha (DC1)...

La postura del caso 1, es llamarles la atención y utilizando en varias ocasiones la retroalimentación para mejorar esas devoluciones, apoyándose en actividades simbólicas:

“¡Las ardillas deben de cuidar su comida o se las van a robar!”...” los niños se acomodan cada quien en un aro” (DC1)...

Por lo anterior, éste docente, evidencia una interacción pobre con los alumnos (maestro-alumnos), no generando la participación a-didáctica o la libre exploración; en ésta secuencia, en particular, se observó que la mayoría de las actividades tuvo una expresión valorativa, destacándose una categoría emergente de lo planeado hacia la práctica: la evaluación por medio de preguntas:

“¿Recuerdan qué juegos vimos durante todas las sesiones?”... “¿qué trabajamos en los juegos?”... “¿para qué sirve el equilibrio?” (DC1)...

Por último, con el caso 1, se presentó un incidente crítico y constante, el cual valoramos como intervención negativa por parte de la maestra de grupo (figura 4.3); “negativa” en cuanto a que el docente planteó una secuencia a-didáctica, una situación que no contiene en sí la intención de enseñar, y la maestra de grupo corregía al alumno que no respondía al aprendizaje

esperado y obstruía el desarrollo de la actividad, en términos de los propuesto por Brousseau, quien señala que:

Entre el momento en que el alumno acepta el problema como suyo y el momento en el que éste produce su respuesta, el docente se niega a intervenir, como proponente de los conocimientos que él quiere ver aparecer. El alumno sabe muy bien que el problema fue escogido para hacerle adquirir un nuevo conocimiento, pero debe saber también que este conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación y que él puede construirla sin la ayuda de razones didácticas. No solamente puede, sino que debe hacerlo, pues sólo habrá adquirido verdaderamente este conocimiento cuando sea capaz de utilizarlo él mismo en situaciones que encontrará fuera de todo contexto de enseñanza y en ausencia de toda indicación de intencionalidad. Una situación como esta es llamada "a-didáctica" (Brousseau, 1986, p. 49).

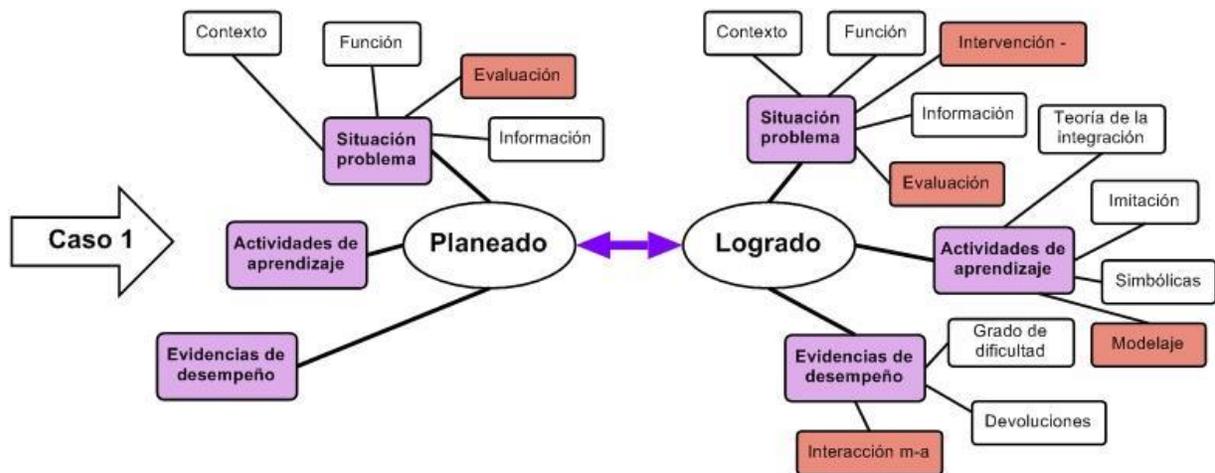


Figura 4.3. Comparación entre lo logrado respecto de lo planeado en el caso 1.

En el caso del caso 2, se observó una estrecha distancia entre lo planeado y lo que realizó en el aula; en la práctica utiliza la pedagogía de la integración (cuadro 4.2), que permite construir las evidencias de desempeño adecuado (Guzmán y Marín, 2015).

Cuadro 4.2. Utilización de la teoría de la integración del caso 2.

Criterios	Testimonios
Identifica	<p><i>“¿Qué tenemos que hacer después de comer?”...</i> <i>“realicé mucho ejercicio y estoy muy sedienta, ¿qué debo de hacer?”...</i></p>
Uso	<p><i>“La maestra les dice: bien, entonces tendrán que buscar la imagen donde alguien se está lavando las manos, pero que corresponda al color de la estrella que tienen ustedes”...</i> los manda que busque la imagen de tomar agua y les recalca que es la que sea del color de nuestra estrella, el desplazamiento de los niños era caminar girando el aro en un brazo”...</p>
Apropiación	<p><i>“Los niños contestan lavarnos las manos”...</i> los niños tardaron unos cinco segundos, y al final contesta uno, diciendo: “tomar agua”...</p>

En la mayoría de sus actividades de aprendizaje estimula la participación por medio de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno, ofreciendo actividades simbólicas que involucran la resolución de problemas, donde los alumnos interactúan activamente, para lograr y evidenciar los aprendizajes esperados al término de cada actividad, ante el problema que les genera el aumento en el grado de dificultad de la situación didáctica que trabajan:

“El color de la estrella que traen en la mano, es el color de cada uno de su equipo”... “buscar la imagen donde alguien se está lavando las manos pero que corresponda al color de la estrella que tienen ustedes”...” la maestra les pide realicen un cuento con las imágenes que tiene, les pone el ejemplo de: nos despertamos y nos bañamos, después de eso comemos frutas, nos lavamos los dientes, actividad física, nos bañamos nuevamente o tomamos agua, y así cada quien tiene que acomodar sus hojas como corresponda el cuento” (DC2)...

A pesar de que las devoluciones de la mayoría de los alumnos eran acertadas, el docente utilizó el reforzamiento en algunos casos:

“Todos corren a buscar la imagen de lavado de dientes, algunos niños encuentran una imagen de lavarse los dientes y se quedan ahí, hasta que la maestra les explica nuevamente que tienen que ir a la que corresponda a su color” (DC2)...

Por lo anterior, éste docente, evidencia una interacción rica entre los alumnos (alumno-alumno), promoviendo el trabajo en equipo de manera a- didáctica y empleando la solución de problemas; además, mostró un trabajo colaborativo con la maestra titular del grupo, quien presentó intervenciones positivas, auxiliando al caso 2 en las actividades dónde se requería de poner a la mano de forma más rápida y oportuna el material a los alumnos, sin llegar a obstruir la secuencia didáctica (figura 4.4). Por lo que se revela que la postura del caso 2 está más cerca de una docencia centrada en el aprendizaje, atendiendo a lo que establece el M-DECA:

Esto ha implicado orientar la brújula hacia una docencia centrada en el aprendizaje, a currículos flexibles y a un cambio en las prácticas educativas, en las cuales se trastocan los convencionales roles que antaño jugaban profesores y estudiantes. El reclamo por metodologías

activas y la apertura de espacios más democráticos y de colaboración en la enseñanza llevan a aseverar que, en un balance serio, en los años recientes el desarrollo universitario se ha incorporado a las realidades emergentes, tanto del contexto nacional, como del mundial (Guzmán et al., 2014).

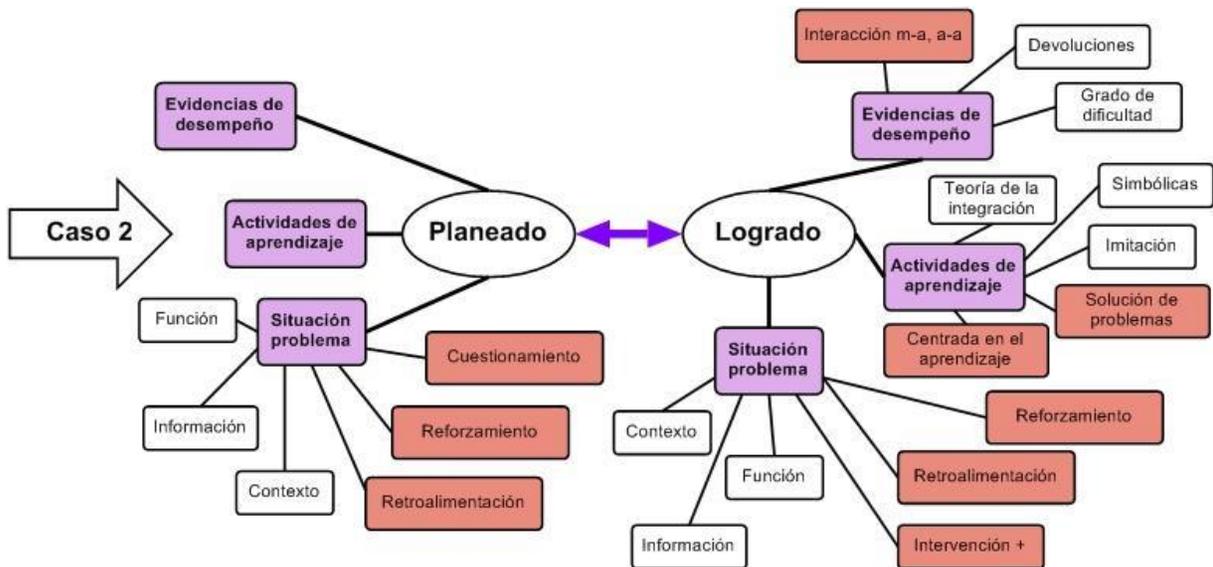


Figura 4.4. Comparación entre lo logrado respecto de lo planeado en el caso 2.

Comparando lo logrado por ambos docentes, se observó que utilizaron el cuestionamiento por medio de preguntas: el caso 1 con la intención de *retroalimentación* de las actividades motrices, mientras tanto el caso 2 con la intención de *generar* actividades de solución de problemas; a pesar de que se observaron secuencias diseñadas de forma muy similar, su aplicación en la docencia se diferenció entre uno y otro. De acuerdo a este proceso que implicó el proceso de refinamiento de los proyectos psicomotores, se valoraron listos para la intervención.

Mostrando en la segunda etapa de la validación de las secuencias, una apropiaron de las competencias docentes de: la transposición didáctica; el diseño de la docencia; la gestión de la progresión de las competencias; y la validación del logro de las competencias. Valorando el diseño de los

proyectos psicomotores de acuerdo a los criterios de evaluación de la secuencia didáctica de Guzmán et al. (2014).

Categorías	Caso 1	Caso 2
Presentación (Transposición didáctica)	3	4
Situación problema	4	4
Significatividad de la situación problema	1	2
Actividades de aprendizaje	2	4
Evidencias de desempeño	2	3
Dispositivos de evaluación	2	4
Referencias	3	4
Recursos	2	4

La descripción de los criterios se encuentra en el anexo 10.

En esta fase se observó la misma diferencia en el interés entre los casos; al caso 1, le costaba planear en forma diferente a lo tradicional, comprendía la estrategia y el objetivo de la investigación del aporte del M-DECA; presentó al grupo de colaboradores-investigadores sus primeras secuencias, estas fueron criticadas duramente, aun así, su interacción era muy activa con el grupo de investigadores más con la tríada y respaldaba su postura, su fundamentación de la importancia de la intervención mediante la Psicomotricidad en el ámbito educativo, reflejaba que estaba convencido de ello; sin embargo, esto no lo aterriza o no se evidenciaban en su planeación didáctica los resultados de esta fase de formación, especialmente en la apartado de los dispositivos de evaluación.

Por su parte el caso 2, se apropió más rápidamente de la estructura del andamio cognitivo y sus primeras secuencias didácticas se mostraban más completas; siempre tomaba nota de los comentarios o

aportaciones del resto del grupo de investigadores, recuerdo que se acercaba a los autores del modelo, conversaba con ellos, buscaba más literatura, fuera del lugar de las reuniones solo mencionaba y cómo plantearía tal actividad, que sí qué material sería el más adecuado; creo, que hasta soñaba con las secuencias didácticas.

4.3. Intervención en la práctica

En esta etapa los principales resultados observados fueron: en el caso 1, prestó más atención para el desarrollo de las competencias, a las respuestas motrices que realizaban los alumnos, que a la misma determinación de la apropiación de la competencia planteada; por su parte, el caso 2, tuvo mayor oportunidad de valorar la apropiación de la competencia, puesto que en cada actividad los movimientos motrices y el reconocimiento de la respuesta era diferente en cada equipo y su respuesta podría variar entre los mismos. De esta forma, la docencia reflejada fue distinta entre docentes; el caso 1, mayormente presentó actividades muy convencionales y directivas.

En esta fase al inicio, se juzgó que el caso 1 abandonaría el estudio, pues a una semana de comenzar la intervención no había reportado su proyecto completo ya corregido según sugerencias del grupo de investigadores y de la propia tríada; sin embargo, a solo tres días previos a fecha de inicio confirmó su continuidad.

Es relevante mencionar que en la primera secuencia ambos casos estuvieron puntualmente en el jardín de niños, con sus materiales y un entusiasmo que reflejaban en sus acciones; al comenzar la secuencia lo hizo primero el caso 1, y fue que poco a poco fue presentando las indicaciones, otorgando demasiado tiempo, mayor en unas actividades que otras, evidentemente con un desenvolvimiento natural y una interacción mínima con los alumnos.

Por el contrario, el caso 2, mostró una docencia más cercana a una docencia centrada en el aprendizaje, al presentar actividades motrices con un trasfondo de promoción y salud, al identificar, atender y reconocer medidas de seguridad e higiene.

Por su parte, el caso 2, mostró un encanto en la interacción con los alumnos que en ocasiones eran tan evidentes que la rodeaban y esto entorpecía la ejecución tanto de las indicaciones como de las actividades mismas. Ambos casos, mostraron un vago nerviosismo por la presencia de las cámaras y la distracción que en los primeros 10 minutos mostraban sus alumnos, sin embargo, las secuencias didácticas se intervinieron en buenos términos y en los tiempos programados.

También hubo semejanzas; una similitud que se observó es que ambos docentes utilizaron el juego como actividad lúdica de imitación; el juego no busca alcanzar objetivos y resultados determinados desde fuera de la persona, rendimiento o recompensas, quien juega no busca otra cosa que el jugar; si bien, lo anterior es efectivo, no es a causa de las explicaciones científicas que señalan que el jugar es una actividad constitutiva del ser niño, sino, justamente, debido a la libertad de exploración y de creación que se genera el juego sano, es su gratuidad lo que hace de él una posibilidad, un dominio de desarrollo armonioso (Araya, 2012).

Como puede apreciarse en la figura 4.5, y de acuerdo con la estrategia metodológica empleada, esta toma elementos de la teoría fundamentada Glaser y Strauss (1967), para el análisis de la información. El proceso de construcción partió de la descripción, ordenamiento conceptual de los datos (esquema) lo cual permitió arribar a la explicación-teorización, cuyas generalizaciones emergen de los propios datos (no de la forma como fueron recogidos). Es a partir de estos datos, como se contó con la información que

es producto de las acciones, interacciones y procesos sociales que se presentaron en la intervención en el aula de preescolar.

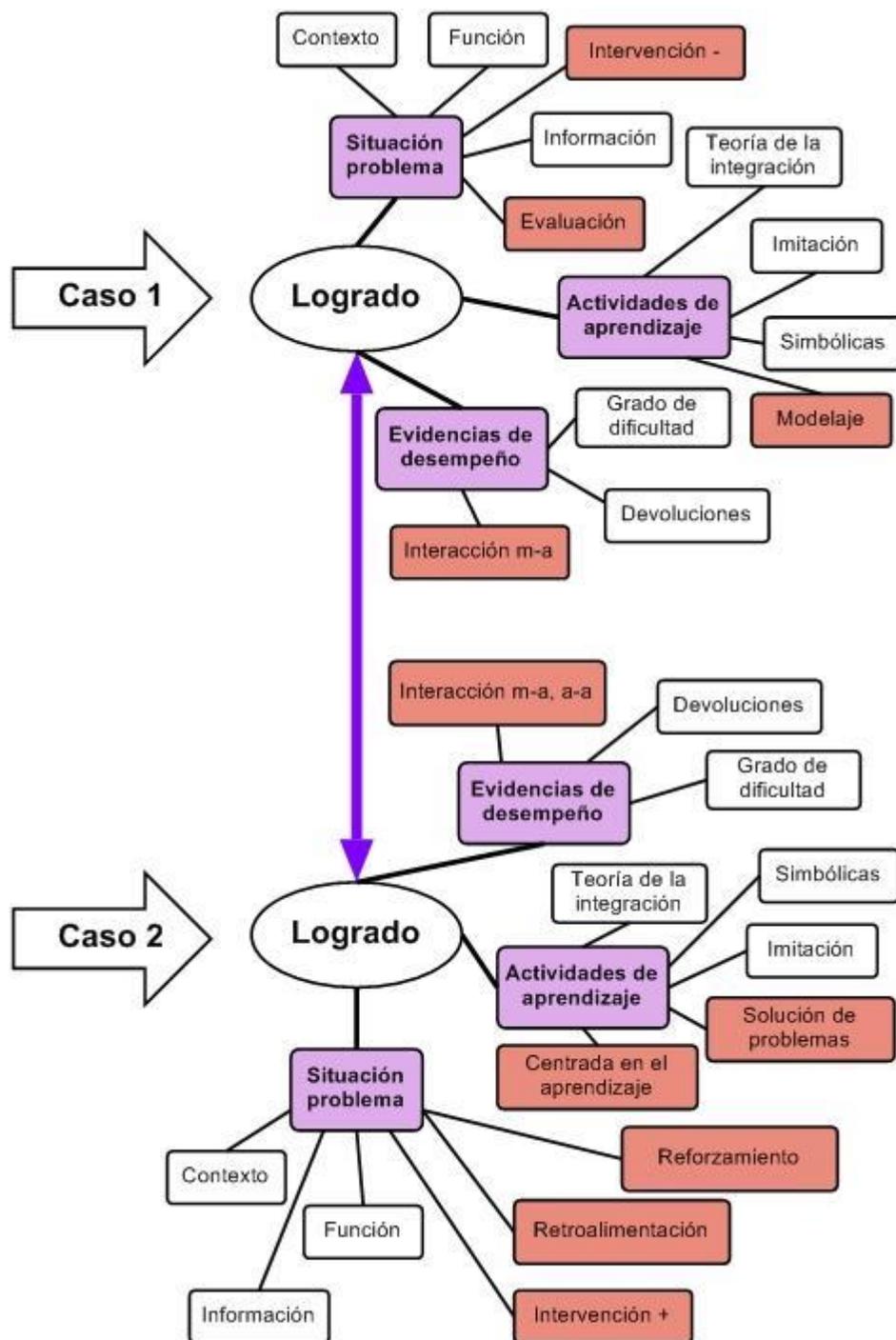


Figura 4.5. Comparación de lo logrado entre casos.

Intervenir en el aula de preescolar, implicó un reto, pues los procesos de interacción mediados por el habla, representan una interacción más estrecha con los niños y niñas, que permiten conocer, mediante sus acciones y sus movimientos, la forma cómo las competencias psicomotoras pretendidas se desarrollaban.

Esto implicó salir al campo, descubrir sus movimientos, sus realidades complejas y variables inherentes a la psicomotricidad. Congruentes con la propuesta del M-DECA, se pretendió acercarse a estos alumnos, adoptando un papel activo para responder a las situaciones problemas planteadas.

Como se señala, en los dos casos se observan semejanzas y diferencias. Ambos partieron de una situación problema en torno a la cual, se evidenciaría el desarrollo de las competencias psicomotoras. En el *Caso 1*, se aprecia el énfasis puesto en la situación problema, eje articulador de su intervención, cuidadosamente atendida, en cada uno de sus componentes y su estrecha relación con la evaluación; mientras que el *Caso 2*, enfatiza en las diversas actividades generadas para su desarrollo, las devoluciones y los reforzamientos, son característicos de este docente (figura 4.6).

En los dos se aprecia que la intención formativa planteada inicialmente es definida y redefinida durante el proceso de aprendizaje atendiendo a las interacciones generadas. De ahí el énfasis que se observó entre el diseño de cada secuencia didáctica y la forma de llevarla a la práctica, en donde se atendió, con una marcada sensibilidad, la evolución del proceso mismo de intervención. Esto es, no implicó desarrollar un programa, sino interactuar con las actividades establecidas para que se diera el desarrollo de las competencias en congruencia y atención con los acontecimientos del contexto, observando sin embargo, constancia de la relación entre las condiciones (la estructura de su proyecto formativo), la acción (proceso de intervención) y las consecuencias (el desarrollo de las competencias psicomotoras).

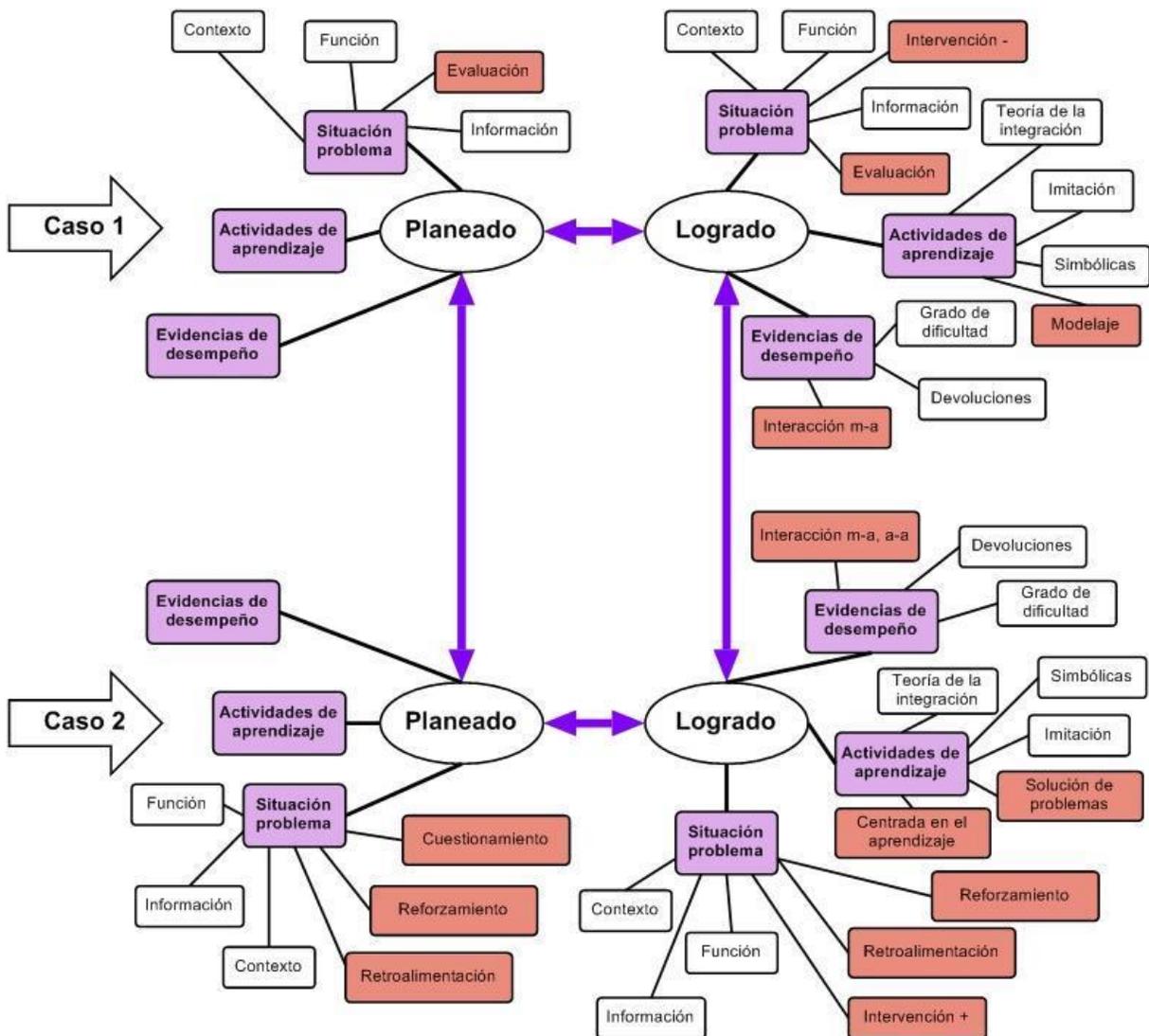


Figura 4.6. La experiencia en el diseño y la aplicación de la secuencia didáctica entre los casos.

En este esquema se observa el proceso completo y complejo que se puede llevar a cabo en las comparaciones entre lo logrado respecto a lo planeado, haciendo referencia a lo adquirido por los docentes respecto del M-DECA y su aplicación en solo dos intervenciones con secuencias de dos docentes; en ellas se muestran los campos o las categorías preestablecidas (moradas); sin embargo, como cada secuencia o intervención es diferente, se evidencia en estos procesos el surgimiento de nuevas categorías emergentes

(rosadas); las cuales deben ser atendidas a fin de ir las agregando al conjunto de las actividades didácticas y valorativas; no es suficiente con identificarlas, sino que es necesario darle seguimiento y tratamiento en las secuencias inmediatas posteriores; como señalan Pro Bueno, Sánchez y Valcárcel (2013), este hecho es una evidencia de la complejidad de la planificación y desarrollo de categorías pues el sistema de evaluación debería garantizar el logro de todas las competencias planeadas y trabajadas; ya que pierde sentido encontrar en una secuencia manifestaciones de una categoría y no darle seguimiento, se carecería de la capacidad de concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo (Strauss y Corbin, 2002).

Con base en la teoría fundamentada, la interpretación del investigador, ha de partir de este acercamiento genuino con los sujetos participantes, entender sus perspectivas, interpretaciones en el contexto de las acciones sociales. Es un proceso que permite reflexionar de manera sistemática la multiplicidad de perspectivas durante la investigación (Corbin y Strauss, 1990).

Al término de la intervención, los docentes desarrollaron las competencias docentes en referencia a la: gestión de la progresión de las competencias; interacción pedagógica; Comunicación educativa; y valoración del logro de las competencias. Dado como se muestra en el diario de campo los siguientes testimonios:

Terminando la intervención de la primera secuencia didáctica se realizó el diálogo reflexivo con la tríada, donde los dos casos externaron sus experiencias, enfatizando muchas cosas y precisiones en las que, de acuerdo con su punto de vista, fallaron, cambiaron, olvidaron o no lograron, se les facilitó ayuda, retroalimentación, tal como: debes utilizar o sería de mayor provecho utilizar toda la cancha, distribuir a los niños en toda la explanada; que corran más, sea más dinámicas las

actividades, atender todas las preguntas hechas por los niños, dividir equitativamente el tiempo para cada actividad, entre otras.

Las respuestas del caso 1, en su mayoría fue de justificarse, que abusó del tiempo en una actividad porque fue la que tuvo más respuestas favorables de los niños; mientras que el caso 2, aceptaba, reflexionaba y preguntaba: ... “y esta actividad cómo la observaste, y aquella, los materiales... creo que pondré más llamativos, es verdad, debí controlar eso... oh es verdad, olvidé esto no sale en el video”,... entre otras expresiones.

Ésta dinámica se repitió en cada secuencia, a través del el tiempo el trabajo de la tríada se convirtió en un papel determinante, ya no era estresante, las cámaras tanto para los docentes como para los alumnos se volvieron invisibles; cada uno de los casos, tomaban nota y realizaban cambios en la planeación y en la operación de la secuencias especialmente el caso 1, es decir, en el desarrollo de las secuencias se fue mostrando poco a poco la adquisición del M-DECA y de la teoría de la integración, pero solamente en la práctica.

El caso 2, enviaba por vía electrónica la actualización de la secuencia que emplearía en su siguiente intervención, esto de manera posterior a la autoobservación de los videos y al diálogo reflexivo de la tríada. En cuanto a las devoluciones de los alumnos o a esa apropiación de las competencias, las respuestas eran mayores conforme la intervención avanzaba, el estilo directivo de los docentes cada vez tomaba menos presencia y transformándose gradualmente en guías de las actividades y del proceso de enseñanza, puesto que los niños con alegría y entusiasmo tomaban la iniciativa o se arriesgaban a realizar las actividades de aprendizaje.

Al término de esta fase, se observó que gran parte de las secuencias didácticas, fueron modificaron con relación a su diseño inicial, esto, como resultado de la autoobservación de los videos y del diálogo de la tríada, cabe señalar que si bien, muchas de esas secuencias didácticas que se modificaron, pocas se operaron al pie de la letra, en la práctica fueron ajustadas de acuerdo con la realidad educativa que se enfrentó; sin embargo las estrategias propuestas por el M-DECA, se llevaron a cabo, excepto de la evaluación en el caso 1, este docente, desde su punto de vista, los evaluaba mientras transcurría la secuencia didáctica y modificaba en la práctica las actividades para responder a dicha evaluación observada; pero las planeaciones las dejó tal cual fueron diseñadas al inicio, excepto la secuencia siete.

4.4. Propuesta de sistematización de experiencias educativas

Esta propuesta se piloteo en este trabajo, considerando que el proceso metodológico vivido es complejo, es una forma distinta de entender e interpretar la investigación de la práctica docente; sumándole los problemas o dificultades presentados en la valoración de las experiencias docentes en sus tres momentos: en el proceso de formación de profesores; donde se sensibilizó a la apropiación conceptual del M-DECA, lo cual permitió desarrollar secuencias didácticas orientadas al desarrollo de competencias; sin embargo, no se aplicó dicha secuencia valorada por el grupo colaborativo, para verificar la pertinencia de lo planeado en la ejecución de lo logrado.

En el diseño y validación de proyectos didácticos psicomotores; se evidenció en la categoría de análisis mediante el diseño de rúbricas y se concentró en plasmar los adecuados criterios o dimensiones de la propia rúbrica; no obstante, el caso 1, nunca la utilizó durante la intervención de las secuencias didácticas, justificado por las propias características de la docencia en la Educación Física y/o Psicomotricidad.

En la etapa de la intervención: se observó mediante el trabajo de la tríada, la falta de utilización de la memoria a corto plazo para que los docentes registraran las interacciones o testimonios relevantes en su diario de campo; dado que al realizar los diálogos reflexivos se evidenciaba que no todas las rúbricas se revisaron; en el caso 2, las utilizaba mediante el uso de la videograbación; pero rara vez fue usada momentánea a la intervención de las secuencias didácticas.

En esa distancia entre lo logrado respecto a lo planeado, se encontró que algunas secuencias no fueron diseñadas respondiendo excepcionalmente al modelo, sin embargo, en su aplicación se acercaron a los elementos que dicho modelo establece; en otras ocasiones, unas secuencias estuvieron admirablemente diseñadas como se establece en el modelo, no obstante, en su aplicación o intervención se alejó de la esencia de dicho modelo, preservando el tipo de docencia convencional.

Por lo anterior, la propuesta se fundamenta en las limitaciones del estudio. Se recomienda que se utilice con la intención de ayudar en los procesos metodológicos de futuras investigaciones; dicha propuesta para la sistematización de experiencias educativas está delineada en las siguientes etapas:

1. Seleccionar a los miembros de una tríada.
2. Asignar los diferentes roles que habrán de desarrollar dentro de esta tríada durante el proceso de la investigación.
3. Delimitar el contexto donde se aplicará la intervención de la investigación.
4. Delinear cada miembro un proyecto de forma individual (programa, taller, curso, secuencia, sesión, entre otros) de acuerdo a un fundamento teórico.
5. Determinar las aportaciones o consignas del trabajo de la tríada ante dichos proyectos delineados.

6. Diseñar el proyecto de intervención.
7. Exhibir o someter a valoración dicho proyecto ante un grupo de expertos o profesionales del área.
8. Intervenir el proyecto, donde se involucren los 3 miembros de la tríada e identificar cada rol que desempeñaran. Utilizando la herramienta de la videograbación.
9. Elaborar inmediatamente de los registros de los hechos acontecidos en la intervención en el diario de campo.
10. Realizar el diálogo reflexivo del trabajo en tríada para la crítica constructiva hacia el presentador del proyecto; utilizando: la observación, la videograbación, los registros de los diarios de campo y la autoscopia guiada, el proceso de ésta es facilitado con la implementación de la “*Pauta de observación para prácticas videograbadas*” (anexo 11); por el propio docente o por el entrevistador. Esta pauta de observación, permitió la autoscopia guiada de su propia práctica docente dentro del rol como investigador; recordar y/o revivir sus propias acciones en su estilo de docencia, aquellas interacciones relevantes o criterios valorativos en los alumnos, para el llenado de las rúbricas establecidas en el dispositivo de evaluación correspondiente al proyecto; así como también valorar su propio desempeño docente a través de los dominios en la secuencia aplicada (figura 4.7).
11. Modificar el diseño o la planeación de la secuencia didáctica diseminada por la tríada para una segunda aplicación y/o tomar todas las aportaciones y realizarlas en la siguiente secuencia didáctica del proyecto.

Las etapas 9, 10 y 11, deben de realizarse cada vez que cada presentador acabe de intervenir con su secuencia didáctica; de esta forma se pudiera llevar a cabo la investigación educativa, a través de la reflexión

dialogada de las experiencias de formación docente y práctica educativa, para así comprender y mejorar la calidad de la misma.

		Dominios		
Dimensiones	Intenciones formativas	Situación problema	Actividades de aprendizaje	Evaluación
	Transposición didáctica	Carácter significativo	Ambiente de aprendizaje	Progresión del aprendizaje
			Ritmos de aprendizaje	Evidencias de desempeño
	La gestión de la secuencia	Significatividad del aprendizaje	Interacción	Dispositivo
Ayudas				

Figura 4.7. Dominios y dimensiones en el desempeño docente de la Pauta de observación para la práctica videograbada.

Al aplicar esta propuesta los resultados obtenidos de la Autoscopia guiada realizada a los docentes, se sistematizan las expresiones más significativas realizando una comparación entre cada caso, en relación a las categorías de la entrevista semidirigida. En lo que respecta a la planeación de la secuencia didáctica que se utilizó para realizar la autoscopia guiada (la última secuencia de los dos proyectos); se observó que muestran formas diferentes, aunque ambos se formaron para apropiarse del M-DECA, el cual hace hincapié en el trabajo colaborativo, en el caso 1, se señaló que la planificación de todas las secuencias fueron realizadas desde la propuesta inicial, contrario al caso 2, quien señala que la mayoría de las secuencias fueron modificadas con las aportaciones en el diálogo reflexivo de la tríada:

Caso 1

“Generalmente intento que sean así, más dinámicas y más divertidas, trato de que estén jugando siempre, de que se estén riendo, incluso que estén jugando junto con la actividad... En esta sesión si se hicieron improvisaciones, mi intención inicial era otra” (DC1)...

Caso 2

“Yo creo que esa sesión fue la única, de todas, que así como la diseñé, la lleve a cabo, fue la única que pude hacer así, al pie de la letra, aun cuando al final estaba como corta de tiempo, pero fuera de eso fue la única sesión que de acuerdo como la planeé, el material que dije, en el momento, así todo, todo, fue la única que la lleve tal cual, que al final de la sesión no dije, me faltó hacer eso, me faltó hacer tal cosa, no” (DC2)...

En cuanto al desarrollo de la secuencia didáctica, menciona el caso 1, que en la secuencia autoobservada se presentaron improvisaciones ya que había llovido y que la cancha que comúnmente se utilizaba para ello estaba siendo ocupada con el desarrollo de otras actividades; sin embargo, el objetivo se cumplió, lo único que se modificó fue la estructura y orden de las actividades de aprendizaje; señala que, tanto en el diseño como en la práctica, sus secuencias presentan una estructura que está compuesta por: el calentamiento, parte modular y cierre. Además, menciona que en la mayoría de las sesiones se hicieron cambios o reajustes únicamente en la práctica, sobre todo en las variantes de los ejercicios, pues su interés es que el niño este activo y participativo la mayor parte en las ejecuciones de dichos ejercicios; pero reconoce que nunca volvió a la secuencia, ni hizo las modificaciones que se llevaron en las prácticas.

Por su parte, el caso 2, señala que modificó todas las secuencias, puesto que cada vez observaba situaciones de mejora y que por ser esta secuencia la del cierre de la investigación, la planeó tan bien delimitada, que tal cual como se planeó, se logró en la práctica; propósito que nunca se logró con las anteriores secuencias. Además señala que en su desarrollo o estructura se apegó tal cual se indica en el M-DECA, puesto que se marcaba los tres momentos claros de la pedagogía de la integración: planteamiento del reto e indicaciones, desarrollo de las actividades y demostración de evidencias de desempeño, las cuales frecuentemente se acompañaban con una retroalimentación:

Caso 1

“Pues llevo un orden porque a mi así se me enseñó, no sé si se puede hacer de otra manera o si se deba, pero a mí me parece correcto ya que es actividad física al final de cuentas; y en mi sesión llegamos y hacemos un calentamiento, donde yo busco es que se suelten, se traten de relajar y ya mientras se hace el calentamiento se relajan y disfrutan, para luego pasar la actividad física ya pesada, llamémosle de esa manera... me agradó que a diferencia de otros grupos que he visto, los niños no se quieren juntar con las niñas y en mi grupo no tenían problema con eso, existía equidad de género, me gustó eso porque lo hacían de esa manera” (DC1)...

Caso 2

“Yo creo que fue la única sesión ... o de las pocas sesiones, en las que yo me sentía como que más relajada, yo no sé si precisamente por el tiempo, porque... pero, yo en las sesiones me sentía muy tensa dando las instrucciones, por ejemplo, y se me hacía que instrucciones que eran muy sencillas o que las podía dar muy simples, se las hacía todo un trama, todo un argumento de instrucciones y luego los niños así,

¿qué vamos a hacer?, pues claro que no me entendían, yo siento que yo no sabía dar instrucción.. Y conforme fueron avanzando las sesiones, fui cambiando mi forma de dar las instrucciones, y de todos modos ahí en esta sesión yo siento que las daba muy largas... Bueno, pues las organicé así las secuencias, precisamente porque me fui dando cuenta que era un grupo que necesitaba mucha actividad, aunque no era un grupo complejo de actitudes o de que fueran agresivos o mala conducta, no” (DC2)...

En relación a la influencia de los condicionantes para la aplicación de la secuencia didáctica, ambos docentes señalan, que si bien se presentaron incidentes menores de todo tipo (figura 4.6), pero nunca se les presentó un incidente crítico, que impidiera llevar a cabo las secuencias; señalan que las condiciones climáticas fueron las más frecuentes, pero también las que más fácilmente se podían prever o solventar:

Caso 1

“Yo pienso que la clase de educación física o secuencia psicomotora se puede hacer donde sea, incluso si es un salón, simplemente se sacan las bancas para que los niños se puedan mover, depende del tipo de actividades, no tengo problemas, mientras se tenga el área, todo se soluciona... las cuestiones de clima o ruido de carros, motos, llegaban a tocar, etc. nunca fue un incidente crítico, los niños podían hacer los ejercicios y yo únicamente me esforzaba en levantar la voz para que ellos me escucharan perfectamente todos” (DC1)...

Caso 2

“Mmmm yo siento que el tamaño de la cancha, no fue tan... un factor importante, yo más bien creo que el problema que yo tuve siempre que trabajé en cancha, fueron las condiciones climáticas, o que estaba

mojado porque había llovido, porque habían ido poquitos niños o porque estaba haciendo un aironazo, en realidad yo siento que nunca fue la cancha, al contrario al inicio de las sesiones, que también me lo dijeron en el diálogo reflexivo de una tríada, yo tenía toda la explanada y utilizaba solo un pedacito, entonces después empecé a decirles: órale dispérsense vamos utilizar toda la cancha” (DC2)...

En los resultados obtenidos en el desenvolvimiento de los alumnos, los docentes expresan, que a esa edad la respuesta generalmente es total, que los ejercicios físicos o en sí, las actividades de aprendizaje, innovadoras o tradicionales, dan respuestas similares; que los grupos presentaron características generales a las que diariamente expresan en nuestras aulas. Específicamente se refieren a que en cada grupo existían el niño vago e hiperactivo que demandaba mayor atención, así como aquellos habilidosos, inteligentes y participativos siempre; dependiendo esto de cada una de las estrategias que el docente empleó para alcanzar las intenciones formativas y la adquisición de las competencias, ya fueran del desarrollo físico o de la promoción de la salud:

Caso 1

“Creo que la actividad de carrera de barriles, los niños la disfrutaron mucho y participaron, aunque entre comillas, fue pesada y agotadora, era gracioso porque lo seguía haciendo, la actividad se cumplió porque ninguno hizo trampa de bajarse, nunca se bajaron; y en el calentamiento se divirtieron porque estuvieron corriendo todo el tiempo y ya cuando interactuaron con los costales ya era más fácil y rápido para ellos”... “La necesidad del niño era moverse más, porque entre más inquieto sea, más debe moverse; y aquí simplemente no los molestaba, hacia los ejercicios al doble, por lo que el objetivo de la sesión se cumplió perfectamente y el niño, que en otras ocasiones era

distraído o inquieto, en esta secuencia lo hizo como cualquier otro del grupo” (DC1)...

Caso 2

“Que fueron más participativos en general, usualmente en mis sesiones, yo preguntaba algo y contestaban uno o dos alumnos, y los mismos 2 niños; y en esta sesión, por ejemplo, de inicio yo preguntaba algo y en coro contestan todos”... “lavarme las manos, lavarme los dientes”... y en las otras sesiones anteriores solo eran uno el que contestaba, decía es esto, por esto por esto y esto y los demás, así como pues... que bueno bye, y en esta, y se me hace que en la anterior, ya empezaban todos ¿de qué es esto? y ya lo decían con mucha seguridad lo que yo les estaba explicando, incluso, ya ellos decían, es que debemos hacer esto, o es que tenemos que hacer lo otro, o sigue tal cosa, porque ya hicimos ejercicio ahora tenemos que tomar agua, o maestra nos tenemos que estirar, ya no tenía que ser guiada o tan guiada la clase”... “Si, con la participación de los niños y con las historias que hicieron, porque a final de cuentas yo en la historia no buscaba que hubiera una secuencia particular, o sea, yo no quería que, por ejemplo, esta tiene que ir primero, esta va después..., no importa cómo me las acomoden, solamente que tuvieran una lógica, por ejemplo, si pusieron que estaban comiendo y que luego tenía que lavarse los dientes estaba bien, o si hacían ejercicio y luego tomaban agua estaba bien” (DC2)...

Por último, en relación a la valoración general de la secuencia didáctica, que se utilizó para realizar la autoscopia guiada; ambos docentes señalan que de todas las secuencias aplicadas, ésta fue la que mejor les resultó en relación a lo planeado, aunado a que se hicieron improvisaciones por el cambio de lugar o el tiempo excedido en alguna de las actividades desarrolladas, se autoevalúan con un desempeño bueno. También, admiten que están conscientes que les falta mucho por aprender; pero, haciendo un

comparativo con la primera secuencia diseñada y aplicada, sí, reconocen un gran avance:

Caso 1

“Siento que fue un poco más movida, no porque mis clases sean diferentes, mis clases siempre son movidas, pero siento que esta ha sido un poco mejor ya que hubo más material, estuvo muy vistosa hubo mucha actividad durante toda la sesión y los niños ya tenían un poco más de confianza conmigo”... “Al inicio Sí me sentía raro, la primera y segunda secuencia si fue muy complicado para mí, porque los niños estaban pendientes de la cámara y cada vez que pasaban volteaban y saludaban a la cámara, y para mí fue, más que complicado, incómodo; pero hasta cierto punto ya me sentía en confianza contigo porque el hecho de estar ahí y luego en la tríada, platicar sobre las secuencias y socializar fuera de, hasta el momento de que tu ibas y ya no era una molestia” (DC1)...

...“Sí, sí me gusta y me gusta más por el hecho de que ahora que lo estoy observando me di cuenta cómo soy cuando recién entré con el grupo, a cómo soy ahora que salí, para mí en lo profesional fue un avance bastante largo, aprendí mucho al observarme, con el trabajo de las tríadas y siento que hago bien mi trabajo; la manera en lo estoy haciendo voy bien, pero de mejorar nunca se acaba en toda la vida y que el observarse es muy buena herramienta” (DC1)...

Caso 2

“Mi desempeño, yo creo que fue bueno, sin embargo, sí creo que a mí me faltó mucho trabajar con la forma de dar las instrucciones, me faltó trabajar con la forma de llamar su atención y de hacerles las actividades divertidas, vaya se perdía un poquito el... miren que maravilloso que

vamos hacer, o sea no fui tan animoso, por decirlo de alguna manera, dinámica” (DC2)...

“Yo siento que no fueron algo así determinante, al inicio en la primera sesión los niños los primeros 3 minutos estaban muy al pendiente de que nos estén grabando, de ahí en adelante no les importó, corrían, brincaban, le daban vuelta al de la cámara seguían jugando; al igual yo, al inicio, si me sentí así como nerviosa de ah tengo que dar bien la instrucción porque va a estar grabado, ah tengo que decir todo correcto; pero ya después no, yo llevaba mi clase y normalmente. Contigo Noo, no no, yo creo que no no no, las cámaras sí, pero tú no no” (DC2)...

“Mi desempeño lo considero bueno, pero no me gusta cómo me veo, a mí se me gustaría verme más dinámica, de tal forma que la instrucción como tal, no se viera así como instrucción, se viera realmente como parte de un juego, de un cuento motor que siento que es algo que yo no logre sola, me refiero al papel de la tríada, porque yo siento que las aportaciones que a mí me hicieron si me ayudaron” (DC2)...

Los principales resultados arrojados de la autoscopia guiada que se aplicó después de que los docentes se autoobservaran en las secuencias aplicadas; los dos casos, mostraron las categorías principales de la secuencia didáctica, tales como: intenciones formativas, situación problema, actividades de aprendizaje, recursos o materiales, evidencias de desempeño y evaluación; que postula el M-DECA de Guzmán et al. (2014).

Así como también vivieron un proceso de formación, el cual lo llevaron a la práctica, tomando en cuenta la interacción en cada una de las secuencias con los actores principales de ellas: entorno, alumno y docente; sin cerrarse a lo tradicional implementaron el trabajo de la tríada y la herramienta de la videograbación (figura 4.8).

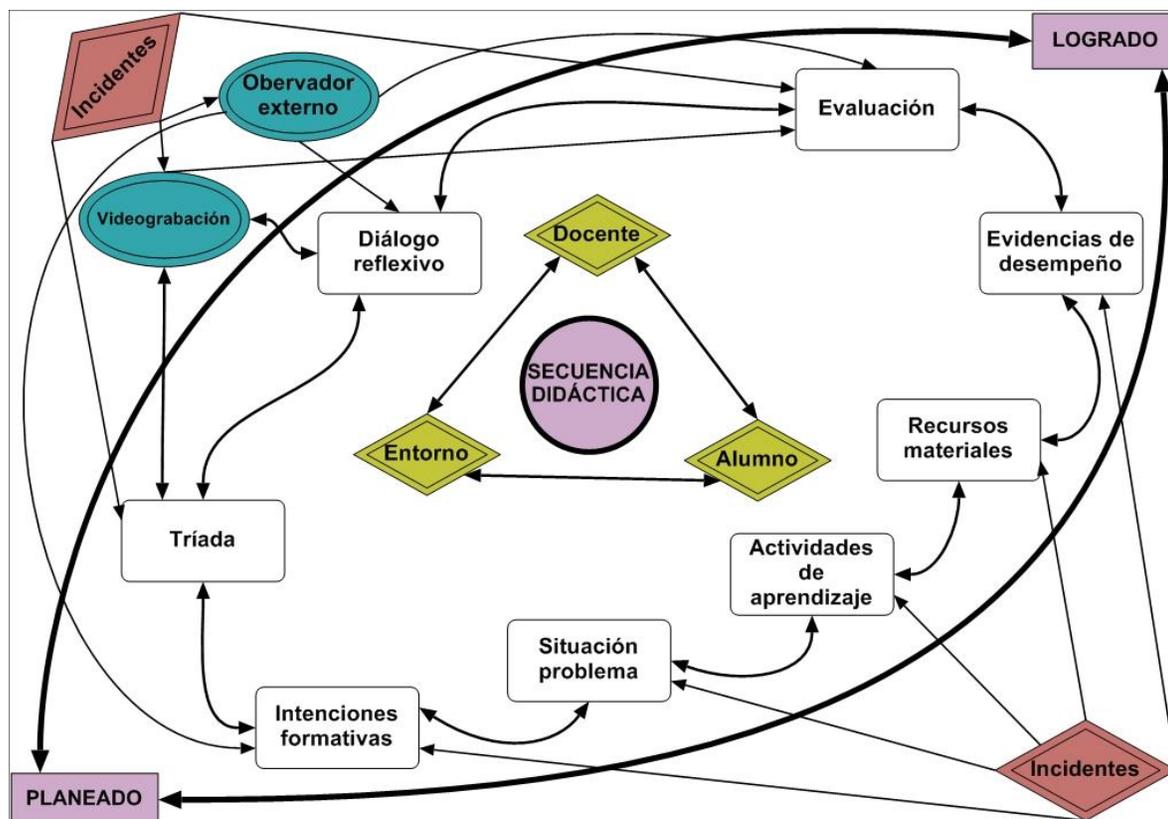


Figura 4.8. Sistematización de lo logrado con respecto a lo planeado en una intervención.

En este diagrama se interpreta que para acortar la brecha entre lo ideal y lo real, está en las manos de cada docente y se requiere transitar por un proceso didáctico; si bien es cierto, las planeaciones no son iguales, no existe una mejor que otra; sin embargo, toda planificación requiere tener como base fundamental o de guía, las intenciones formativas, las cuales facilitarán el planteamiento de la situación problema, el cual, debe ser planteado y presentado en forma de reto; que se logrará mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje; las cuales dependerán de los materiales o recursos para su idóneo desarrollo.

Dependiendo de cómo se realice lo anterior en lo planeado y entre más se acerque a lo vivido, las evidencias de desempeño serán los elementos que el docente tenga para valorar esa brecha entre lo logrado respecto a lo

planeado, y así, tendrá indicadores para evaluar, ya sea las competencias desarrolladas y/o adquiridas por parte de sus alumnos o evaluar el desempeño propio de la práctica educativa. Además, esa distancia se irá haciendo más corta, cada vez que el docente construya más experiencias y prácticas en el área, pero con la ayuda de un mediador y/o investigador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento, participando en el análisis de las prácticas educativas dentro de un enfoque de conformación (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005).

...”Considero mi desempeño bueno, porque en la mayoría de las secuencias didácticas y, en específico, en ésta que acabamos de observar se cumplen las intenciones formativas; para un educador físico o en sí para la educación física, se puede aplicar en cualquier contexto y lugar, el espacio se puede adecuar para realizar el movimiento y desplazamientos requeridos, el clima no es pretexto para suspender nuestras sesiones” ...”si se trabaja dentro del aula, es cuestión de recorrer las butacas y hacer espacio, es cierto, no tendrán la misma movilidad, pero se operan actividades de aprendizaje con ciertos objetivos específicos”...(DC1).

...”Estoy convencida de que mis observaciones, transcripciones son verdaderas y que el enfoque cualitativo te ofrece la oportunidad de evidenciar profundamente sobre un caso la particularidad de éste”... “que la herramienta de la videograbación es maravillosa, es cierto, al principio, creía o me preocupaba por si decía correctamente las instrucciones, si realizaba adecuadamente las actividades; sin embargo, después la cámara pasaba desapercibida o por el contrario, estuve más pendiente de que estuvieran las tres cámaras listas, de que en una respuesta favorable de un alumno lo haya captado la cámara, estuve pendiente de que la batería estuviera a su máxima carga, por lo que descubrí todo lo que me podría ofrecer” (DC2)...

Para todo lo anterior, nunca se debe dejar fuera los tres elementos principales de una secuencia didáctica, los cuales son el centro de la planeación (alumno, entorno y el docente); partiendo de las evidencias de desempeño obtenidas y de la autoscopia, se requiere que el docente de un vistazo atrás (mediante la videograbación, observación directa de otro colega y/o incluso de observadores externos) y viva un diálogo reflexivo de su desempeño; plasmando observaciones, reacciones, explicaciones, interpretaciones, hipótesis, pensamientos, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo y reflexiones personales en el diario de campo. Después de la reflexión el diagrama, muestra que el docente se puede apoyar con el trabajo de una tríada de colegas, que lo retroalimenten y/o faciliten su práctica educativa.

Durante todo el proceso, el docente contrarresta los incidentes, que si bien, pueden ser críticos o no, internos o externos: los internos, pueden ser desde formulaciones inapropiadas de las mismas intenciones formativas, hasta la falta de material requerido; los externos son aquellos que afectan o entorpecen la práctica educativa, tales como interrupciones de los directivos, contaminación por ruido, suspensión de labores, entre otros. Los cuales, deben ser tomados y analizados para que en las siguientes secuencias didácticas se tomen en cuenta; ya sea para prevenirlos, disminuirlos y si es posible eliminarlos.

Capítulo V

Discusiones

De acuerdo a los resultados anteriores, el proceso de formación docente permitió a los casos de estudio adentrarse a un proceso metodológico innovador, en el cual se asimiló al M-DECA, la evaluación auténtica y la teoría integradora, posturas epistemológicas que facilitaron el diseño y valoración de la secuencia didáctica, en gran parte, gracias al diálogo reflexivo y al grupo colaborativo de investigadores. En estudios previos se encontró: que la mayoría de los docentes universitarios de Guadalajara, México promueven en clase la apertura al diálogo reflexivo con un clima de confianza y respeto (Cruz, 2007); mostrando la importancia de los diálogos reflexivos en práctica docente. En otro estudio realizado con un proceso metodológico similar, encontró que en fases de formación al trabajar bajo la modalidad de diálogos reflexivos realizados en tríadas, proporciona asesoría y acompañamiento necesario para los procesos formativos (Zesati, 2014).

Aunado a esto, Guzmán et al. (2014), mencionan que no es suficiente el trabajo reflexivo del maestro; no basta con que el profesor reflexione, se dé cuenta de sus problemas y tome conciencia del cambio, si no cuenta con ayuda de alguien que lo acompañe en el camino de la transformación y la innovación.

Estos procesos formativos, generan una planeación o un diseño de la secuencia diferente a la que se realizaba antes de formar parte de dicho proceso formativo al discurso; en nuestra investigación los resultados referidos a lo planeado, se encontraron diferencias entre cada docente. El caso 1, planteó evaluar la competencia a través de preguntas, las cuales en la práctica se muestran como un recuento de las actividades realizadas, aunado

a la perspectiva del M-DECA, esta actividad no garantiza una verdadera valoración, ya sea del desarrollo o la adquisición de la competencia trabajada.

Por su parte el caso 2, plantea en su planeación que a través del cuestionamiento, reforzamiento y la retroalimentación, se refleja un alto grado de interacción docente-alumno como alumno-alumno, el estilo de docencia tiende a mostrarse centrada en el aprendizaje, por lo que el caso 2 trata de valorar la adquisición de dicha competencia; a pesar de ello, consideramos que es una apreciación parcial, ya que sí bien valora, desde las esferas cognoscitiva y motriz, faltaría valorar dicha adquisición se dé también en la práctica en la vida diaria.

A partir de estos resultados, no basta con decir que el caso 1, no planeó de conformidad con la estructura y fundamentos del modelo y que el caso 2 si lo hizo, mostrando una característica de su planeación, hacerla dinámica y a-didáctica; sino lo que *realmente interesa* es dejar en claro que el proceso de formación es la base para una buena planeación, si el docente no conoce los propósitos y no adquiere los aprendizajes esperados del programa educativo o del M-DECA, difícilmente realizará una planificación con la fundamentación requerida para definir y alcanzar las intenciones formativas y desarrollar las competencias. Tal como lo mencionan Guzmán y Marín (2015, p. 42), “a partir de la planeación o diseño de la docencia, se establecen las definiciones preliminares del contexto donde habrá de desarrollarse la intervención”.

Si lo anterior no se concreta, no se podrá trabajar en el contexto de la intervención, el análisis de los grupos-clases quedaran sin un espacio apropiado a sus condiciones; en definitiva, sin una planeación efectiva, la operatividad se verá afectada, dado que no se contará con los recursos, los tiempos y las condiciones institucionales adecuadas que permiten planear y programar la práctica educativa; en palabras de Przesmycki (2000), no habría una pedagogía del contrato; puesto que rompe el diálogo entre los interlocutores y no existe un acuerdo negociado con un fin determinado.

Por consiguiente, hay que preparar al docente a través de procesos de formación para ese diálogo reflexivo, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo (Delors, 1996). Trabajo en equipo, que no evolucionará, si los profesores no están convencidos y dispuestos a aprender durante toda la vida con la finalidad de conseguir un verdadero desarrollo profesional y una calidad de la docencia en general (Marín y Guzmán, 2012).

El docente tiene en sus manos la postura que desee presentar y el desempeño que quiera lograr en el proceso aprendizaje-enseñanza, es decir, que el éxito en el proceso de formación es responsabilidad de los propios docentes. No obstante, esto es peligroso, puesto que el docente en formación se resiste al saber y a la responsabilidad; por lo que afirma Perrenoud (2007, p, 7), “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia, es una forma de caracterizar la experiencia de los docentes”, en dicha experiencia, el pensamiento y las competencias de los docentes son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo y el análisis de las prácticas.

En cuando a los resultados de la intervención, es decir, la diferencia entre lo planeado y lo logrado, se puede afirmar que ambos casos necesariamente se vieron obligados a desarrollar competencias a partir de situaciones problemas reales; tal como Zabala y Arnau (2008), señalan:

Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado (p. 123).

Si bien es cierto, no todas las secuencias didácticas fueron diseñadas, comentadas, luego modificadas, planeadas, valoradas y finalmente aplicadas; ambos casos, experimentaron lo suficiente para que al menos cinco de ellas si sufrieran este procedimiento; tal como Fals (1992), determina que se ha adoptado un determinado ritmo en la práctica educativa e investigativa cuando se va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica. Resulta claro que la investigación acción participativa incita a la reflexión de la práctica educativa.

Los resultados que generaron cambios significativos para la práctica docente, fueron aquellos donde se movilizaron saberes mediante la utilización de la tríada; como dice la frase “dos cabezas piensan mejor que una”, por esta razón el diseño individual del proyecto psicomotor se favoreció con el trabajo en tríada y la valoración grupal de los investigadores; si bien es cierto, que no todo equipo de trabajo presenta las oportunidades de trabajo en tríada; a pesar de ello, el docente debe ser responsable de su práctica educativa y debe de buscar la forma de trabajar colaborativamente; aun si dentro de su centro escolar no existe un líder o un experto; como se señala en Barrón, Lozano y Sánchez (2007).

Estas autoras realizaron una investigación con docentes de Educación Básica de Tlaxcala, su objetivo fue evaluar la asesoría técnico-pedagógica y el acompañamiento académico a los colectivos docentes, en la construcción del trayecto formativo en los asuntos docentes. En esta investigación participaron docentes comisionados por las autoridades educativas para brindar asesorías, las cuales se enfocaban a mejorar tanto la labor docente como el contexto en que ésta se desarrolla.

Lo anteriormente expuesto, es semejante al papel que juega en esta investigación la tríada y el grupo colaborativo de investigadores, pues se sigue la misma postura que Barrón et al. (2007), defendieron al señalar que el centro escolar y los docentes han de ser protagonistas clave para mejorar el

trabajo colectivo a fin de lograr analizar, reflexionar y construir proyectos de mejora para la práctica educativa y las toma de decisiones.

En otras palabras, una práctica educativa de calidad para poder atender eficazmente la diversidad de las características del entorno y propias de los alumnos, debe estar respaldada por equipos o tríadas de docentes conscientes, comprometidos y reflexivos; por lo que la formación docente puede ser el instrumento forjador de la mejora en los cambios educativos. En ese contexto el M-DECA resulta ser coherente con las prácticas educativas que quieren emplearse en cualquier campo formativo; dado que en las experiencias analizadas de los dos casos de estudio, los alumnos lograron las intenciones formativas planificadas, dando respuesta a las diferentes estrategias en las actividades de aprendizaje bajo éste modelo teórico que dio sentido a la secuencia psicomotora.

Con las nuevas tecnologías la práctica docente se facilita y al invertir un extra de tiempo en la utilización de propuestas para la sistematización de las experiencias «como la nuestra», al final se gana más tiempo del invertido; en otras palabras, el docente y sus acompañantes de tríada pueden videograbarse con sus propios celulares en la intervención de su secuencia didáctica y trabajar en ese diálogo reflexivo en la tríada haciendo uso de la Pauta de observación que es parte de esta propuesta; dado que en la interpretación de dicha pauta, el docente conocerá, confirmará o modificará el nivel de desempeño que se observa en su práctica diaria. Parte de lo que se recogió con el piloteo de esta propuesta, se encontró en el diario de campo relacionado a las experiencias observadas:

La interacción docente-alumno se dio fácil y rápidamente, el caso 1 tardó más en mostrar dicha interacción; sin embargo, al final de la intervención fue evidente que esta ya estaba establecida al igual que en el caso 2; éste, además de interaccionar fácilmente, también logró que

fluyera en las actividades de aprendizaje esa interacción alumno-alumno.

No se presentaron incidentes críticos que fueran motivo de suspensión de las secuencias didácticas; ambos casos, solucionaron incidentes leves, sobre todo climáticos.

La práctica educativa mostrada por el caso 1, desde el principio fue muy dinámica, con respuestas a exigencias imprevistas, de forma inmediata con actividades alternativas, siempre tuvo el control del grupo; en ocasiones dudé que planteara situaciones a-didácticas, sin embargo, en la fase final de la intervención mostró y comprendió el andamio cognitivo, puesto que aplicó las categorías principales del M-DECA. En relación al informe final y la defensa de su experiencia vivida en ese proceso de formación, aún no lo culmina.

Por su parte, el caso 2, la práctica educativa mostrada al inicio fue demasiado estricta, disciplinaria, del enfoque tradicional, poca movilidad motriz, con una limitada utilización del espacio. Sin embargo, creo que fue la única que se presentó con estas características, puesto que el diálogo reflexivo con la tríada influyó mucho en la planeación e intervención del resto de las secuencias. Mostrando en adelante una interacción alta entre los alumnos y generando entre ellos ese trabajo en equipo.

A partir de la sesión dos, este caso, mostró dominio del M-DECA, la situación problema, fue el apartado que más batalló en dominarlo en la práctica hasta lograrlo, pero mostró un avance bastante notable desde muy temprana la intervención, dado que utilizó al máximo las estrategias propuestas por el modelo y se apoyó fuertemente en la tríada; sus intenciones formativas poco a poco se fueron evidenciando en las devoluciones de sus alumnos, lo cual, la motivaba y en cada

secuencia posterior, presentaba material didáctico suficiente para trabajar de una y mil formas:

...”Fue una experiencia enriquecedora, ya que el M-DECA me ofreció otra manera de planear y operar la Psicomotricidad y no está en contra de otros campos formativos o áreas, es tan flexible que permite llevarse a cabo con esa metodología de forma coherente”... yo si volvería a aplicar este andamio cognitivo, por su puesto”...

En relación al informe final de su experiencia, el caso 2, hizo una defensa con seguridad y dominio de los contenidos; así como a los cuestionamientos que se le hicieron, respondió con una seguridad y asertividad:

...”Claro que estoy convencida de mis resultados, claro que defiendo que el papel de la Psicomotricidad es la base de todos los campos formativos u otras áreas”...”la Psicomotricidad facilita y estimula el sistema neuropsicológico a través del movimiento y permite que el desarrollo de los infantes sea de una manera adecuada”... “a la Psicomotricidad, en los programas educativos, la han dejado en segundo término, puesto que no está definido el perfil del profesional que la aplique en el aula” (DC2)...

Por lo cual Contreras y Pérez (2010), aluden que “la investigación de la experiencia conecta con la experiencia propia como investigadores y como docentes de que lo fundamental suele ser escurridizo”; además añaden que:

... partimos de desear investigar lo sutil, lo que se escapa, pero lo que sostienen lo importante: lo que te llega de verdad y te deja sin palabras. Podríamos decir que se trata de aceptar la investigación como aquella búsqueda por entender que acepta el vacío de no entender primero, de necesitar conectar de algún modo con algo que has vivido o a lo que

puedes atribuirle alguna conexión con alguna vivencia propia o reconocer que no, y que ahí hay por tanto una distancia insalvable en la comprensión; y eso es lo que también hay que representar en la investigación: el vacío y la imposibilidad de la comprensión de ciertas situaciones, más que quererlas interpretar, es decir, someterlas a previos esquemas. (p. 17).

Conclusiones

El propósito principal de este estudio de casos ha sido valorar dos experiencias docentes en el diseño y la aplicación de proyectos didácticos psicomotores en un proceso de intervención orientados al desarrollo de competencias en los alumnos de preescolar; considero que el objetivo se alcanzó de manera diferente en cada caso; que la formación docente aunque fue la misma, el actuar de cada docente es diferente por más estilizada y específica que haya estado dicha formación.

El análisis de los dos casos observados, ayudaron a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. De acuerdo, con esta postura, lo importante no es el número de docentes, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el desarrollo de competencias psicomotoras, en este caso. Se concluye, de las dos experiencias docentes seis puntos específicos sobre: los objetivos trazados en el estudio, la secuencia didáctica, el Modelo DECA, la estrategia metodológica, la videograbación y la propuesta de sistematización de la experiencia educativa.

1. Los objetivos de la investigación

Con base en los resultados obtenidos puede evidenciarse que el componente conceptual concretado en el diseño de los proyectos formativos psicomotores se adquirió hasta terminadas los módulos de la formación; y el logro de competencias en los docentes se alcanzó al aplicar las estrategias seguidas para la implementación de cada uno de los proyectos formativos en el nivel preescolar. Dicho proceso metodológico permitió valorar el papel de la observación mediante el trabajo en tríadas, al estudiar realidades sociales, donde se desempeñaron diversos roles, como observadores y partícipes,

formando parte plenamente de la vida del grupo, y poder realizar las observaciones del comportamiento, los incidentes y registros anecdóticos basados en la narración, conversación y el diálogo.

Se comparó entre ambas experiencias docentes en la fase de la intervención psicomotriz la distancia entre lo planeado y lo logrado; y se determinó que en la valoración de los aprendizajes esperados y en la comparación de lo planeado respecto de lo logrado, fue importante la participación de los docentes, su compromiso y actitud reflexiva, mediante registros diarios (diario de campo), videograbación y observación de su práctica, incorporó a la investigación su visión sobre cómo el desarrollo de las actividades de aprendizaje realizadas y el proceso de interacción con los alumnos influyó en los resultados con relación a lo que inicialmente fue diseñado.

Asimismo, sobre qué actividades permiten o no valorar la adquisición o desarrollo de las competencias trabajadas; si bien es cierto que en la Educación Física, tanto el espacio como las evidencias de los alumnos están en constante movimiento, asumimos, que en ese mismo sentido, las estrategias valorativas deben alinearse o ponerse en sintonía con esa situación, para lo cual, se delineó una propuesta de sistematización de la experiencia educativa que aporta una pauta de observación de las prácticas videograbadas atendiendo a las características propias de esta área.

2. La secuencia didáctica

La utilización de la secuencia didáctica como unidad de análisis; permitió facilitar el proceso del diseño, intervención y la valoración de proyectos didácticos psicomotores en los casos de estudio; es verdad, que tampoco fue de igual forma la planeación de cada secuencia didáctica, en su formación presentaron un proyecto terminado; sin embargo, al transcurrir la intervención fueron modificándose, esto habla que sí hubo un efecto o un

cambio generado por la estrategia de la utilización de la tríada; también es cierto, el cambio no fue similar en los casos, pero se dio, y *las evidencias de desempeño* son el testimonio de estas experiencias que quedarán grabadas y podrán ser observadas cuantas veces se requieran, tanto de los alumnos como de los docentes mismos.

Para los casos de estudio en especial la categoría de *la situación problema*, fue la que mayormente se les dificultó en comprenderla, redactarla, planearla y sobre todo en aplicarla; dado que el área de la Educación Física y la Psicomotricidad a esta edad infantil, la experiencia y la literatura aconsejan el método del espejo o demostración, para evitar lesiones y para facilitar la apreciación correcta de la ejecución de la acción motriz.

Las actividades de aprendizaje planeadas e intervenidas, fueron la categoría más fácil de explicar, operar y de relacionar que dieran respuesta a las intenciones formativas y a la consecución de los aprendizajes esperados; puesto que en nuestra área la acción motriz es la base de toda las secuencias; el uso de los recursos o materiales fueron los adecuados, no se presentó en algún momento el empleo excesivo de algunos, por lo contrario, siempre mostraron y trabajaron con el material suficiente para el desarrollo de cada actividad de aprendizaje.

La única categoría que resultó, no difícil, pero si laboriosa fue realizar paralelamente a la intervención o aplicación de la secuencia didáctica y el uso de los dispositivos de evaluación o rúbricas en la Educación Física. Específicamente en el caso 1, donde el dispositivo de evaluación no corresponde con la intención formativa y competencias, por ejemplo: la situación 1, en donde la intención formativa es que el alumno aprenda a discernir entre las distancias cortas o largas, al igual que lo grande y lo pequeño y el dispositivo de evaluación es de coordinación, fuerza y equilibrio. Tampoco, la forma de registrar el desempeño de cada alumno, solo lo hace general

3. El Modelo DECA

Los casos concluyen, que fue algo innovador, que se requiere de dedicarle tiempo, no obstante, los resultados de las interacciones y las evidencias valen la pena, es una acción natural el cometer errores, la detección y aceptación a la crítica y presentar la voluntad al cambio o mejora, es una devolución de respuesta a las competencias que se movilizaron y desarrollaron. Cada caso mostró un estilo de docencia único y de acuerdo a sus competencias se apropiaron del M-DECA no de una manera simultánea; sin embargo, dicho propósito se cumplió, puesto que ambos diseñaron, intervinieron y valoraron el proyecto formativo psicomotriz. Afirmando que la experiencia vivida testimonia que el M-DECA, es un Modelo amigable, el cual presenta herramientas o estrategias de intervenir bien estructuradas y fundamentadas; aunado a la falta de la experiencia de los docentes en formación.

4. La estrategia metodológica

El empleo del enfoque cualitativo en la investigación colaborativa, situado en investigación-acción participativa y el estudio de casos, para el análisis de los datos recabados para la investigación, permitió relacionar categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es un método de la comparación constante del muestreo teórico, donde el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos, en este caso, comprender en qué forma se adquieren las competencias psicomotoras. En el estudio de casos, permitió analizar la práctica educativa como un proceso sistemático y con criterios de rigurosidad para validarla, se empleó el enfoque teórico, el cual permitió explicar la intervención en la realidad.

Esta perspectiva representa las concepciones, fundamentos e implicaciones del desarrollo y evaluación de competencias, para lo cual, la

investigación colaborativa propició el logro de cambios significativos en el proceso de formación llevado a cabo, se enfatizó en el principio del isomorfismo pedagógico, como estrategia que resultó importante, ya que al replicarla en el diseño de los proyectos formativos se mostró y evidenció que cómo fuimos formados, formamos a los casos que formaron parte de este estudio.

Lo anterior fue de vital relevancia, ya que con este grupo colaborativo se logró el proceso y producto del diseño de las secuencias, se obtuvo retroalimentación de diferentes puntos de vista de expertos en la materia; dando la pauta para concluir con el proceso de valoración de las secuencias didácticas, en las cuales se aplicaron las estrategias didácticas recomendadas y valoradas por los docentes participantes; esto permitió a su vez, un proceso de enriquecimiento y penetración en las prácticas de evaluación auténtica, siempre para la mejora de la práctica educativa.

5. La videograbación

La videograbación se convirtió en la herramienta estratégica clave para la modificación de las secuencias y el análisis de la práctica educativa de los casos; a pesar que para la utilización de ésta, se requiere práctica y ya teniéndola es necesaria la habilidad y la técnica; se logró un cambio en la concientización del actuar docente, sumándole el de trabajo de los diálogos reflexivos en díadas o tríadas.

Con los puntos expuestos en conjunto se da respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo valorar las experiencias mostradas por dos docentes en procesos de formación, diseño e intervención de su práctica educativa orientada al desarrollo de competencias en niños de preescolar?

6. Propuesta de sistematización de la experiencia educativa

Con base a las limitaciones encontradas en el estudio, se fundamentó la construcción de la *Propuesta de sistematización de la experiencia educativa*, la cual se respalda en el uso del diálogo reflexivo de la tríada mediante el uso de la herramienta de la *Pauta de observación para prácticas videograbadas*; la cual, facilita valorar el desempeño en la práctica del docente y observar y la intervención; a través de la captura de las acciones relevantes en la interacción del docente con: los alumnos, el contexto, las actividades, el material y la tríada.

Dicha propuesta se elaboró con base en los elementos de la secuencia didáctica que maneja el M-DECA; una de las ventajas es el alcance y facilidad de observar una y otra vez las secuencias didácticas por medio de la videograbación, analizando aquellas actividades de aprendizaje específicas que se aplican para que los alumnos demuestren un desempeño o un aprendizaje específico esperado y/o deseado.

Referencias

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, (pp. 30-41). México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, R.M (2000). Transformar Mentalidades en Centros Formadores de Docentes: vía para Emprender las Reformas Educativas. Experiencia en Países de Latinoamérica. *Horizontes Educativos*, (5), 7-21.
- Anguera, M. (1991). La observación como metodología básica de la investigación en el aula. En *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy, España: Marfil.
- Araya, E. (2012). Lo que se juega en el juego: El juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana. *Revista de Educación Física del Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 81(270): 15-23.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. Argentina: Autor.
- Barbero, J.I. (2012). El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva. *Revista de Educación*, 359: 580-603
- Barbosa, J.C. (2010), El guion de aprendizaje como eje para la virtualización, Veracruz, *Red IC Innova CESAL, Casos: Económico administrativas, pensamiento complejo y competencias*, en:

http://www.innovacesal.org/innova_public/cajon_infos/muestra_informacion_texto_casos (consultado el 3 de junio de 2015).

Barbosa, J.C., Rodríguez, M. y Barbosa-Chacón, J.W. (2010). Action Research in Higher Education with ICT Incorporation. One way of assessing and transforming the educational proposals. Ponencia presentada en la International Conference on Education and New Learning Technologies-EDULEARN 10, Barcelona, julio de 2010.

Barbosa-Chacón, J.W., Barbosa J.C. y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 149, IISUE-UNAM. pp. 130-149.

Barrón, C., Lozano, E. y Sánchez, A. (2007). Trayecto formativo: asesoría y acompañamiento al colectivo docente. En *Docentes y alumnos perspectivas y prácticas* (pp. 61-81). México: Plaza Y Valdés Editores.

Borgobello, A., Peralta, N. y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *LIBERABIT*, 16(1), 7-16.

Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 12(2), 95-99.

Burbacher, J., Case, Ch. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

Calfee, R.C. & Berliner, D.C. (1996). Introduction to a dynamic and relevant educational psychology. In *Handbook of educational psychology* (pp. 1-11). Nueva York, Estados Unidos: Simon and Schusters/MacMillan.

- Camps, C. (2005). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 5(19), 27-52.
- Cano, E.Y. (2012). *Valoración de competencias matemáticas mediante un programa psicomotor*. (Tesis de maestría, no publicada). Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte, Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua, México.
- Cañal, P., Lledo, A., Pozuelos, J. y Trevé, G. (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla, España: Diada.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17.
- Cázares, O. (2014). La videograbación como herramienta de la investigación. *En Seminario Metodológico IV*. Taller llevado a cabo dentro del Programa de Doctorado en Ciencias de la Cultura Física, de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- Chappell, C. (1996). Quality and competence based education and training. In *the Literacy Equation* (pp. 71-79). Australia: Red Hill.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. (3^{ra} ed.). Argentina: AIQUE.
- Chillón, P. y Delgado, M.A. (2012). Observación del profesor de educación física: una investigación de salud en el aula. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 493-521.

- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de 10s mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59/60, 189-232.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Córdoba, M.E. (noviembre, 2013). Comunidades de Práctica como estrategia de formación docente para el fortalecimiento de los estudios generales: el caso del INTEC. En (RIDEG). *V Simposio Internacional de Estudios Generales*. Simposio llevado a cabo en la Red Internacional de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Cruz, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- De Rivas, T., Martín, C. y Venegas, M.A. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, 7, pp. 27-34.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. España: UNESCO.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, R. (2007). *La evaluación como dispositivo para mejorar los aprendizajes de la educación básica del estado de Guanajuato*. (Tesis doctoral). Instituto de

Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca Hidalgo, México.

Domínguez, M.A. (2012). Desarrollo psicomotor la expresividad motriz - Un modelo de intervención en la etapa infantil. *Revista II Jornadas de Práctica Psicomotriz PEI-EIP*, 2,1-21.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fals, O. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M.C., *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 59-75). Caracas, Venezuela: Editorial Popular, Laboratorio educativo y Biblioteca de Educación de Adultos.

Fernández, J.M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(36), 1-14.

García, H.M. (2004). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física a través del prácticum. *Contextos educativos*, 6(7), 261-276.

Gastélum, P.E. (2013). *Diseño de secuencias didácticas psicomotoras para desarrollar competencias en el desarrollo físico y salud*. (Tesis de maestría, no publicada). Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte, Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua, México.

Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue, en Gauthier, C.; Mellouki, M.; Tardif, m. (dirs.). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (187-206). Montréal: Logiques.

Ghiso, A.M. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización.

Grupo

Chorlavi,

en:

<http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF> (consulta: 27 de marzo de 2013).

Ghiso, A.M. (2001). Sistematización de experiencias en educación popular, *Memorias del foro: "Los contextos actuales de la educación popular"*, Medellín, 20 de septiembre de 2001.

Ghiso, A.M. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, núm. 33, pp. 76-79.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Gómez, R. y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 119(300): 33-54.

Gonczi, A. (1997). *Enfoques de la educación y capacitación basada en competencias: la experiencia de Australia, primera y segunda partes*. Australia: La Academia

González, J.M., Arquero, J. L. y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XX1*, 17(2), 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483

González, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 51-70.

González, R. A., Sánchez, A., Tabernero, B. y Llanos, M. (2004). Análisis de la formación permanente del profesorado de Educación Física a través de los C.P.R. y los C.F.I.E. de la provincia de Zamora. *III Congreso de la asociación Española de Ciencias del Deporte*. Valencia: Asociación de Ciencias de Deporte.

- Gutiérrez, R. (2006). Los estudios de casos una opción metodológica para investigar la educación artística. En Martín, R. (2006). *Investigación en educación artística*. Granada: Universidades de Granada y de Sevilla.
- Guzmán I., Marín, R., Zesati, G. y Breach, R.M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22-40.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2015). Competencias y formación universitaria: dos experiencias de intervención en el aula. En Marín, R., Guzmán, I., Inciarte, A. y Araya, E., *Intervenir e investigar en el aula: Experiencias en la formación de Profesores* (20-63). Argentina: Alfagrama y REDECA.
- Guzmán, I., Marín, R. e Inciarte, A. J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Hawes, G. (2004). Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Universidad de Talca. Recuperado de <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizajes.pdf>
- Hawes, G. (2007). Elementos para la construcción de un dispositivo evaluativo en el marco de la enseñanza orientada a competencias. Chile: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Universidad de Talca. Recuperado de <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2007%20ConstruccionDispositivoEvaluativo.pdf>

- Herrington, J. & Herrington, A. (1998). Authentic assessment and multimedia: How university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Education Research & Development*, 17(3), 305-322.
- Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5-17.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs: Dissenting perspectives*. London: Cassell.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). Cuantificando la clase en México: un ejercicio exploratorio. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/experimentales/clase_media/doc/clase_media_desarrollo.ppt
- Jiménez, C. (2012). *Desarrollo de las competencias matemáticas en niños de tercer grado de preescolar*. (Tesis de Maestría, no publicada). Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte, Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua, México.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (469-494). Barcelona: Paidós.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-32.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción* (R. G. Salcedo, Trad.). Barcelona: Laertes.

- Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training*. Myths and Realities no. N/A.
- Lall, N. (2011). Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: aproximación a su posible impacto. *Rizoma Freireano*, 9. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/estructuras-de-investigacion-colaborativa-comunidad-universidad-aproximacion-a-su-posible-impacto--nirmala-lall>
- Leal, M. A. y Martínez, S. (2013). Estado del arte de las investigaciones, estudios y evaluaciones sobre el Programa Escuelas de Calidad. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, XLIII(1), 21-65.
- Loera, A. y Cázares, O. (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica: estándares para la gestión de escuelas*. México: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); Centro de Estudios Educativos, A. C.; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativas, S. C.; y Heurística educativa, S. C.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ed.pdf>
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008a). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf>
- Marín, R. Guzmán, I. Márquez, A. y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el Modelo DECA: anclajes teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41-54. doi: 10.4067/S0718-50062013000600005

- Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación<->evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En Edith Cisneros Chacón, Benilde García Cabrero, Edna Luna y Rigoberto Marín Uribe (Coords). *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. México: Juan Pablos editor.
- Marín, R., Arbesú, M.I., Guzmán, I. y Barón, V. (2012). El empleo del portafolio en la formación-evaluación de competencias docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 5-21.
- Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada en el *Seminario Latinoamericano: "Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana"*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL, 12-14 de agosto de 1998, en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/martinic.PDF> (consultado: 15 de mayo de 2015).
- Medina, J. L., Jarauta, B. e Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona, España: ICE y Octaedro, S.L.
- Michellini, M. Santi, L. y Stefanel, A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), 846-870.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología e Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional*. Argentina: Consejo Federal de Educación.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.

- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, (370), 12-18.
- Moreno, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario en relación a la función de transformación de la educación física como asignatura de curriculum escolar: el caso de Chile*. (Tesis Doctoral Inédita). Granada: Universidad de Granada.
- Moreno, L., Viciano, J. y Piéron, M. (2006). Análisis de los instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 84(2), 22-31.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: place de Fontenoy y UNESCO.
- Muñoz, L.A. (1991). Evaluación de las habilidades motoras y crecimiento físico de los niños de un Jardín Infantil. *Educación Física y Deporte*, 13(1-2), 35-51.
- Orellana, D.M. y Sánchez, M.C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.
- Ornelas, C. (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*. Consejo Empresario de América Latina-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). México. Recuperado de <http://www.ceal-int.org/educa/Tomol.pdf>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Park, P. (1992). Que es la investigación-acción participativa: Perspectivas teóricas y metodológicas. En Salazar, M.C., *La investigación-acción participativa: inicios*

y desarrollos, (119-151). Caracas, Venezuela: Editorial Popular, Laboratorio educativo y Biblioteca de Educación de Adultos.

Pascual, C. (1997). Análisis contextual en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161-178.

Peña-Cuanda, M.C. y Bolaños-Gordillo, L.F. (2009). La investigación como proceso de intervención social, *Ra Ximhai*, 5(2), 181-186.

Pérez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación de Cantabria 1. España: Consejería de Educación de Cantabria.

Pérez, F. (2007). El vídeo digital en la clase de educación física. *Escuela Abierta*, 10, 195-212.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. (4^{ta} Ed.). Barcelona: Graó.

Pro Bueno, A. Sánchez, G. y Valcárcel, M.V. (2013). ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Núm. Extraordinario), 728-748.

Przesmycki, H. (2000). *La Pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación*. Barcelona, España: Graó

REDECA. (2008). Protocolo del proyecto de la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas. Red de Colaboración financiada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública. México. Disponible en: <http://redeca.uach.mx>

Restrepo, M.C. y Tabares, L.E. (2000). Métodos de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas*, (21), en:

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>,
(consultado: 15 de marzo de 2015).

Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?, en: *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, 12(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>

Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.

Rojas, A. (2006). La cara oculta de la luna. Liderazgo y Crítica al Racionalismo en la Formulación Implementación de Políticas Educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 25-38.

Sánchez, J.F. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. (Disertación doctoral). Recuperada de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17677907.pdf>

Sánchez, L. (2003). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. *Revista de Filología y su Didáctica*, (26), 469-490.

Savater, F. (1998). *El valor de educar*. (6^{ta} ed.). Colombia: Ariel.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006. Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Capítulo I. Articulación de la educación básica. Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de estudios 2011 de la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México: Autor.
- Soto-Valenzuela, M.C., Marín, R. y Guzmán, I. (2015). Desarrollo de competencias psicomotoras: Una experiencia de intervención en preescolar. En *Intervenir e investigar en el aula: Experiencias en la formación de Profesores* (107-126). Argentina: Alfabrara y REDECA.
- Stake, R. (2010). *La investigación con estudio de casos*. España: Morata.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Toro-Arevalo, S., Oliva, I. y Quintero, J. (2013). Desarrollo de un dispositivo de observación de clases de Educación Física para la enseñanza básica: una perspectiva naturalista desde la experiencia docente. *Movimiento, Porto Alegre*, 19(01), 161-181.
- Treviño, E., Toledo, G. y Gemp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62.
- Ureña, F. (1992). Intervención didáctica: ¿cómo enseñar en educación física? *Apunts: Educación Física y Deportes*, (29), 53-60.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2^{da} ed.). Thousand Oaks, CA, EUA: SAGE.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona España: Graó.
- Zesati, G. I. (2014). *Competencias y Saber Pedagógico en el Aula: la Formación de Profesionales en Enfermería*. (Tesis doctoral, no publicada). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.

Anexo 1. Andamio cognitivo del Modelo

[Escribir el título del documento]

Institución

Año



[Escribir la dirección de la compañía]

[Escribir el número de teléfono]

[Escribir el número de fax]

[Escriba aquí una descripción breve del documento. Una descripción breve es un resumen corto del contenido del documento. Escriba aquí una descripción breve del documento. Una descripción breve es un resumen corto del contenido del documento.]

[Escribir el Nombre de la institución y Facultad]

[Escribir el nombre y Correo Electrónico del profesor]

[Escribir el nombre de la Carrera]

[Escribir el nombre de la Materia o Asignatura]

[Escribir el nombre del Grado y Grupo]

[Escribir el periodo o fecha de la intervención]

Objeto de estudio

[Escribir el nombre del Objeto de Estudio o Tema de esta secuencia]

I. Presentación.

Descripción:

[Describir de manera general de lo que trata el objeto de estudio o el Tema]

Intenciones formativas.

[Escribir los propósitos o funciones que cumple la Situación-Problema en el OE]

Competencias.

[Indicar las competencias a desarrollar en esta Secuencia y sus Actividades]

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema.

[Redactar la Situación-Problema aquí]

[Borrar el siguiente texto después de ser empleado]

El texto presentado no puede ocupar más de una línea

En la propuesta de Roegiers (2010), las **características** son: integración, producción esperada abierta y que sea a-didáctica. Concibe y divide una situación-problema en **tres constituyentes**: **entorno** (contexto, información y función), **tarea** (*Evidencias de Desempeño* en nuestro Modelo) y **consigna** (*Actividades de Aprendizaje* en nuestro Modelo).

En nuestro modelo hemos adaptado la situación de integración. Considerando que la Situación de Integración genera momentos de activación del conocimiento previo, puede adoptar la modalidad de: casos, problemas, proyectos o el diseño de situaciones-problema complejas y auténticas (reales), que

desencadenan las preguntas generadoras o detonadoras y las **Actividades** necesarias para alcanzar los productos o **Evidencias** que muestren el logro de la competencia.

Es importante hacer notar que las Situaciones de Integración representan lo medular del modelo del aprendizaje basado en competencias. Están destinadas a motivar y captar la atención de los alumnos al demandarles interpretaciones individuales y colectivas de las situaciones-problema planteadas. Así mismo, las preguntas generadoras, que pueden ser manejadas en distintos momentos del proceso de aprendizaje, crean en los estudiantes mayores niveles de participación y colaboración. Requieren ser preguntas abiertas que funcionen para iniciar una discusión e inducir a la exploración y al pensamiento crítico.

También es importante, diferenciar las situaciones-problema o de integración de los métodos de: aprendizaje basado en problemas, de casos y de proyectos, los cuales pueden ser empleados como parte de las situaciones o utilizarse como métodos dentro de las actividades de aprendizaje.

Los Criterios que le dan carácter de significatividad a la Situación–Problema son las siguientes:

Criterios	S	N
1. Moviliza saberes cuestionando las vivencias e interés.		
2. Le plantea desafíos a la medida de sus posibilidades.		
3. Útil, haciéndolo progresar en un trabajo complejo.		
4. Le permite contextualizar sus conocimientos.		
5. Permite explorar fronteras de aplicación de los saberes.		
6. Orienta hacia una reflexión sobre los conocimientos y su construcción.		
7. Evidencia las diferencias entre teoría y práctica		
8. Permite el aporte de diferentes disciplinas en la resolución de problemas complejos.		
9. Permite medir distancia entre lo que sabe y lo que tiene que aprender.		
10. Vinculados a un contexto, a una función, a las informaciones y a la tarea		

B. Evidencias de desempeños

[Redactar las Evidencias de Desempeño aquí]

[Borrar el siguiente texto después de ser empleado]

Señalamos que las competencias se evidencian mediante desempeños o actuaciones (performances). En ese sentido, en este espacio se integran las evidencias, tareas, los productos alcanzados al final de cada secuencia, así como el seguimiento de las actividades de integración permanente.

C. Actividades de aprendizaje

[Redactar las Actividades de Aprendizaje que permitan lograr las Evidencias]

[Borrar el siguiente texto después de ser empleado]

Las actividades de Aprendizaje están referidas a lo que Roegiers llama *consigna*. Dentro de nuestra tipología, la entendemos como aquellas **Actividades** que el estudiante realiza sobre contenidos o saberes. Incluye estrategias individuales, colaborativas y reflexivas para la construcción de aprendizaje. En todos los casos están orientadas al desarrollo de las competencias y al logro de las **evidencias o productos**.

D. Recursos o saberes

[Redactar los Recursos que apoyen el logro de las Competencias]

[Borrar el siguiente texto después de ser empleado]

Representan el material de apoyo para el desarrollo de las competencias. Son el referente de los temas que permiten el manejo de la información, los contenidos y en general de diversos recursos o saberes. Este material, puede ser inédito y diseñado *ex profeso* para acompañar el desarrollo de las actividades de aprendizaje. También puede componerse de diferentes recursos, que se le proporcionen al estudiante o bien ser conformadas a partir de los procesos de indagación en los que debe participar el estudiante como parte de su formación.

III. Dispositivo de Evaluación

[Borrar el siguiente texto después de ser empleado]

Los Dispositivos o Unidades de Evaluación que se diseñan inicialmente, consideran los momentos, formas, instrumentos y criterios de evaluación auténtica adecuados al trabajo por competencias. Esta fase, por cuestiones operativas, aparece casi al final de una secuencia de aprendizaje, sin embargo, debemos entender que forma parte de un proceso que permea la progresión del desarrollo de las competencias. Así mismo, destacar que el portafolio de evidencias es una estrategia estimada como de las más importantes en la formación y la evaluación de competencias.

[Redactar las Formas o Momentos de Evaluación Auténtica a emplear]

[Redactar los Instrumentos y Criterios de Evaluación Auténtica a emplear]

IV. Referencias bibliográficas

[Insertar lista de Referencias aquí]

Anexo 2. Proyectos formativos

Los dos presentes proyectos formativos están compuestos por secuencias didácticas, las cuales fueron diseñados utilizando el formato del andamio cognitivo anterior, dichos proyectos fueron construidos durante un periodo de un año aproximadamente, sufriendo modificaciones en las distintas etapas del estudio, especialmente en la de intervención; por lo anterior en este documento se presentan las 20 secuencias finales definitivas llevadas a cabo.

Como se mencionó anteriormente, son dos proyectos elaborados por dos docentes en formación en Psicomotricidad y presentaremos primero el proyecto formativo del caso 1.

Intervención psicomotriz para desarrollar competencias en la Coordinación, Fuerza y Equilibrio a nivel preescolar



UACH
Facultad de Ciencias de la Cultura Física
Maestría en Psicomotricidad

El siguiente andamio expresa un conjunto de secuencias didácticas que buscan desarrollar competencias en el campo de desarrollo físico y salud; específicamente se busca trabajar competencias en el aspecto de coordinación, fuerza y equilibrio; con actividades motrices enfocadas a la ejecución de la fuerza, coordinación y equilibrio.

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y equilibrio.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de del fuerza, coordinación y equilibrio.

Intenciones formativas.

Que el alumno aprenda a discernir entre las distancias cortas o largas, al igual que lo grande y lo pequeño.

Competencias.

Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.

- Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.
- Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

Se llegará a el salón y se les dirá un pequeño cuento sobre una persona que andaba en el bosque, donde encontraba varios animales, entre ellos había caballos salvajes, tigres, leones, changos, pájaros de todo tipo etc., donde se les pedirá que elijan cada uno el animal que les guste a cada uno, y haremos desplazamientos del salón hacia la cancha, una vez que lleguemos a la cancha, se les pedirá que cambien de animal, y haremos algunos desplazamientos por la cancha, esto servirá como calentamiento para iniciar la sesión, la cual iniciará con el juego de Gigantes y Enanos, el cual los participantes a la voz de mando estarán alternando la posición, la de gigantes será un brazos arriba y de puntitas, y a la voz de enanos llevaran las manos en el piso y en cuclillas, las voces de mando que se darán será, gigantes o enanos, se hará cada vez más rápido para mejorar su velocidad de reacción, una vez que se hayan adaptado a el juego, se pedirá realicen desplazamientos por la cancha con pasos de gigante o de enano, cuando se diga gigante ellos tendrán que dar pasos alargados con las manos arriba y caminando de puntitas, y cuando se diga enanos, tendrán que caminar en cuclillas, con las manos en el suelo.

La actividad anterior servirá como enlace para el siguiente juego, que es de nombre el stop, el cual se juega en un área delimitada, donde en el centro hay un círculo, donde en el centro dice "stop" y a los lados como si fuera un sol, llevará los nombres de varios países, donde cada integrante será un país, el que está en el centro tendrá que decir "declaro la guerra en contra de mi peor enemigo que es..." y ahí dirá el nombre de un país, por ejemplo: Grecia, México, España, etc., donde todos, incluyendo el que está dentro del círculo, y el país que fue nombrado se quedará a recibir la pelota la cual habrá lanzado al momento de decir el nombre, los alumnos que salgan corriendo irán con un costal pequeño en la cabeza de arena, el cual lo llevaran en la cabeza, el alumno que se queda a recibir la pelota,

después de decir “stop” tendrá que calcular los pasos hacia alguna persona que quiera darle un punto, esto lo hará calculando la distancia entre él y su compañero, para esto tendrá de medida “x” pasos de gigante y “x” pasos de enano.

Al final de la clase se dará una pequeña charla sobre las distancias y aprender a calcularlas, al igual que explicarles que indirectamente se trabajó el equilibrio al momento de traer el costal sobre la cabeza y la coordinación.

B. Evidencias de desempeños

Que el alumno aprenda lo que es arriba y abajo, grande y chico, y aprenda a desplazarse por áreas y distancias.

C. Actividades de aprendizaje

Juego del stop, los animales de la selva, y gigantes y enanos, retroalimentación al final de la clase.

D. Recursos o saberes

Costales pequeños, gises, pelota, área amplia

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Fuerza

Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos

Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos

Hace la mitad o menos.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Equilibrio

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de del fuerza, coordinación y equilibrio.

Intenciones formativas.

Que el alumno mejore su habilidad de reacción, y equilibrio, así como un poco de percepción espacial.

Competencias.

- Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.
- Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar.
- Participa en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir velocidad.
- Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr-lanzar y cazar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos.
- Acuerda con sus compañeros estrategias para lograr una meta que implique colaboración en el juego.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

En esta secuencia se jugará a atrapados con aros, el cual el ejercicio consiste de que 2 o 3 niños tengan aros, y se desplazaran por un área delimitada, en un principio se dará la indicación de que el juego tendrá que ser caminando, posteriormente será trotando, y al final podrá ser corriendo, al niño que sea atrapado se le dará un aro, para que ayude a atrapar a los demás niños que aún no hayan sido atrapados, este ejercicio servirá para realizar el calentamiento, al igual que se estará trabajando la coordinación.

Ya que estamos en condiciones propicias para iniciar la parte medular de la clase, jugaremos con los aros a el juego de "conejos y conejeras" para lo cual se dividirá el grupo en 3, 2 partes de este tendrán aros en forma binas, estos serán las conejeras, y el otro será el conejo el cual a la señal de conejos o conejeras, estos, según corresponda, tendrán que moverse a buscar a lo que se haya indicado, aquí se estará trabajando con la coordinación y la velocidad de reacción.

Una vez que terminemos con este juego, realizaremos el juego de "todos dentro de la balsa", el cual el juego consiste en dar aros a cada participante, y pedirle que caminen por toda la cancha platicando como si fueran en el mar, y que todos se caían, para esto tendrán que dejar todos los aros, en el piso, para lo cual el maestro tendrá que quitar un aro, y pedir que todos se suban a alguna balsa, y así ir eliminado todos los aros de uno por uno, hasta que cada vez queden menos aros, así los niños tendrán que compartir los aros cada vez más dentro de uno, al final solo se dejará un aro, donde todos tendrán que estar dentro del aro, aquí se está trabajando el equilibrio y el trabajo en equipo.

Al final se les pedirán sus opiniones y comentarios sobre la clase, y explicarles porque es importante el trabajo en equipo, y se les explicara que lo visto en clase fue el equilibrio y la coordinación.

B. Evidencias de desempeños

Que el alumno aprenda a desplazarse por un área delimitada, mejorando su velocidad de reacción, al igual que la de sus reflejos.

C. Actividades de aprendizaje

Los atrapados con un aro, todos a la balsa, conejos y conejeras.

D. Recursos o saberes

Aros, música, área amplia

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Fuerza

Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos

Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos

Hace la mitad o menos.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Equilibrio

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de del fuerza, coordinación y flexibilidad.

Intenciones formativas.

Que el alumno mejore su habilidad de reacción, y equilibrio, así como un poco de percepción espacial y corporal.

Competencias.

Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.

- Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.
- Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.
- Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar.
- Participa en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

En esta ocasión jugaremos a la canción de “4 ratoncitos” la cual trata de lo siguiente, 4 ratones (que aquí serán todo el grupo) estarán alertas para cuando la canción diga, porque viene el gato a comer ratón, los niños deberán de correr para no ser atrapados por el gato, en esta canción que servirá de calentamiento, se está trabajando el esquema corporal y la velocidad de reacción.

Una vez que ya estemos en las condiciones para empezar la parte medular de la clase jugaremos a “siguiendo a mamá pato”, la cual la iremos siguiendo con alguna música de agrado para el grupo, y se asignará a un niño el cual podrá ser mamá pato, quien ira enfrente de todos, en una fila, y al detenerse la música, la cual será detenida por el maestro, mamá pato tendrá que poner alguna posición para que todos los demás la imiten, aquí estaremos trabajando el equilibrio.

Una vez terminada la actividad jugaremos a las “estatuas de marfil”, para lo cual se necesitará una grabadora la cual tendrá música de fondo, mientras cantamos la canción de las estatuas de marfil, y al momento que esta termine, todos tendremos que tener una posición diferente cada vez, manejaremos en esta actividad el equilibrio y la coordinación al momento de tener que detenernos.

Al final de la clase se realizará una actividad de relajación, donde se pedirá se tensionen varias partes del cuerpo y posteriormente la relajación de la misma, mientras hacemos una respiración para volver a la calma, en esta actividad se trabaja el esquema corporal.

B. Evidencias de desempeños

Desarrollar el equilibrio y mejorarlo, mediante juegos recreativos, al igual que los juegos de velocidad y reacción.

C. Actividades de aprendizaje

Siguiendo a mamá pato, las estatuas de marfil, 4 ratoncitos.

D. Recursos o saberes

Área grande, música, grabadora.

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Fuerza

Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos

Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos

Hace la mitad o menos.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Equilibrio

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de del fuerza, coordinación y flexibilidad.

Intenciones formativas.

Que el alumno mejore su coordinación, trabajo en equipo y ponga en práctica actividades aplicando la fuerza.

Competencias.

- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.
- Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.
- Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar.
- Participa en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

En esta sesión para el calentamiento cantaremos la canción de " las ruedas del camión", donde se manejan varios segmentos del cuerpo los cuales irnos moviendo para poner el cuerpo en condiciones óptimas para hacer las siguientes actividades.

La primer actividad que realizaremos se llama "carreras de barriles" para lo cual los niños se acomodaran uno enseguida del otro acostados en el suelo, para lo cual tendrán que ir rodando el primero por arriba de todos hasta llegar a la primera posición, una vez ahí, se le dará la salida al siguiente "tronco" el cual todos tendrán que pasar todos por arriba hasta llegar a una meta en algún lugar indicado, en este ejercicio estaremos trabajando la fuerza en abdomen mediante un juego recreativo,.

La siguiente actividad se llama "carrera de orugas", los alumnos en los equipos en los que ya se encuentran tendrán que quedarse formados en la fila que ya se encuentran, tendrán que pasar por debajo de los compañeros hasta llegar al frente, así, hasta que llegar a la meta, es una variación del ejercicio anterior, solo que aquí en vez de pasar por arriba de ellos, ahora tendremos que pasar por abajo

La siguiente actividad se llama "la cola del ratón", para lo cual se formaran dos o tres grupos según el número de participantes, y se pondrán en filas, al de atrás se le pondrá un pañuelo en el pantalón a la altura de la cadera, y los demás equipos intentaran quitarlo, al momento de quitar el pañuelo, el de enfrente pasara a atrás de la fila y volverán a jugar de nuevo, en este juego se estará trabajando el trabajo en equipo y la coordinación.

Para el final de clase se le otorgará un pañuelo a cada uno de los niños y se les pedirá que se lo pongan todos sobre la cabeza, y se les pedirá que den una vuelta a la cancha, para ir bajando el ritmo cardiaco para la vuelta a la calma, mientras trabajamos el equilibrio.

B. Evidencias de desempeños

Mejora en la coordinación individual y en grupo, uso y una posible mejora en la fuerza.

C. Actividades de aprendizaje

Ruedas del camión, carrera de barriles, carrera de orugas, cola del ratón.

D. Recursos o saberes

Pañuelos, música, área grande y una cuerda.

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Fuerza

Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos

Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos

Hace la mitad o menos.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Equilibrio

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de la fuerza, coordinación y equilibrio.

Intenciones formativas.

Que el niño aprenda desplazarse en algún área, con diferentes obstáculos los cuales le desarrollaran la coordinación y el equilibrio.

Competencias.

- Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.
- Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.
- Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.
- Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

Para el calentamiento realizaremos el juego de “saludar amigos” el cual consiste en desplazarse por un área delimitada en el cual se irán pidiendo se saluden con varios segmentos del cuerpo, en los cuales se les irán pidiendo saluden con un pie, una mano, la cabeza, la rodilla, etc. Para lo cual trabajaremos el esquema corporal al igual que el equilibrio.

Para esta sesión realizaremos una carrera de saltos, entre conos y aros, la cual se ira haciendo cada vez más complicada, pues se pedirá que se realice con un pie, y posteriormente con el otro, aquí haremos trabajo de equilibrio y fuerza, con los desplazamientos.

La siguiente actividad se pedirá que los participantes que hagan desplazamientos por un área delimitada imitando el sonido de los animales, al igual que la manera de caminar del mismo, se realizaran variables de estos, agregando aros y conos por la cancha, dificultando los movimientos de los mismos, al momento de andar en cuatro apoyos o desplazándose con brincos, estaremos trabajando la fuerza y el equilibrio.

Ya por ultimo realizaremos el juego de la ronda infantil “caminar, caminar y parar”, el cual indica caminar por un área pequeña y pararse, o correr y desplazarse y detenerse a la señal, para trabajar el equilibrio y al mismo tiempo utilizar la actividad como vuelta a la calma.

B. Evidencias de desempeños

Que el alumno se desplace por el área de juego, mejorando su coordinación, y equilibrio mediante juegos recreativos.

C. Actividades de aprendizaje

Saludar amigos, carrera de obstáculos, imitando a tu animal favorito, caminar, caminar y parar.

D. Recursos o saberes

Conos, aros, cuerdas, viga, música.

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Fuerza

Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos

Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos

Hace la mitad o menos.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Equilibrio

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de del fuerza, coordinación y equilibrio.

Intenciones formativas.

Que el alumno mejore su coordinación y el equilibrio mediante juegos en los que tendrá que poner en práctica estos elementos.

Competencias.

Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.

- Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.
- Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

En esta sesión realizaremos el juego de la ronda infantil “cabeza, hombros, rodillas y pies”, el cual nos servirá para trabajar el esquema corporal, la coordinación y al mismo tiempo trabajar el ritmo y preparar el cuerpo para la siguiente actividad, como calentamiento.

Como actividad de la parte medular jugaremos a “ el semáforo” donde habrá dos colores, rojo y verde, el rojo tendrán que detenerse y quedarse en la posición que hayan quedado al momento que se les dijo que se detuvieran, y el verde es para avanzar, tendrán que llegar de un punto a otro, este ejercicio trabajará el equilibrio y la coordinación.

El siguiente juego será “el avioncito” que se pondrá en el suelo con algunos aros, en el cual habrá 1 o 2 aros y tendrán que saltar con un pie o dos, haciendo que brinquen con el derecho o el izquierdo o con ambos pies juntos, esta actividad trabajará la coordinación y el equilibrio.

Se realizará una actividad de vuelta a la calma, el ejercicio de inflar y desinflar un globo, en este ejercicio solo se trabaja la relajación y la respiración.

B. Evidencias de desempeños

Que el participante aprenda las partes de su cuerpo mientras va coordinando con el ritmo, al igual que desarrollar el equilibrio y la coordinación con el juego del semáforo y el avioncito.

C. Actividades de aprendizaje

La canción de “cabeza, hombros, rodilla y pies”, el juego del semáforo, el avioncito y una actividad de inflar un globo.

D. Recursos o saberes

Música, cartón para el semáforo de color verde y rojo, aros y globos.

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Fuerza

Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos

Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos

Hace la mitad o menos.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Equilibrio

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca trabajar competencias en el aspecto de coordinación, fuerza y equilibrio del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades motrices enfocadas a la ejecución de la fuerza, coordinación y equilibrio.

Intenciones formativas

1. El alumno será capaz de coordinar movimientos que implican fuerza y equilibrio; identificar y mover distintas partes de su cuerpo.
2. El alumno será capaz de caminar, correr, brincar, trepar, rodar o deslizar en diferentes direcciones; ubicar posiciones de dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
3. El alumno será capaz de controlar en movimiento el cuerpo durante un tiempo determinado.

Competencia

Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico (SEP, 2011).

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

Hola niños!

El reto en esta secuencia es que ustedes tienen que ejecutar los movimientos que señalará una canción, después agruparse en equipos y tendrán que deslizarse de un extremo a otro de la cancha utilizando su propia fuerza y la coordinación con sus compañeros; además proponer una forma distinta de deslizarse.

B. Actividades de aprendizaje

1. “El cantar de la alegría”.

Como parte inicial de esta secuencia pondremos la canción de “El cantar de la alegría” la cual trata de mover varias partes de nuestro cuerpo y desplazarnos según vaya diciendo la canción, para ello trabajaremos la **coordinación**, **el equilibrio** y **esquema corporal**.

2. Carrera en zig zag.

Para esta actividad, realizaremos dos equipos en filas para jugar “carreras en zig zag”, ¿Saben lo qué es zig zag?, cada uno de ustedes deben de buscar una cruz marcada en el suelo ya sea con gis de color o marca de masking tape; a la señal nos colocaremos sobre ella en una postura de cuatro puntos (pies y manos).

Ustedes que son los últimos de cada fila, deberán comenzar la carrera en zig zag desplazándose a través de sus demás compañeros, pasando su cuerpo por debajo de uno y el siguiente deberán de

brincarlo por arriba, hasta llegar al inicio de la fila y colocarse en cuatro puntos en la marca siguiente que este libre.

Todos ustedes harán lo mismo al momento de convertirse en el último de la fila y llegar al inicio de la fila; de esta forma iremos pasando todos los participantes hasta que cada equipo en su totalidad llegue al final de la cancha; para enseguida realizar lo mismo de regreso hasta el este punto de partida.

Niños!!! en esta actividad trabajamos **coordinación** en el desplazamiento del trayecto y **fuerza** cuando permanecemos en los cuatro puntos de apoyo.

3. Transportando el tronco.

Ésta actividad lleva el nombre de “transportando el tronco”; para la cual seguiremos trabajando en nuestros equipos, todos debemos de acostarnos en el piso pegaditos uno a uno; excepto ustedes (uno de cada equipo), quienes deberán ir acostados boca abajo transversalmente a los demás niños; quienes ustedes serán los que lo soportarán al rodar simultáneamente hasta llevarlo hasta la línea final de la cancha, para dicho funcionamiento es necesario que el niño que vaya quedando sin carga al final de la fila se levante y se coloque al inicio de ella.

Niños!!! en esta actividad trabajamos el **trabajo en equipo** y la **coordinación**. Alguno de ustedes me podría decir de qué otra forma podrían transportar el tronco de un extremo al otro de la cancha?

4. Retroalimentación.

Ahora bien niños!!! Antes de irnos todos haremos un ejercicio de relajación para volver recuperarnos... todos nos tiramos boca arriba en el piso, haremos inhalaciones (tomamos aire por nuestra nariz) y exhalaciones (para luego soltarlo por nuestra boca, como cuando se desinfla un globo); mientras ustedes inflan y desinflan su globito, les preguntaré si recuerdan el nombre de la canción que se utilizó al inicio de la clase? Alguno de ustedes me puede decir cómo se llamó la actividad de brincar a sus compañeros? o cuál fue la última?

Bien!!!! Nos ponemos de pie y realizamos una fila para pasar a nuestro salón, no sin antes mencionarme, qué fue lo que más les gusto?.. o lo que no les gusto???

Muy bien niños!!! Ya está aquí su maestra, así que pasemos a su salón y nos vemos la próxima sesión!!!

C. Evidencias de desempeños

1. Coordinación en movimientos que implican fuerza y equilibrio; identificación y movilización de distintas partes de su cuerpo.
2. Demostración de posiciones: dentro-fuera, lejos-cerca y arriba-abajo.
3. Ejecución en donde muestre diferentes formas de desplazarse en actividades que involucre fuerza.
4. Manifestación del control en el equilibrio durante un tiempo determinado, en una misma postura.

D. Recursos o saberes

- Música de la canción “El cantar de la alegría”.
- Gris de color o masking tape.
- Área amplia.

III. Dispositivo de Evaluación

Para valorar los criterios trabajados en la presente secuencia se como referencia la manifestación de las competencias en el desempeño del grupo de acuerdo con Marín, Guzmán y Castro (2012).

Criterios	Niveles de desempeño			
	Necesita mejorar	Regular	Apto	Competente
Coordinación	No es capaz de coordinar los movimientos ni identifica las partes de su cuerpo.	Existe una mínima coordinación de los movimientos y la identificación de las partes de su cuerpo.	Coordina movimientos e identifica distintas partes de su cuerpo de forma espontánea y sin intención.	Coordina movimientos e identifica distintas partes de su cuerpo de forma clara y precisa.
Fuerza	No es capaz de ejecutar desplazamientos en actividades que involucra su fuerza.	Existe una mínima ejecución de desplazamientos en actividades que involucra su fuerza.	Ejecuta desplazamientos en actividades que involucra su fuerza, de forma espontánea y sin intención.	Ejecutar desplazamientos en actividades que involucra su fuerza de forma clara y precisa.
Equilibrio	No es capaz de manifestar el control de su cuerpo durante un tiempo determinado en cierta postura.	Existe una mínima manifestación en el control de su cuerpo durante un tiempo determinado en cierta postura.	Manifiesta control de su cuerpo durante un tiempo determinado en cierta postura, de forma espontánea y sin intención.	Manifiesta control de su cuerpo durante un tiempo determinado en cierta postura, de forma clara y precisa.

IV. Referencias bibliográficas

- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 182-202. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.htm>
- Piñón Fijo (2004). "El cantar de la alegría o Chu chu uá, chu chu uá" del Álbum: Por los chicos en vivo.
- Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Educación Preescolar 2011*. México: Autor.

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de del fuerza, coordinación y flexibilidad.

Intenciones formativas.

Que los participantes mejoren su coordinación mediante juegos de habilidad mental, y de velocidad.

Competencias.

Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.

- Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.
- Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

El inicio para el calentamiento pondremos la canción de “el cocodrilo Dante”, la cual trabaja la coordinación y nos servirá

Una vez que ya hayamos calentado, jugaremos el juego de “simón dice” con posiciones las cuales nos ayuden a mejorar el equilibrio y la coordinación, el cual consiste, en que uno de los integrantes será “simón” y al momento de decir “simón dice” dará una orden de lo que los demás tienen que hacer, cada vez los retos irán subiendo de dificultad.

Para la siguiente actividad tendrán que formar grupos.

De las cuales se les pedirá que formen grupos de alguna parte del cuerpo, ejemplo, un grupo de 8 manos, de 3 pies etc., el cual hará que tengan que razonar y desarrollar el equilibrio mientras llevan un costal sobre la cabeza.

Se les pondrá un ejercicio de respiración para volver a la calma, con una canción de música tranquila.

B. Evidencias de desempeños

Que el alumno aprenda a realizar sumas sencillas en grupo, mientras realiza juegos de equilibrio y de rapidez.

C. Actividades de aprendizaje

Bailaremos la canción del cocodrilo Dante, simón dice, a formar grupos.

D. Recursos o saberes

Música, objetos al azar que se encuentren dentro de toda la escuela para el juego de Simón dice, un área amplia.

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

- Lo hace bien a la primera..... 4 puntos
- Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos
- Lo hace con dificultad.....2 puntos
- No lo hace.....1 punto

Fuerza

- Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos
- Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos
- Hace la mitad o menos.....2 puntos
- No lo hace.....1 punto

Equilibrio

- Lo hace bien a la primera..... 4 puntos
- Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos
- Lo hace con dificultad.....2 puntos
- No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de del fuerza, coordinación y equilibrio.

Intenciones formativas.

Desarrollar la fuerza mediante juegos recreativos semi competitivos.

Competencias.

Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.

- Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.
- Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

Para el calentamiento de ésta sesión jugaremos “un animal muy particular” en la cual bailaremos a las instrucciones que diga la canción, para esto se les enseñará previamente, la letra de la canción y la rutina que se tiene que bailar.

Una vez que ya hemos calentado, jugaremos a “la carrera de topes”, en la cual iremos gateando por el suelo, en filas por debajo de nuestros compañeros, los cuales estarán en 4 puntos en el piso, sobre un área delimitada, cuando lleguemos a la orilla de la fila, nos pondremos delante de la fila, para que el siguiente compañero pase por debajo de nosotros.

En la siguiente actividad realizaremos un juego en donde nos desplazaremos por toda la cancha manejando aros, los cuales nos servirán para realizar ejercicios de fuerza y coordinación

Y por último como ejercicio de relajación realizaremos la actividad de “ángeles en la nieve” la cual trata de que se acuesten en el suelo, y cuando hagamos la respiración para bajar el ritmo, haremos ángeles en el suelo, lo cual nos servirá para relajar todos los grupos musculares.

B. Evidencias de desempeños

Que el alumno trabaje para mejorar la fuerza mediante juegos de fuerza.

C. Actividades de aprendizaje

Gigantes y enanos, lanzar la pelota, atravesando la muralla, ángeles en la nieve.

D. Recursos o saberes

Cancha, música, pañuelos o cuerdas, pelotas.

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Fuerza

Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos

Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos

Hace la mitad o menos.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Equilibrio

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de
<http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: desarrollo de coordinación fuerza y flexibilidad.

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción del campo formativo de desarrollo físico y salud; con actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de del fuerza, coordinación y equilibrio.

Intenciones formativas.

Desarrollar la fuerza y coordinación mediante juegos recreativos.

Competencias.

Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo.

- Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados.
- Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
- Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose.
- Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado.
- Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

Realizaremos en el calentamiento el juego de “un animal muy particular”, es una canción en la cual los niños cantan y bailan con diferentes posiciones y tienen que mover todo el cuerpo para poder bailarla.

Una vez terminado el calentamiento jugaremos a “el túnel del topo”, donde los niños se pondrán por parejas y avanzaremos por un área amplia, pero para poder avanzar un compañero se pondrá en 4 puntos, mientras que el otro (el topo) tendrá que pasar por el túnel, que será su compañero, una vez que se hayan conectado con la manera de avanzar, se les pondrá que avancen en una pequeña carrera que será en el largo de toda la cancha, donde tendrán que llevar una pelota de un lado de la cancha a el otro.

La siguiente actividad se llama “lluvia de periódico”, en la cual, se les dará una hoja de periódico a cada integrante y tendrán que lanzarla al aire y sin bajar los brazos, únicamente para tomar impulso al aventar el periódico al cielo, tendrán que atraparlo, la actividad se irá subiendo de dificultad haciendo los pedazos más pequeños cada vez.

Una vez finalizada la actividad se les pedirá su forma de mejorar el juego y lluvia de periódico, lo pondremos en práctica si salen algunas ideas y se les dará una explicación sobre qué fue lo que estuvimos trabajando durante todas las sesiones y para que les será útil mejorar su coordinación, fuerza y equilibrio.

B. Evidencias de desempeños

Que el alumno trabaje para mejorar la fuerza mediante juegos de fuerza, y juegos donde mejorarán la coordinación y trabajo en parejas.

C. Actividades de aprendizaje

Bailaremos la canción “un animal muy particular”, el túnel del topo, y lluvia de periódicos.

D. Recursos o saberes

Cancha, periódicos, pelotas.

III. Dispositivo de Evaluación

Coordinación

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Fuerza

Logra hacer el ejercicio completo 4 puntos

Hace más de $\frac{3}{4}$ partes del ejercicio 3 puntos

Hace la mitad o menos.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

Equilibrio

Lo hace bien a la primera..... 4 puntos

Lo hace bien en 2 a 4 intentos... 3 puntos

Lo hace con dificultad.....2 puntos

No lo hace.....1 punto

IV. Referencias bibliográficas

Saporiti, O. (2008). Carpeta final: Educación física. Recuperado de <http://www.sportsalut.com.ar/efi/Modelo%20de%20Carpeta.pdf>

**Intervención psicomotriz para
desarrollar competencias en la
Promoción de salud a nivel preescolar**

FCCF- UACH

2013



UACH
Facultad de Ciencias de la Cultura Física
Maestría en Psicomotricidad

El siguiente andamio expresa el inicio de un cuento motor que pretende desarrollar competencias de salud en niños de tercero de preescolar; cuenta con cuatro secuencias didácticas enfocadas a los aprendizajes esperados de higiene personal.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

Caso 2
Maestría Profesional en Psicomotricidad
Preescolar Tercer Grado
Diciembre-Enero 2014

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: Promoción de la salud

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción de la salud del campo formativo de desarrollo físico y salud; mediante actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de medidas básicas de prevención de salud, con ayuda de material de juguetes populares.

Intenciones formativas.

Identifica medidas básicas de higiene personal para la prevención de enfermedades.

Competencias.

Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella (SEP, 2011).

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

Secuencia 1

Cuento Motor: Villa Saludable

Hola niños, ¿Cómo están?, mi nombre es Lula y el día de hoy he venido a invitarlos a pasear a la villa saludable, ¿Uds. saben que es la villa saludable?...bueno pues déjenme contarles que la villa es un lugar maravilloso en donde cada uno de los habitantes tiene una función particular para que todos estén sanos, seguros y felices, entonces que dicen ¿me acompañan a conocerla?

Si!...excelente pero que creen como en toda villa maravillosa existen reglas que debemos respetar para poder entrar debemos lavarnos las manos, revisar nuestro calzado que este correctamente abrochado, nuestros uniformes bien colocados así que hagámoslo pronto.

Muy bien estamos listos para emprender nuestra visita síganme:

El día de hoy yo quiero saber qué es lo que hacen durante su día los pondré a prueba realizando una rutina de lo que debemos hacer todos los días así que comencemos son las 8 de la mañana y nos acabamos de despertar así que hay que estirarnos fuerte, fuerte, que haremos después? Bañarnos muy bien entonces vayamos todos a bañarnos...

- Se continuara haciendo el simulacro de lo que hacen antes de ir a la escuela como bañarse, desayunar, ponerse ropa limpia, lavarse los dientes y abrigarse esto con el objetivo de conocer cuáles son sus hábitos y que conocen de la higiene personal, los desplazamientos serán a lo largo de la explanada simulando la ejecución de la actividad planteada. Se trabaja locomoción, coordinación, imaginación, creatividad.

Excelente todos lo hemos hecho de maravilla y he logrado darme cuenta que saben algunas cosas de la higiene personal pero la próxima ocasión seguiremos trabajando con este tema, pero antes de irnos estirémonos un poco para recobrar energía eso es, nos vemos pronto.

- Se realizara retroalimentación de lo que se hizo en la clase antes de que los niños se retiren para afianzar la dinámica que realizan previo a su asistencia en la escuela.

Secuencia 2

Hola niños me recuerdan, Soy Lula, la ocasión pasada ustedes me enseñaron que tanto saben de salud, realizando todo lo que pasa en sus casas antes de asistir a la escuela, ahora los invitare a conocer a cerca de la higiene personal un poco más el día de hoy empezaremos con la higiene bucal, Uds. ¿saben que es eso? Bien pues para averiguarlo y llegar a nuestra misión del cuidado bucal primero por equipos debemos atravesar este puente que se ha volteado el problema es que no podemos utilizar nuestras manos y debemos tener cuidado de no caer en el rio porque está sucio y hondo, así que todos debemos cuidarnos para llegar seguros e iniciar nuestro primer nuestra misión del día.

-Este ejercicio de activación nos permitirá promover el trabajo en equipo y el seguimiento de reglas en el grupo a través del juego, entre los aspectos psicomotores que se trabajan podemos mencionar la coordinación y la percepción visual.

Bueno pequeñines les tengo su primer misión en favor de nuestra salud bucal que no es otra cosa más que el cuidado de nuestros dientes, los enemigos más poderosos de nuestros dientes es la caries, se produce en nuestros dientes cuando comemos todo tipo de comida chatarra o cuando no nos lavamos los dientes después de comer.

Bien ahora nos reuniremos en equipos de tres y a uno de nuestros compañeros le taparemos los ojos los otros dos debemos llevarlos hacia aquel sitio para que encuentre lo indispensable para el cuidado de nuestros dientes, ¿Qué creen que sea?, pues bien vamos a averiguarlo! –Esta actividad tiene como eje transversal el trabajo colaborativo, el respeto y el compañerismo; en cuanto aspectos psicomotores la ubicación espacial, nociones de lateralidad y nociones corporales.

- Se les proporcionara unos cestos con cepillo de dientes una vez que lo hayan encontrado se pasara a la enseñanza del lavado adecuado de los dientes y de los instrumentos que necesitamos para hacerlo. Se trabajara coordinación manual.

Muy bien niños iniciemos ¿qué es lo que tenemos que hacer para cepillar nuestros dientes? R1. Enjuagarnos, R2. Ponerle pasta al cepillo, R3. Lavarnos las manos, R4. Ninguna respuesta o no sabemos. Pues para cepillarnos los dientes debemos de contar con un cepillo dental o cepillo de dientes que sea para niños y que sea lo suficientemente fuerte para limpiar nuestros dientes y lo suficientemente suave como para no lastimarnos, muy bien lo primero que tenemos que hacer es enjuagar nuestra boca para eliminar todos esos residuos de comida que han quedado, y ¿ahora qué hacemos? R1. Le ponemos pasta de dientes, R2. Nos cepillamos, exactamente le pondremos pasta de dientes a nuestro cepillo y comenzaremos con el cepillado que será de primero de arriba abajo todos eso es, ahora cepillaremos nuestras muelas haciendo círculos sobre ellas, hagámoslo todos eso es muy bien todos dando círculos a nuestras muelas excelente, lo hemos hecho de la forma correcta ahora cepillaremos nuestros dientes de adentro afuera iniciaremos con los de enfrente y lo haremos de esta forma- se realiza modelaje del cepillado para que los niños (as) lo imiten. De acuerdo ya hemos cepillado nuestros dientes debemos enjuagar nuestra boca para lo cual nos dirigiremos a la orilla de la villa y enjuagaremos nuestros dientes -se les proporcionara a los niños vasitos con enjuague bucal para el enjuague. Listos ahora todos muéstrenme los dientes, excelente ahora atentos todos es importante que recordemos que todos debemos lavar nuestros dientes de esta forma cada vez que comamos, al levantarnos, antes de irnos a dormir, ¿Cuándo más será necesario? R1. Cuando comemos dulces, R2. Cuando terminamos de comer, R3. Antes de dormirnos, R4. No respondieron o no saben. Así es en todas estas ocasiones es necesario lavarlos porque de lo contrario podemos tener caries, ¿Qué más hemos aprendido hoy? R1. Que necesitamos pasta de dientes para lavarnos los dientes, R2. Que también necesitamos un cepillo para niños, R3. Que debemos cepillarnos siempre que comemos, R4. Que si no nos lavamos los dientes tendremos caries, R5. Que la caries lastima nuestros dientes, R6. Que debemos enjuagar nuestros dientes. Muy bien lo hemos hecho de maravilla y por el día de hoy hemos terminado así que ¡nos vemos la próxima!

Secuencia 3

Hola niños me recuerdan, Soy Lula, ¿Cómo están? haber les tengo una pregunta, se han lavado todos sus dientes, bueno pues hoy seguiremos practicando pero el lavado de manos para lo cual les otorgare a cada uno de ustedes un código su reto será encontrar a las personas que tengan el mismo código que ustedes para formar un equipo fuerte de guardianes, ¿aceptan el reto? R1. Si, muy bien

pues entonces busquemos a quienes tienen el mismo código mágico que nosotros y formemos un grupo!

- Se le otorgara a cada niño una hoja de color con un símbolo que puede ser círculos, líneas, triángulos, etc. Y cada uno tendrá que encontrar quien de sus compañeros cuenta con un símbolo igual por ejemplo el niño A) tiene dos círculos deberá buscar quien tiene dos círculos. Se entregaron símbolos de tal forma que los equipos quedaran conformados en triadas. Con esta actividad se trabaja la resolución de problemas, la solidaridad, el respeto así como la percepción visual de los infantes.

Todos hemos formado ya a nuestros equipos entonces es momento de emprender la marcha a la villa de la salud, síganme, pero recuerden no deben de perder de vista a sus compañeros de equipo pues con ellos aprenderán muchas cosas el día de hoy.

Hemos llegado así que tomaremos nuestros lugares como equipo- se colocara a cada equipo en un área de la explanada- si se dan cuenta justo enfrente de nosotros se encuentran unos recipientes con agua y con jabón pues es lo que necesitamos para que nuestras manos estén siempre limpias pero a ver ¿alguno de los equipos me puede decir porque es necesario que lavemos nuestras manos? R1. Para estar limpios, R2. Para no enfermarnos, R3. Para ser saludables, R4. Para no ensuciarnos. Así es nos lavamos las manos para mantenernos limpios y evitar enfermarnos, por eso es importante que todos identifiquemos los momentos en que debemos lavarnos las manos que son: cuando terminamos de jugar, R1. Antes de comer, R2. Después de ir al baño, muy bien también es importante que nos lavemos las manos antes de ir al baño, cuando salimos a pasear o usamos el transporte público, ahora bien ¿sabían que existe una forma correcta de lavarnos las manos? R1. Si R2. No, pues bien si existe y hoy la vamos a aprender primero debemos mojar nuestras manos una vez que hacemos esto tomamos el jabón y tallamos palma con palma de arriba abajo, muy bien lo están haciendo de maravilla, ahora hacemos lo por la parte superior de nuestras manos, recuerden que debemos frotar un poco fuerte porque las bacterias se sujetan muy bien de nuestra piel, eso es ahora frotaremos las yemas de nuestros dedos en la palma de nuestra mano, justo como lo estoy haciendo yo, eso es y por ultimo frotaremos nuestras muñecas ¿saben cuáles son las muñecas?-Se mostrara a los niños las manos- exactamente a esta área le llamamos muñeca y también debemos lavarla, una vez que hacemos esto retiramos el jabón con agua y secamos nuestras manos con cuidado. Hemos practicado todos ahora lo haremos de verdad uno por uno de los integrantes del equipo se lavara las manos y los otros dos debemos ayudarlo a supervisar que lo haga de la forma correcta ¿están listos?,-una vez elegidos los integrantes que se lavaran las manos en el primer turno se dirigirán al agua y al jabón realizando un ejercicio como brincar con un pie, arrastrarse, caminar aplaudiendo, etc.- que les parece si nos dirigimos al agua y al jabón brincando todos en un pie, R1. Sí.

- Una vez llegando al recipiente con agua y jabón uno de los integrantes se lavara las manos y los otros dos deberán supervisar que lo haga de la forma correcta que se practicó momentos antes, cuando termine se regresara al lugar de inicio se repetirá el desplazamiento y ahora un segundo integrante, lo mismo con el tercero.

Muy bien hemos terminado de lavarnos las manos volvamos al lugar de partida, muy bien y díganme ¿qué fue lo que hicimos? R1. Lavarnos las manos R2. No saben o no responden. Muy bien pues lo que acabamos de hacer fue aprender la forma correcta de lavar nuestras manos, que es indispensable cuando vamos al baño, cuando comemos, cuando jugamos o simplemente salimos a pasear, oigan y ¿para qué nos sirve aprender esto? R1. Para estar sanos, R2. Para estar limpios R3. Para no enfermarnos, excelente todos han contestado de maravilla y que creen el tiempo ya casi se nos termina pero antes de que eso ocurra les voy a dar a cada uno un globo con el cual regresaremos a nuestro salón de clase pero ¿Qué creen? Les tengo un reto, llevaremos el globo con una parte de nuestro cuerpo que no sean las manos, listos entonces avancemos!

- Se les proporcionara el globo y deberán llevarlo al salón sin usar sus manos con esta actividad se trabajara resolución de problemas y esquema corporal.

De acuerdo, niños hemos llegado a su salón de clases y terminado las actividades del día de hoy nos vemos la próxima pero antes de irme, les recuerdo que es importante que sigamos lavando nuestros dientes, nuestras manos, bañándonos y cuidar nuestra salud. ¡Nos vemos pronto!

Secuencia 4

Hola pequeños soy Lula me recuerdan, la guardiana de la villa de la salud ¿Cómo están? Antes de comenzar con el reto de la limpieza del día de hoy platiquenme ¿qué han estado haciendo? R1. Lavándonos las manos, R2. Cepillándonos los dientes, R3. Bañándonos, muy bien oigan y ¿se han estado poniendo ropa limpia? R1. Si todos los días R2. No. Muy bien pues quienes lo han hecho los felicito síganlo haciendo porque solo así podremos estar sanos y fuertes y quienes no lo han hecho recuerden que es muy importante estar saludables para vivir mejor. Pues bien hoy nuestro reto es identificar todos aquellos objetos que necesitamos para estar aseados como por ejemplo...-espera a que ellos adelanten la respuesta- R1. Jabón, Cepillo de dientes, así es que más los dulces también ¿no creen que nos sirven para estar limpios? R1. No R2. Si, recuerden que los dulces ensucian nuestros dientes así que no nos sirven para estar más sanos pero a ver qué tal, una esponja o el agua, también nos ayudan a estar limpios, pues bien si se dan cuenta al final de este camino se encuentran unos aros que tienen una imagen representando una acción que puede ser: lavado de manos, el baño o el cepillado de dientes; yo les daré unas imágenes y Uds. deberán colocarlas donde corresponda, ¿de acuerdo? R1. Si R2. No- en el caso de la respuesta dos se repiten las instrucciones. Muy bien todos hemos colocado ya nuestras tarjetas ahora entre todos revisaremos si las tarjetas que hemos puesto están en el lugar correcto según la acción que indicaba cada uno de los aros!

- Se mencionará cada una de las tarjetas que se colocaron y se cuestionará a los alumnos si es correcto utilizar el cepillo de dientes para lavarnos las manos por ejemplo, o el jabón para bañarnos, si es correcto recordaremos como se utiliza y en qué momentos si es incorrecto se guiará a que lleguen a la respuesta correcta. Esta actividad permitirá detectar los aprendizajes esperados que tuvieron como grupo debido a que aunque las tarjetas con las que contaban se otorgaron en forma individual previo a la retroalimentación se espera los alumnos se autocorrijan.

Como lo han hecho muy bien ahora realizaremos un juego con las pelotas que están ahí ya las vieron, pues bien nuestro juego consiste en que algunos de nosotros haremos el papel de las bacterias y el resto de los guardianes de la villa, cuando las bacterias nos toquen no podemos seguir moviéndonos hasta que otro guardián llegue a salvarnos, es importante que recuerden que los guardianes se cuidan unos a los otros y por tanto debemos tener cuidado de permanecer solo en esta área y de poner atención por donde vamos para evitar chocar y lastimarnos. Listos empecemos nuestro juego!

- Con este juego daremos por finalizada la sesión atendiendo al hecho de que estando limpios combatimos a las bacterias y para eso debemos trabajar en equipo cuidándonos todos, en esta actividad se trabaja la coordinación, estructuración espacial y espacio gráfico.

Muy bien lo han hecho excelente y quiero felicitarlos porque como guardianes de la salud han demostrado que conocen la importancia de la higiene personal, así que recordemos que es importante lavar nuestros dientes, nuestras manos y bañarnos adecuadamente para estar saludables, nos vemos la próxima!

B. Evidencias de desempeños

1. Comprensión de las reglas de seguridad y evasión a ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.
2. Demostración de medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayudan a evitar enfermedades.

C. Actividades de aprendizaje

Secuencia 1:

1. Simulacro de las actividades diarias de higiene y nutrición antes de partir a la escuela, en el que según la hora que indique el hada marca el reloj, debemos representar a través de la imaginación que es lo que cotidianamente hacemos como estirarnos al levantarnos, bañarnos, ponernos ropa limpia o sucia, si nos lavamos o no los dientes, etc.
2. Retroalimentación de clase, se conversará con los niños sobre los retos realizados en la sesión para rescatar la utilidad de los mismos y corroborar los aspectos que fueron significativos para los alumnos.

Secuencia 2:

1. "Atravesar el puente al revés", consiste en que los alumnos volteen una lona que simula un puente para poder llegar a la villa de la salud, el problema es que no pueden utilizar las manos por lo que tendrán que coordinarse muy bien para lograr girar la lona sin caer.
2. Encontrar los instrumentos del lavado de dientes, este ejercicio consiste en que cada equipo debe llevar a uno de sus integrantes con los ojos vendados a encontrar dentro de un recipiente materiales con los que podemos realizar el hace dental, orientándolo sobre el acercamiento a los materiales.
3. Cepillado dental, los alumnos practicarán la técnica correcta del lavado de dientes a través del uso del cepillo dental, la pasta dental y el enjuague bucal.
4. Retroalimentación de clase, se cuestionará a los niños sobre los aprendizajes adquiridos con las actividades de clase como los recursos necesarios para el cepillado de dientes, la forma adecuada para realizar la limpieza bucal y los momentos en que es necesario lavamos nuestros dientes.

Secuencia 3:

1. Código mágico, se le otorgará a cada alumno una hoja de color con un código (círculo, triángulo, línea recta, corazón, etc.) y deberán reunirse con quienes tengan la misma figura, esta actividad servirá para formar equipos.
2. Lavado de manos, en triadas deberán desplazarse al lugar en donde se encuentra el agua y el jabón y lavar sus manos uno por uno con la técnica de lavado modelada por la docente; es importante mencionar que mientras uno lo hace los demás deberán orientarle o corregir la ejecución.
3. Retroalimentación, se cuestionará a los infantes que se ha realizado y para que nos sirven las actividades de aprendizaje sobre la técnica del lavado de manos y los instrumentos necesarios para su ejecución, esto nos ayudará a conocer que es lo que les ha sido más útil a ellos durante la secuencia.
4. Regreso al aula, se le otorgará a cada alumno un globo con el cual deberán llegar de regreso al salón para dar por terminada la sesión, sin embargo, tienen un reto que consiste en que son nuestras manos las únicas que no podemos utilizar al momento de desplazarnos. Con esta actividad se da por terminada la secuencia.

Secuencia 4.

1. Saludo, nuestra clase iniciará con un saludo en el que se cuestionará a los niños sobre las acciones que hemos aprendido son importantes para estar sanos en este dialogo se busca además motivar a todos a realizar los hábitos de higiene que nos permitan crecer fuertes y saludables.
2. Ubicación de materiales, esta actividad consiste en que los alumnos identifiquen los materiales de higiene que son necesarios utilizar en cada una de las actividades que se han revisado a lo largo del cuento motor, para lo cual se le otorgará a cada niño una serie de tarjetas con imágenes de jabón, cepillo de dientes, toalla, agua, etc. Y ellos deberán colocarlas en unos aros que se encontraran ubicados al final de la explanada, los cuales tienen a su vez una imagen que representa el lavado de manos, el cepillado de dientes y la hora del baño, de tal forma que las tarjetas con cepillo de dientes deberemos colocarla en el aro que hace referencia al cepillado de dientes.
3. Retroalimentación, entre todos se revisará la colocación de las tarjetas en caso de que se hayan colocado en el lugar que corresponde se reforzará la información en caso de que se hayan colocado en otro lugar invitaremos a que se cuestionen donde debería de ir hasta que todas las tarjetas estén en su lugar.
4. Bacterias vs guardianes de la salud, se seleccionará a algunos integrantes del grupo que representaran la bacterias a los cuales se les otorgará una pelota y los demás serán guardianes de la salud, todos se desplazaran por la explanada cuando las bacterias toquen con la pelota a los guardianes no se podrán mover hasta que otro guardián lo rescate tocándolo, las reglas son simples cuidar la seguridad de todos.

D. Recursos o saberes

Espacio amplio, reloj de cartón, puente (lona con diseño), recipientes grandes con papel de china, cepillos dentales, pasta de dientes, vasos, enjuague bucal, hojas de colores con símbolos, recipientes con agua, jabones, globos, tarjetas con dibujos de materiales de higiene, aros, pelotas.

III. Dispositivo de Evaluación

Para valorar los criterios la promoción de la salud, trabajados en la presente secuencia se tomó como referencia la manifestación de las competencias en el desempeño del grupo de acuerdo con Marín, Guzmán y Castro (2012).

Criterios	Niveles de desempeño			
	Necesita mejorar	Regular	Apto	Competente
Higiene Personal	No es capaz de mostrar la relación de los materiales con las medidas de higiene personal.	Existe una mínima demostración de la relación de los materiales con las medidas de higiene personal.	Demuestra la relación de los materiales con las medidas de higiene personal de forma espontánea y sin intención.	Demuestra la relación de los materiales con las medidas de higiene personal de forma clara y precisa.
Higiene Deportiva	No es capaz de comprender las reglas de seguridad y evitar ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.	Existe una mínima comprensión de las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.	Comprende las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela de forma espontánea y sin intención.	Comprende las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela de forma clara y precisa.
Nutrición	No es capaz de identificar los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer.	Existe una mínima identificación de los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer.	Identifica los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer, de forma espontánea y sin intención.	Identifica los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer, de forma clara y precisa.

IV. Referencias bibliográficas

- Alins, S. (2013). Children psychomotricity projects. Recuperado de <http://www.alinsilustracion.com/126921/1258147/portfolio/children-psychomotricity-projects>.
- Centro de Información del Cuidado Bucal y Dental Colgate. (2013). *Como cepillarse*. México: Autor Recuperado de <http://www.colgate.com.mx/app/CP/MX/OC/Information/Articles/Oral-and-Dental-Health-Basics/Oral-Hygiene/Brushing-and-Flossing/article/How-to-Brush.cvsp>
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 182-202. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (2009). *Guía de OMS sobre la higiene del lavado de manos en la atención a la salud: resumen*. Suiza: Autor. Consultado en: http://www.med.unip.edu.ar/archivos/noticias/guia_lavado_de_manos.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar: Autor.

**Intervención psicomotriz para
desarrollar competencias en la
Promoción de salud a nivel preescolar**

**FCCF-
UACH**

2013



**UACH
Facultad de Ciencias de la Cultura Física
Maestría en Psicomotricidad**

El siguiente andamio expresa la segunda parte de un cuento motor que pretende desarrollar competencias de salud en niños de tercero de preescolar; este fragmento se enfoca a los aprendizajes esperados de higiene deportiva.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

Caso 2
Maestría Profesional en Psicomotricidad
Preescolar Tercer Grado
Dic 2013- Ene 2014

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: Promoción de la salud

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción de la salud del campo formativo de desarrollo físico y salud; mediante actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de medidas básicas de prevención para la salud.

Intenciones formativas.

Identifica medidas básicas de higiene deportiva para la prevención de riesgo durante la actividad física.

Competencias.

Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

Secuencia 5

Cuento Motor: Villa Saludable

Hola niños ¿Cómo están? ¿Me recuerdan? Soy Lula el Hada Guardiana de la Villa saludable y como quedamos la ocasión anterior he venido por Uds. para que me ayuden a cuidar de nuestra salud, el día de hoy nuestra misión es la higiene deportiva:

-¿Uds. Saben que es la higiene deportiva?,

--SI: R1; es lo que necesitamos para hacer ejercicio, R2 es que debemos practicar un deporte, R3 es que hacemos educación física, R4 es para estar saludables—posibles respuestas de los alumnos—

--NO: R1 los alumnos no responden o comentan que desconocen a que nos referimos.

-Muy bien, pues la higiene deportiva es la que nos dice que medidas debemos tomar para evitar accidentes o malestares cuando vamos a jugar o realizar algún deporte, a Uds. ¿les gustan los deportes? Si!, excelente ¿qué deportes conocen o les gustan?

--R1: Futbol, Basquetbol, Voleibol,

-Bien, para practicar todos esos deportes incluso para jugar es necesario que nosotros tomemos en cuenta como por ejemplo vestir ropa adecuada como tenis, short, pantalonera, tomar agua en pequeñas proporciones cuando realizamos juegos y por supuesto estiramientos al inicio y al final porque ellos nos permitirán ser más ágiles y no cansarnos, así que empecemos con ello, todos juntos empezamos por la cabeza moviéndola de arriba abajo, eso es de lado a lado,

-¿de qué otra manera lo podemos hacer?

--R1: girando;

-eso es muy bien girando; ahora movemos los hombros, eso es arriba abajo, estiramos brazos y hacemos círculos, excelente todos lo hacen muy bien; ¿Qué otra parte del cuerpo debemos estirar?

--R1: las piernas, la cintura, los pies, Muy bien hagámoslo entonces

- El estiramiento continuará con el resto del cuerpo haciendo alusión a su importancia y a la función de los conceptos corporales.

Muy bien niños ahora que hemos estirado nuestros músculos, vamos a nuestro primer juego del día, ¿ya vieron el camino de aros que se encuentra al fondo? Pues nosotros nos colocaremos lo más rápido que podamos en el aro del color que yo les indique para ello tienen que poner mucha atención y observar en donde se encuentra ¿están listos?, muy bien busquemos pues el color rojo y amarillo, excelente ahora todos al color azul.

- Se otorgan varios colores o combinaciones de colores para que los infantes se incorporen a los aros correspondientes, esta actividad está contemplada como de inicio para entrar en calor; en ella se trabaja la percepción visual y auditiva y la discriminación.

Todos lo han hecho de maravilla ahora realizaremos un segundo juego todos juntos, recordemos que como guardianes tenemos un gran reto que es cuidar de nuestra salud y ayudar a que nuestros compañeros lo hagan para lo cual debemos respetarnos, ¿recuerdan que días anteriores estuvimos hablando de que bacterias se pueden encontrar en nuestro cuerpo?

--R1: sí, R2: no

Pues bien las bacterias son organismos que pueden provocarnos enfermedades es por eso que debemos seguir las normas para mantenernos saludables, realizaremos un juego que se llama "el combate con las bacterias", algunos de nosotros seremos las bacterias y otros más seremos el jabón, cuando al resto del grupo seamos tocados por una bacteria nos quedaremos quietos hasta que el jabón nos salve y podamos volver a correr, ¿están listos?, R1: sí, R2: no –en caso de que no haya quedado claro el juego, se repetirán las indicaciones-- ¡iniciemos entonces!

- Esta actividad es la parte medular de la sesión, en ella se trabajara la locomoción, coordinación y equilibrio estático.
- Como actividad final se realizaran ejercicios de estiramiento y se realizara retroalimentación de lo aprendido en cuanto a la higiene deportiva y como combatir las bacterias.

Excelente todos se han cuidado de las bacterias trabajando juntos, sin embargo hay otra regla que debemos realizar cuando hacemos ejercicio, que es el estiramiento al finalizar así que todos juntos hacemos un círculo mágico y nos estiraremos todo lo que podamos, ¿Qué partes de su cuerpo creen debemos estirar?

--R1: la cabeza, las piernas, los brazos

-Así es todo nuestro cuerpo es posible estirar poniendo siempre atención en hacerlo despacio, bien empecemos. Muy bien ahora si ¿quién me puede decir que es importante tener en cuenta cuando jugamos o realizamos actividad física?

--R1: usar tenis, y ropa cómoda, estar limpios, cuidar de no caernos, tomar agua.

Muy bien todas esas acciones debemos realizar cuando jugamos o hacemos ejercicio para mantenernos sanos excelente, y también es importante que recordemos, lavarnos las manos y ¿Qué más?

--R1: los dientes, y bañarnos, ponernos ropa limpia

Así es, estoy muy contenta porque han puesto mucha atención, así que por el día de hoy me despediré de Uds., pero recuerden que nos vemos pronto para seguir aprendiendo lo necesario para mantenernos sanos. Hasta luego.

Secuencia 6

Hola niños ¿Cómo están? ¿Se han estado comportando como todos unos guardianes de la Salud?

--R1: sí, nos lavamos los dientes, y las manos, nos bañamos en la noche.

Muy bien, se han esforzado bastante, como quedamos la ocasión anterior he venido por Uds. para que me ayuden a cuidar de nuestra salud, el día de hoy nuestra misión sigue siendo la higiene deportiva, el reto del día de hoy es que pongamos en práctica las actividades que debemos realizar antes, durante y después de hacer ejercicio y lo haremos por medio de estaciones vamos todos a la estación número uno: la "revisión": que recordando nuestro encuentro anterior lo primero que revisaremos será nuestra vestimenta, traemos tenis, ropa

cómoda, R1. Si tengo tenis, pantalonera, short. R2. No yo no traigo tenis, ni yo. Es importante que recordemos que lo primero que tenemos que hacer es usar la vestimenta adecuada, ¿recuerdan porque? R1. Para no lastimarnos, para que si nos caemos no golpearlos, para estar seguros, para hacerlo bien todo. R2. No, yo no me acuerdo. Bien pues debemos usar la vestimenta adecuada para estar seguros y realizar a los ejercicios correctamente. Pues ya hemos hecho la “revisión” ahora realizaremos el “calentamiento”, recordemos que eso significa que debemos estirar nuestros músculos para ser más ágiles y no lastimarnos, pero en esta ocasión lo haremos con una canción “las ruedas del autobús” haciendo lo que la canción nos indique ¿están listos?

- Se iniciará con la canción en la que los alumnos deberán seguir las indicaciones como correr, abrir brazos y piernas, etc. Esto servirá como calentamiento, trabajando aspectos psicomotrices como con concepciones espaciales, locomoción y percepción auditiva.
Excelente ya hemos calentado nuestros músculos por lo que es momento de pasar al tercer momento de nuestro reto de hoy que se llama “pongámonos en acción” así que antes de que tomemos todos un globo de los que aquí se encuentran les voy a decir las instrucciones, debemos mantener nuestro globo en el aire con el uso de nuestro cuerpo desplazándonos por la cancha al ritmo de la música, recuerden que debemos cuidarnos y estar atentos a los cambios de en las canciones ¿están listos?
--R1: si R2: No, en caso de que no hayan quedado claras las instrucciones se repetirán. Hagámoslo entonces!
- Esta es la actividad considerada como parte medular de la sesión, a cada alumno se le otorgara un globo que deberá mantener en el aire moviéndose por la cancha al ritmo de la música que ira de rápido a lento y viceversa; con esta actividad se trabajara locomoción, esquema corporal, percepción auditiva y ritmo.
Muy bien ahora pasaremos a la cuarta estación ¿han visto cómo se llama?, se llama “hidratación”, eso significa que cuando nosotros hacemos actividad física es necesario tomar agua para tener energía y vitalidad mientras jugamos o hacemos ejercicio así que vamos todos a hidratarnos.
Correcto nuestra siguiente actividad será desplazarnos de un lado de la cancha a otro en parejas sujetando nuestro globo con una parte del cuerpo como por ejemplo, ¿Qué se les ocurre?
--R1: las manos, las rodillas, la cabeza, la panza, la espalda.
Excelente hagámoslo juntos!
- Se les dará un globo por pareja, en esta actividad se trabajara en aspecto psicomotriz el esquema corporal, la coordinación y como ejes transversales la comunicación y el trabajo en equipo.
Muy bien todos se han esforzado, ¿Qué les pareció trabajar en equipos para hacer nuestra actividad?, se dieron cuenta que cuando trabajamos en con nuestros compañeros es más fácil.
R1: si a mí sí me gusto, porque es mi amigo (a), R2: No. Siempre que trabajamos en equipo nos ayudamos y podemos hacer todo más rápido y mejor. Pasaremos a nuestra última actividad del día de hoy que se llama “relajación” así que les parece si todos nos acostamos en el piso y ponemos atención.
- Se les darán indicaciones de tención y relajación de las diferentes partes del cuerpo trabajando así las concepciones del esquema corporal y la vuelta a la calma. Posterior a ello se realizara retroalimentación.
Muy bien, ¿Qué aprendimos el día de hoy?
R1: que debemos tomar agua y estirarnos, y descansar
Excelente y recuerden que todo lo que hicimos es para estar sanos y prevenir accidentes mientras jugamos o practicamos deportes. Por hoy hemos terminado, pero recuerden nos vemos pronto!

Secuencia 7

Hola niños ¿Cómo están? ¿Se han estado comportando como todos unos guardianes de la Salud?

--R1: si, nos lavamos los dientes, y las manos, nos bañamos en la noche, hicimos ejercicios.

Entonces ¿Qué es lo primero que debemos hacer antes de realizar esfuerzo físico?

R1: estirarnos, calentamiento, estar listos, usar tenis, usar ropa cómoda. R2: no saben, no contestan.

Muy bien recordemos que siempre antes de iniciar cualquier juego o ejercicio físico debemos revisar que estemos listos con la ropa adecuada para cuidarnos y posterior a ello hacer ejercicios de calentamiento para preparar a nuestro cuerpo y sea más fuerte y ágil. Así que el día de hoy iniciaremos nuestro calentamiento con imitación de posturas. ¿Están listos?, R1: Si R2: No, en caso de que no quede clara la indicación se repetirá. Muy bien una vez que nuestro cuerpo está listo realizaremos la actividad del día de hoy que como siempre tiene un reto muy importante que es, que cuidemos de nosotros mismos y de nuestros compañeros.

- El calentamiento será a partir de imitación de posturas, con ello practicaremos esquema corporal y lateralidad.

Muy bien el día de hoy jugaremos a pasar el laberinto y le nombramos así porque avanzaremos únicamente si contestamos de forma correcta la pregunta que les realice, es importante seguir las instrucciones, nuestra misión es salir del laberinto por equipos, al ir avanzando por encontrarán letreros que les digan de qué forma debemos desplazarnos en busca de la salida, cuando encontremos letreros de alto nos detendremos y resolveremos lo que las láminas nos indican una vez que lo hagamos podremos seguir.

- Este juego será considerado como la parte medular y evaluación de las competencias de higiene deportiva que se estuvieron trabajando como de indagación y uso. En las láminas se representa cual es la forma de desplazarnos durante el recorrido, así como señalamientos de alto en los cuales se les presenta la incógnita de que es correcto realizar por ejemplo: la imagen que representa el camino a la izquierda es donde se encuentran jugando niños en un lugar "minado" mientras que la lámina de la izquierda representa una imagen de niños jugando en un parque limpio y familiar; lo adecuado es que elijan la última opción hasta llegar a otra interrogante.
- La actividad anterior trabajar aspectos de locomoción gruesa, equilibrio y orientación espacial; con los valores transversales del respeto a los señalamientos, aunado a la resolución de problemas y el descifrar mensajes gráficos.

Excelente todos logramos salir del laberinto, alguien me puede decir ¿que aprendieron durante su trayecto? R1: que debemos seguir las reglas, que hay que trabajar juntos, R2: a mí no me gusto. Pues bien es importante que recordemos siempre que debemos jugar o realizar actividad física en lugares seguros, sin charcos o con objetos filosos alrededor, también que debemos hacer uso del calzado y ropa adecuada, pero sobre todo que debemos hidratarnos mientras realizamos nuestras actividades y debemos ducharnos al finalizar así que es momento de que tomemos un poco de agua para poder seguir con nuestro cuento!

Estamos listos, manos limpias, hidratados, agujetas de nuestros tenis abrochadas, perfecto ya observaron que en esta parte de la villa se encuentran colocados unos aros bueno eso es porque cantaremos la canción llamada "las estaciones del tren" y al igual que en ocasiones anteriores realizaremos lo que la música nos indica- al finalizar la canción todos deberán estar agrupados en diferentes partes de la cancha que representan la estación del tren- bien ya todos estamos detenidos en diferentes estaciones del ferrocarril, a continuación cada estación realizara un círculo como bien saben los guardianes de la salud trabajamos unidos como equipo, así que cada grupo tratara de hacer que las pelotas que les daré permanezcan dentro con el uso de nuestros pies, ¿están listos? R1: si, R2: no, en caso de que la instrucción no haya sido clara se repetirá con ejemplo.

- La canción de las estaciones del tren nos servirá para retomar la atención en los alumnos así como para hacer una división pertinente de integrantes de un equipo para realizar la actividad posterior. En cuestión psicomotriz nos ayuda con la percepción auditiva y seguimiento del ritmo.
- La actividad de las pelotas atenderá los aspectos psicomotrices de coordinación y trabajo en equipo.

Para finalizar nuestra visita del día de hoy nos reuniremos para hacer unos ejercicios de respiración que como bien saben son sumamente importantes al finalizar nuestras actividades pues nos permiten relajar nuestros músculos, ahora sí ha llegado el momento de despedirnos pero antes de eso me gustaría saber ¿Qué aprendieron hoy?R1: que debemos trabajar en equipo, y hacer ejercicio con cuidado, muy bien me despido por el día de hoy, volveré en busca de su colaboración para que se vuelvan guardianes de la salud; recuerden lavarse las manos antes de comer y antes y después de ir al baño, los dientes no los lavaremos después de cada comida, bañarnos diariamente, hidratarnos y hacer ejercicio. Hasta luego pequeñines!

B. Evidencias de desempeños

Se muestra aseado antes de la sesión de actividad física

Porta la ropa adecuada para la realización de actividades de juego

Realiza estiramientos previos a la clase

Realiza ejercicios de respiración una vez terminada la sesión física

Se lava las manos después de realizar la clase y reconoce la necesidad del baño cuando se realiza algún tipo de activación.

C. Actividades de aprendizaje

Secuencia 5:

1. Saludo, en la parte inicial de la sesión se invita a los alumnos a expresar el conocimiento que tienen sobre la higiene deportiva a base de cuestionamientos como ¿Qué es necesario cuando realizamos algún tipo de actividad física?, ¿qué hacemos antes, durante y después del ejercicio? una vez que hayan compartido lo que saben y hacen cuando realizan actividad física, teniendo una retroalimentación que respondan a dichas preguntas.
2. Aros de colores, en la cual los alumnos deberán reconocer el sitio al que deben desplazarse en base a su percepción visual y auditiva, en la que se les indicara un color y será al que deberán desplazarse;
3. “El combate de las bacterias” como segunda actividad medular se otorgaran roles de bacterias e instrumentos de higiene como el jabón, la esponja o el cepillo de dientes. El reto consiste en que si un compañero es tocado por una bacteria no puede moverse pues ha enfermado, por lo que los instrumentos deberán rescatar a sus compañeros tocándolos nuevamente mientras se desplazan por la explanada.
4. Vuelta a la calma, se realizaran ejercicios de respiración tensión y relajación muscular, los niños acostados en el suelo boca arriba inhalaran, sostendrán y exhalaran según se les indique, lo mismo ocurre con las partes de su cuerpo que deberán tensar y relajar.
5. Retroalimentación, los alumnos comentaran cuales fueron las actividades realizadas en la clase y para que les sirven como guardianes de la salud, atendiendo la importancia de la higiene deportiva y retomando aspectos del combate a las bacterias.

Secuencia 6:

1. Saludo, se iniciara con el reconocimiento por parte de los niños de las actividades que se realizaron anteriormente y los aprendizajes adquiridos, por medio de preguntas sobre las actividades que han realizado en casa y en la escuela para cuidar su salud.
2. Calentamiento, en la cual se les dará apertura a los alumnos (as) para que intercambien ideas de porque es importante la realización del calentamiento cuando realizamos ejercicio una vez hecho esto y estableciendo una idea general para todo el grupo, se realizaran desplazamientos y simularan movimientos siguiendo las indicaciones de la canción “las ruedas del autobús”.
3. Pongámonos en acción, considerada la parte medular se especificaran los momentos de la sesión que se refieren a las acciones que debemos realizar cuando hacemos ejercicio (la primera fue el calentamiento); se les otorgaran globos que ellos deberán mantener en el aire con las partes de su cuerpo siguiendo el ritmo de la música que va de más a menos velocidad y viceversa.

4. Hidratación, se cuestionara a los alumnos (as) ¿Qué es lo que debemos hacer cuando realizamos ejercicio y aun no terminamos de hacerlo? Esta pregunta busca que ellos analicen que es lo que usualmente hacen y han visto que hacen otras personas se invitara al dialogo y se les explicara que una de las partes más importantes del ejercicio es hidratarse pues esto nos ayuda a tener energía y estar sanos.
5. Pongámonos en acción, se agruparan por parejas para trasportar los globos por el espacio de la cancha usando diferentes partes del cuerpo como hombros, espalda, rodillas, etc. Haciendo una retroalimentación de la dificultad de la actividad y lo bueno de trabajar en equipo.
6. Relajación los alumnos se acostaran y realizaran ejercicios de tención y relajación de los músculos que se indiquen por ejemplo todos pondremos muy fuertes nuestras piernas- ahora las relajaremos como si fueran de trapo; la indicación continuara con brazos, cuello, pies, estomago, pecho, etc. Lo mismo ocurrirá con la respiración con la que se indicaran periodos para inhalar aire, para sostenerlo y para exhalarlo.
7. Retroalimentación, la cual consiste en que los alumnos expresen que aprendieron y que es lo que más les gusto de la clase, dándole vital importancia a los momentos de la actividad física y a las acciones que son importante realizar para protegernos.

Secuencia 7:

1. Saludo, se iniciara con el reconocimiento por parte de los niños de las actividades que se realizaron anteriormente y los aprendizajes adquiridos, por medio de preguntas sobre las actividades que han realizado en casa y en la escuela para cuidar su salud.
2. Calentamiento, en esta ocasión la parte inicial se realizara por medio de la imitación de posturas con diversos estiramientos y desplazamientos.
3. Laberinto, esta actividad consiste en que los alumnos irán desplazándose por la cancha dirección y forma de desplazamiento según les indiquen los señalamientos que se encuentran a su paso, sin embargo algunos de los señalamientos les harán elegir situaciones para seguir avanzando, por ejemplo: “¿Qué es mejor jugar en un espacio limpio o sobre vidrios?”, según la respuesta que den es la dirección que tomaran si contestan adecuadamente saldrán más pronto del laberinto, es importante mencionar que esta actividad se realizara por equipos.
4. Estaciones del ferrocarril, esta actividad consiste en dividir equipos para el siguiente ejercicio, consiste en avanzar por la explanada en equipos según indique la canción de las estaciones del tren en la que si son dos vagones dos personas son el tren, tres vagones tres personas forman el tren y así sucesivamente, cuando se detiene el tren se acaba el ejercicio quedando los equipos según convenga.
5. Pelotas en el círculo, en equipos formaran círculos y se les otorgaran pelotas las cuales deben estar en movimiento y permanecer dentro del círculo.
6. Relajación, la vuelta a la calma de esta sesión consiste en ejercicios de respiración indicados por la docente, en el que se establecerán tiempos para inhalar, sostener la respiración y exhalar.
7. Retroalimentación, los alumnos expresen que aprendieron y que es lo que más les gusto de la clase, dándole vital importancia a las acciones que nos permitan permanecer sanos.

D. Recursos o saberes

Señalamientos con las partes de la sesión, Globos, Canción “Las ruedas del autobús”, agua, área amplia, Aros, Canción “Estaciones del tren”, pelotas.

III. Dispositivo de Evaluación

Para valorar los criterios de la Promoción de la salud, trabajados en la presente secuencia se tomó como referencia la manifestación de las competencias en el desempeño del grupo de acuerdo con Marín, Guzmán y Castro (2012).

Criterio	Niveles de desempeño			
	Necesita mejorar	Regular	Apto	Competente
Higiene Personal	No es capaz de mostrar la relación de los materiales con las medidas de higiene personal.	Existe una mínima demostración de la relación de los materiales con las medidas de higiene personal.	Demuestra la relación de los materiales con las medidas de higiene personal de forma espontánea y sin intención.	Demuestra la relación de los materiales con las medidas de higiene personal de forma clara y precisa.
Higiene Deportiva	No es capaz de comprender las reglas de seguridad y evitar ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.	Existe una mínima comprensión de las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.	Comprende las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela de forma espontánea y sin intención.	Comprende las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela de forma clara y precisa.
Nutrición	No es capaz de identificar los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer.	Existe una mínima identificación de los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer.	Identifica los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer, de forma espontánea y sin intención.	Identifica los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer, de forma clara y precisa.

IV. Referencias bibliográficas

- Alins, S. (2013). Children psychomotricity projects. Recuperado de <http://www.alinsilustracion.com/126921/1258147/portfolio/children-psychomotricity-projects>.
- Bob Zoom (2012). Las ruedas del autobús. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5gwjKchYlJo>
- Jiménez, Z., Lahuerta, B. Ros, E. Bistuer, L. y Taboada, A. (2010). La higiene deportiva. Recuperado de <http://iesbinef.educa.aragon.es/departam/ef/HIGIENE%20DEPORTIVA.pdf>
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 182-202. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011*. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar: Autor.

Intervención psicomotriz para desarrollar competencias en la Promoción de salud a nivel preescolar



UACH
Facultad de Ciencias de la Cultura Física
Maestría en Psicomotricidad

El siguiente andamio expresa la tercer parte de un cuento motor que pretende desarrollar competencias de salud en niños de tercero de preescolar; esta sección del cuento se enfoca a los aprendizajes esperados de nutrición.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

Caso 2
Maestría Profesional en Psicomotricidad
Preescolar Tercer Grado
Enero 2014

Objeto de estudio

Competencia Desarrollo Físico y Salud: Promoción de la salud

I. Presentación.

Descripción:

En la presente secuencia didáctica, se busca desarrollar competencias en el aspecto de promoción de la salud del campo formativo de desarrollo físico y salud; mediante actividades de aprendizaje enfocadas en la práctica de medidas básicas de prevención de salud, con ayuda de material de juguetes populares.

Intenciones formativas.

Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.

Reconoce la importancia del reposo posterior al esfuerzo físico.

Competencias.

Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

II. Dispositivo de Formación

A. Situación-problema

Cuento Motor: Villa Saludable

Secuencia 8

Hola amiguitosss, ¿Cómo están me recuerdan?... exacto soy Lula la guardiana de la villa saludable y saben que vamos a aprender hoy? A ser sanos y fuertes a través de nuestros alimentos, haber ¿todos desayunaron el día de hoy?.. Excelente todos debemos desayunar siempre antes de venir a la escuela, para iniciar bailaremos y cantaremos la canción de las frutas y las verduras. Pero antes recordemos que es lo que debemos de hacer antes de iniciar cualquier juego o actividad física...correcto revisemos nuestras agujetas, nuestra ropa que este correctamente colocada, todos hemos tomado agua el día de hoy?... muy bien, manos limpias!, entonces iniciemos reunámonos todos!

Bueno para ello les voy a dar una hoja con la fruta que les corresponde representar y bailaremos cuando la canción toque la parte de la fruta correspondiente.

- los alumnos cantaran y bailaran la canción de los alimentos saludables lo cual nos servirá como calentamiento y locomoción en general.

Nuestra primer misión el día de hoy es limpiar el patio de la villa de alimentos chatarras debido a que la comida chatarra se ha empeñado en estar presente para que la comamos así que formaremos dos equipos unos defenderemos la villa de la comida chatarra y los demás insistiremos en que haya comida chatarra en el patio, si se dan cuenta todos tenemos en nuestro patio comida saludable y comida chatarra, los guardianes de la villa deben intentar que en su patio únicamente exista comida saludable y los representantes de la comida chatarra deben intentar de colocar la mayor cantidad de comida chatarra en el patio del vecino están listos! Las reglas son las siguientes, no podemos cambiarnos de patio ni cambiar de lugar más de dos comidas a la ves por persona.

- Los alumnos realizaran una resolución de problemas buscando el trabajo colaborativo evitando que la comida chatarra este en su patio aunado a esto la forma en que desplazaran la comida al otro extremo y como harán para que la comida sana permanezca en su lugar.
Muy bien ahora realizaremos un cambio y las personas que eran los guardianes de la villa ahora serán la comida chatarra, listos comencemos!
Muy bien vengan todos ahora jugaremos un juego que se llama la canasta revuelta lo han escuchado? Cada vez que yo diga el nombre de las frutas Uds. deberán cambiarse de lugar, están listos?
- Se realizara un círculo y los alumnos se cambiaran de lugar con sus compañeros que tengan la misma fruta que ellos.
Excelente lo hemos hecho de maravilla ahora debemos relajarnos para no lesionarnos porque hemos hecho ejercicio, así que todos respiraremos profundo y nos estiraremos, muy bien!, todos hemos podido representar a las frutas y a las verduras, Uds., saben cuántas frutas debemos de comer diariamente.. Así es todos debemos comer al menos dos frutas y verduras diariamente para estar saludables, así que de tarea todos tenemos que empezar a comer frutas para estar fuertes y sanos. De acuerdo, muy bien entonces nos veremos en una próxima ocasión hasta luego chicos!

Secuencia 9

Hola de nuevo pequeñines me recuerdan soy Lula el Hada Guardiana de la Villa saludable, el día de hoy hablaremos de la nutrición, en donde aprenderemos cuales son los alimentos saludables que nos permitirán crecer sanos y fuertes, así que antes de comenzar revisemos nuestro calzado, nuestras manos limpias, excelente empecemos, pero primero les hare una pregunta ¿desayunaron todos antes de venir a la escuela?.

-R1: Si, No

Pues bien, siempre debemos desayunar antes de venir a la escuela ¿saben porque?

-R1: Para estar sanos, para tener energía, para crecer, no! Yo nunca desayuno y soy fuerte

Bueno pues en realidad porque los alimentos nos dan energía para concentrarnos para realizar ejercicio y sobre todo para crecer sanos!

El día de hoy iniciaremos nuestras actividades bailando y cantando el baile de las frutas. Están listos! Vayamos pues!

-Los alumnos bailaran el baile de las frutas para lo cual a cada quien se le entregara una fruta que lo represente y cuando la canción lo mencione serán los que pondrán los pasos de baile, esta actividad nos servirá como calentamiento para comenzar la clase.

Muy bien chicos estamos en la zona de la nutrición de la nuestra villa, ven ese material que se encuentra en la explanada, pues bien todos iremos a jugar con el pero con dos condiciones, la primera es respetaremos a nuestros compañeros y la segunda es que cuidaremos el material, vamos juntos!

-Es esta actividad se utilizara el estilo de libre exploración en el cual los alumnos jugaran libremente con unos cubos de frutas y verduras así como de comida chatarra, que a la ves son un rompecabezas, atendiendo los aspectos de espacio gráfico, percepción visual y discriminación.

Excelente todos lo hemos hecho de maravilla, han descubierto el acertijo de la comida sana y la comida chatarra en un gran rompecabezas, ahora avanzaremos a la siguiente estación para seguirnos cuidando comiendo sanamente, nuestra misión es depositar la comida chatarra en un depósito donde a nadie le apetezca comerla, están listos!, para ello formaremos equipos de tres personas reunámonos pronto, debemos trasladar la comida sin usar las manos y los tres integrantes del equipo deben de participar, el reto termina cuando todos los equipos hayamos concluido.

-Se trabajara el valor del trabajo en equipo, la resolución de problemas y el esquema corporal.

Muy bien, todos hemos colaborado de maravilla depositando toda esa comida chatarra en el depósito, lo cual nos permite pasar a la tercer estación del día de hoy en donde nuestro reto es recuperar la comida saludable y traerla de vuelta a la villa. Ahora nos colocaremos en parejas uno de nosotros tendrá las ojos vendados y el otro deberá dirigirlo para llevar la comida saludable a la canasta que colocaremos sobre la mesa para que todos puedan disfrutar de ella,

cuando el primero en cubrirse los ojos haya llevado dos frutos o verduras a la canasta cambiaremos la pañoleta al otro compañero, es importante utilizar palabras como adelante, atrás, izquierda y derecha, así como la cantidad de pasos que quereos den nuestros compañeros, están listos!

- En esta actividad se trabaja la discriminación visual así como las nociones espaciales y la lateralidad, la tolerancia y el trabajo en equipo.

Todos lo hemos hecho estupendamente y me gustaría escuchar que fue lo que aprendieron el día de hoy...muy bien han aprendido muchas cosas de cómo debemos ejercitarnos y ahora un poco de nuestra alimentación, así que antes de despedirnos reunámonos a relajarnos que ha sido un arduo trabajo, entonces todos vamos a imaginar que somos una semillita que acaban de sembrar y para poder florecer necesitamos agua, así que conforme le agreguemos agua a nuestra semillita crecerá, listos, eso es todos chiquitos como una semillita y tomamos aire que representa el agua, y le colocamos un poquito más, otro más otro más eso es nos estiramos y regresamos al inicio...muy bien hemos terminado el día de hoy pero recuerden que un necesitamos de su ayuda para que nuestra villa siga en funcionamiento así que, nos vemos pronto!

Secuencia 10

Hola de nuevo pequeñines me recuerdan soy Lula el Hada Guardiana de la Villa saludable, el día de hoy es nuestro último día de entrenamiento como guardianes hablaremos de la nutrición y recordaremos todo lo que hemos aprendido, para cuidarnos y estar saludables, recuerden que ese es nuestro reto cuidarnos todos para crecer sanos y fuertes, así que antes de comenzar revisemos nuestro calzado, nuestras manos limpias, excelente empezamos, pero primero les hare muchas preguntas, ¿desayunaron, se bañaron, se lavaron los dientes todos antes de venir a la escuela?.

-R1: Si, No

El día de hoy nuevamente comenzaremos con un calentamiento recuerdan para cuidarnos mientras hacemos ejercicio entonces formemos un circulo y empezemos.

- Se realizará imitación de posturas para el estiramiento, posterior.
Excelente una vez que nos hemos estirado para poder jugar y no lastimarnos les voy a entregar a cada uno una estrellita con un color y un aro, ya vieron lo que se encuentra alrededor de la explanada, así es, son imágenes de todo lo que hemos hecho, lavado de dientes, lavado de manos, la hora del baño, pero cada imagen tiene un color, rojo amarillo o azul igual que uds con sus estrellas, así que nos vamos a estar desplazando por toda la cancha, y cuando yo les haga una pregunta iremos pronto a la imagen que corresponda a la respuesta y al color de mi estrella.
- En esta actividad se trabajara esquema corporal y locomoción por medio del desplazamiento de los alumnos con los aros en distintas partes de cuerpo, discriminación visual, y reconocimiento de las actividades pertenecientes a la competencia de promoción de salud.
Muy bien estoy encantada, todos lo hemos hecho de maravilla, ahora recolectemos los carteles que corresponden a nuestro color, ahora bien nuestro siguiente reto será realizar una historia de que hacemos en un día común con estos dibujos. Y posteriormente lo compartiremos con nuestros compañeros.
 - se trabajara la discriminación visual el reconocimiento y adquisición de la competencia a través del cuento narrado por equipos, como ejes transversales, el trabajo colaborativo y la capacidad de expresión.Excelente quiero felicitarlos porque se han portado de maravilla y porque han terminado su enseñanza como guardianes de la salud, ahora su tarea es cuidarse siempre y cuidar a sus compañeros, recordar lavarnos los dientes, las manos, bañarnos, hacer ejercicio y comer frutas y verduras!
Como reconocimiento a su esfuerzo les entregare la placa de los guardianes de la salud!
- Se les entregara una insignia tanto a la docente como a los alumnos como cierre de este cuento motor.
En estas tres sesiones se espera que el alumno reconozca y practique el cuidado personal a través del reconocimiento de la alimentación saludable atendiendo reglas de seguridad personal.

B. Evidencias de desempeños

Aplicar medidas salud, como el reconocer la comida chatarra de la comida saludable.

C. Actividades de aprendizaje

Cuento Motor: Villa Saludable.

D. Recursos o saberes

Pelotitas, hojas de representación de frutas, canción el baile de las frutas, cubos con las frutas, insignias, deposito, cubos para rompecabezas, pañoletas

III. Dispositivo de Evaluación

Para valorar los criterios de la Promoción de la salud trabajados en la presente secuencia se tomó como referencia la manifestación de las competencias en el desempeño del grupo de acuerdo con Marín, Guzmán y Castro (2012).

Criterio	Niveles de desempeño			
	Necesita mejorar	Regular	Apto	Competente
Higiene Personal	No es capaz de mostrar la relación de los materiales con las medidas de higiene personal.	Existe una mínima demostración de la relación de los materiales con las medidas de higiene personal.	Demuestra la relación de los materiales con las medidas de higiene personal de forma espontánea y sin intención.	Demuestra la relación de los materiales con las medidas de higiene personal de forma clara y precisa.
Higiene Deportiva	No es capaz de comprender las reglas de seguridad y evitar ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.	Existe una mínima comprensión de las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.	Comprende las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela de forma espontánea y sin intención.	Comprende las reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela de forma clara y precisa.
Nutrición	No es capaz de identificar los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer.	Existe una mínima identificación de los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer.	Identifica los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer, de forma espontánea y sin intención.	Identifica los alimentos saludables de los que no lo son, y asociarlos con las acciones de higiene antes y después de comer, de forma clara y precisa.

IV. Referencias bibliográficas

Instituto Nacional de Salud Pública. (2010). Nutrición en movimiento. Recuperado de http://www.nutricionenmovimiento.org.mx/dif/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=59

Anexo 3. Oficio a autoridades del jardín de niños

"2013, Año del centenario del sacrificio de Don Abraham González Casavantes"



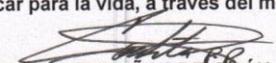
Chihuahua, Chi., 15 de Noviembre de 2013.

Lic. Rosa Guadalupe González Villalba
Directora del Jardín de Niños "Sehumachi, Lugar de flores" No. 1142 Zona 33
PRESENTE:

A través del presente le envié un cordial saludo y así mismo presentar a los portadores de este a **Teresa de Jesús Barreras Villavelázquez** y **Dante Alejandro Álvarez Ponce**, alumnos de la Maestría Profesional en Psicomotricidad inscritos en este Posgrado, quien se encuentran desarrollando la investigación "Intervención psicomotriz para desarrollar competencias en el desarrollo físico y la promoción de salud a nivel preescolar", bajo la dirección de la M.C. Ma. Concepción Soto Valenzuela; para la cual solicitamos a usted autorización para llevar a cabo la aplicación del programa psicomotor que constituye 10 sesiones, las cuales es necesario videograbarlas para su análisis mediante la observación, con el objetivo de valorar los resultados de la intervención psicomotriz en el apoderamiento de competencias sobre seguridad, higiene y aspectos psicomotrices.

Agradeciendo de ante mano sus atenciones que tenga a buen brindar a nuestros alumnos y seguro que éste es con fines de estudios exclusivamente, me reitero de usted.

Atentamente,
"Educar para la vida, a través del movimiento"


Dr. FRANCISCO MUÑOZ BELTRÁN
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA CULTURA FÍSICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO



ESTADO LIBRE
Y SOBERANO
DE CHIHUAHUA
S.E.C.
DIRECCIÓN DE
EDUCACIÓN BÁSICA
JARDÍN DE NIÑOS # 1142
SEHUMACHI
08EJNO223G
CHIHUAHUA, CHIH.

Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte, Campus Universitario # 1
Chihuahua, Chih., C.P. 31170, Apartado Postal 21585
Tel.: (614) 413-1507, 413-0433
Fax: (614) 426-5342 fefcd@uach.mx
Henry Dunant # 4612 Pronaf Cd, Juárez, Chih.
Tel.: (656) 616 6673



Anexo 4. Exposición de los objetivos de la intervención



Cronograma



DICIEMBRE 2013						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
						1
2 PRIMERA SESION	3	4	5	6 SEGUNDA SESION	7	8
9 TERCERA SESION	10	11	12	13 CUARTA SESION	14	15
16 QUINTA SESION	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Anexo 5. Carta de consentimiento para padres de familia



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA
Facultad de
Educación Física y
Ciencias del Deporte

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**"INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS EN EL
DESARROLLO FÍSICO Y LA PROMOCIÓN DE SALUD A NIVEL PREESCOLAR"**

A QUIEN CORRESPONDA:

Declaro libre y voluntariamente que yo / _____
ACEPTO que mi hijo/a _____ participe en un proyecto de investigación
cuyo objetivo es: **valorar el diseño y aplicación de dos proyectos didácticos psicomotores en un proceso de intervención orientados al desarrollo de competencias en los alumnos de preescolar**, mismo que se realizará bajo la dirección de la **M.C. Ma. Concepción Soto Valenzuela** catedrática en Maestría de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Acceptando que si mi hijo/a participa en este proyecto deberá:

1. Tener asistencia en las sesiones psicomotrices los lunes y viernes de 11 a.m. a 12 p.m.
2. Asistir con vestimenta deportiva.
3. Utilizar calzado deportivo.

Los procedimientos mencionados incluyen posibles riesgos, tales como:

1. Fatiga.
2. Cansancio.
3. Lesiones leves como rasguños, caídas.
4. Suciedad en uniforme deportivo.
5. Otros riesgos inherentes a la práctica de ejercicio físico, como los que se pueden presentar en una sesión de actividad física.

Se me ha informado que tengo la libertad de retirar a mi hijo/a de este programa en el momento que así lo decida y que puedo solicitar mayor información acerca del estudio, si así lo deseo. Así mismo, doy mi consentimiento para que los datos emanados de esta investigación puedan ser publicados en medios de divulgación científica, solicitando completa **confidencialidad** acerca de la identidad de mi hijo.

Favor de anotar si su hijo/a presenta alguna enfermedad o toma algún medicamento: No Si
¿Cuál? _____

DATOS DEL PADRE O TUTOR	DATOS DEL TESTIGO
Nombre _____	Nombre _____
Dirección _____	Dirección _____
Teléfono _____	Teléfono _____

FIRMA

FIRMA

Chihuahua, Chih., 22 de NOVIEMBRE del 2013.

Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte, Campus Universitario # 1
Chihuahua, Chih., C.P. 31170, Apartado Postal 21585
Tel.: (614) 413-1507, 413-0433
Fax: (614) 426-5342 fefcd@uach.mx
Henry Dunant # 4612 Pronaf Cd, Juárez, Chih.



UNIVERSIDAD
VERDE

Anexo 6. Formato de consentimiento para los preescolares

Para la aplicación de este pequeño consentimiento, la maestra les ofreció las instrucciones dentro de su salón antes de comenzar a aplicar la secuencia didáctica, por ser preescolares, leyó uno e hizo un ejemplo en el pizarrón frente a todo el grupo, luego se repartieron uno a cada niño con su nombre completo, así esta misma actividad sirvió para ir identificando a cada niño por su nombre.

Mi nombre es: _____, soy alumna (o) de tercer grado del preescolar Sehuamachi Lugar de flores No. 1142 Zona 33, y marcare con una cruz la cámara **si** acepto ser video grabado en los juegos de la clase o marcare una cruz en la cámara prohibida si **no** estoy de acuerdo en participar.

Mi nombre es: _____, soy alumna (o) de tercer grado del preescolar Sehuamachi Lugar de flores No. 1142 Zona 33, y marcare con una cruz la cámara **si** acepto ser video grabado en los juegos de la clase o marcare una cruz en la cámara prohibida si **no** estoy de acuerdo en participar.

Anexo 7. Trabajo de la tríada



Anexo 8. Entrevista semidirigida



Maestro(a):

Un aspecto central del estudio de la práctica educativa es recurrir a las videograbaciones, las cuales consiste en recuperar la valoración y reflexiones del docente sobre su propio desempeño. Por ello lo invitamos a observar una de las secuencias didácticas de las videograbaciones que hemos obtenido como muestra de su desempeño pedagógico y nos ayude a entender su secuencia en sus propios términos. No se trata de evaluar a usted como maestro ni a sus alumnos, sólo tratamos de entender qué sucedió y porqué.

Observar la videograbación. Termine de ver la videograbación y formule las siguientes preguntas, evitando usted participar en la respuesta (ya sea de manera verbal o no verbal). Mencione en voz alta el nombre de la escuela y del docente entrevistado.

Planeación de la secuencia: ¿Cómo la preparó?, ¿la preparó de manera diferente a como usualmente lo hace?, en caso de haber usado un plan de lección ¿nos lo puede mostrar?, ¿qué tan diferente resultó la secuencia de lo preparado?, ¿a qué cree que se deba la diferencia (o la similitud)?, etc.

Desarrollo de la secuencia: ¿qué le llama la atención de su desempeño?, ¿qué le llama la atención de sus alumnos?, ¿me puede explicar la “lógica” de su secuencia (por qué la inicia de esa manera, porqué organiza de esa manera a los alumnos, porqué se dirige a ciertos alumnos, porque usa cierto material, porqué la termina de esa manera?, si se hablara de “fragmentos” de su clase” ¿cuáles identifica usted?, ¿considera esta como una clase típica suya? (en caso negativo explique la razón).

Condicionantes de la secuencia: ¿Qué tanto facilita o inhibe su forma de enseñar el estado y tamaño de su aula?, ¿el tipo y estado de su mobiliario?, ¿el nivel de ruido o de luz?, ¿la presencia de equipo o material instruccional?, ¿características de sus alumnos?, ¿características de la escuela?, ¿características del barrio en donde se ubica la escuela?

Desenvolvimiento de los alumnos: ¿qué actividad suya resultó de mayor interés para los alumnos?, ¿qué actividad suya resultó de menor interés para los alumnos?, ¿qué se aprendió en esta secuencia?, ¿cuál fue el propósito de la secuencia?, ¿observa usted alguna evidencia de que se haya logrado el objetivo de la secuencia?

Valoración general de la secuencia: ¿cómo califica su desempeño en esta secuencia didáctica, tomando todo en cuenta?, ¿qué tanto influyó en el desarrollo de la secuencia la presencia de la cámara y la mía (del investigador principal)?, ¿en dónde aprendió usted a enseñar de esta forma?, ¿cómo le gustaría verse en el video?, ¿qué falta para verse como le hubiera gustado?

Al terminar el proceso entregue la copia del DVD al docente como presente del estudio.

Anexo 9. Rúbrica para evaluar el proceso de formación docente

Rúbricas e instrumentos de evaluación empleada para evaluar el portafolio docente, extraída de Guzmán et al. (2014, p. 215).

Criterios de evaluación	Excepcional	Admirable	Aceptable (rutina)	Amateur
Nivel de reflexión y logro de aprendizajes	El autor escribe en un tono personal, claro y con ejemplos sencillos. Sus reflexiones manifiestan quién es como persona, profesor y profesional. Realiza un proceso de autoevaluación y aprendizaje sobre los desafíos que se le presentan en su praxis (problemáticas, necesidades, debilidades, fortalezas, mejoras, etc.). Manifiesta una teoría hacia la práctica (va más allá del plano descriptivo). Valora los aspectos éticos. Se preocupa por aquellas propuestas donde los alumnos puedan aprender (no únicamente memorizar).	El autor escribe en un tono personal y con ejemplos sencillos. Manifiesta quién es como persona y como profesional, sus reflexiones se basan en el “aquí y ahora”: su tarea en el aula, su práctica. El proceso de autoevaluación y aprendizaje sobre los desafíos que se le presentan (problemáticas, necesidades, debilidades, fortalezas, mejoras, etc.) está en un plano de desarrollo. La reflexión sobre su praxis es descriptiva, el encuadre es didáctico y concreto. Valora los aspectos éticos.	El autor no escribe en tono personal, da pocos ejemplos de lo que expresa. Las reflexiones sobre su praxis se muestran incipientemente (desafíos, problemáticas, fortalezas, necesidades). Su enfoque es descriptivo. Hay poca relación entre las evidencias y sus reflexiones.	El autor podría desarrollar de modo más claro el proceso reflexivo en torno a su persona, su rol como docente o profesional. Sus ejemplos podrían tener un mayor desarrollo, lo que reflejaría un grado más de autoconocimiento y reflexión sobre su praxis. La relación entre las evidencias y sus reflexiones es incipiente.
Análisis sobre la coherencia del contenido del portafolios	El autor justifica y reflexiona acerca de la selección y diversidad de las evidencias presentadas (tanto propias, como de pares y estudiantes). Tales como aprendizajes logrados por sus alumnos, innovaciones educativas, cambios en su práctica (por mínimos que sean...) que los hayan llevado a la mejora de su práctica.	El autor muestra diversidad en las evidencias que presenta, aunque los argumentos con que justifica su selección podrían estar mayormente relacionados con las rúbricas. Su selección se centra más en su propia experiencia que en la de otros.	El autor puede realizar un proceso aún más reflexivo y justificado sobre la selección de las evidencias, así como de la variedad de las muestras.	El autor muestra un proceso reflexivo poco claro. Justifica incipientemente las evidencias que presenta. Estas son escasas.
Análisis sobre la organización y contenidos del portafolios	El portafolio es fácil de leer, y de encontrar información en él, la mayor parte de esta es actual. Hay relación entre los contenidos y las evidencias (gráficos, fotografías, resúmenes,	El portafolios es fácil de leer, aunque no siempre es fácil encontrar información; de esta, solo una parte es actual. Hay organización y	El portafolio podría estar mayormente ordenado, para su mejor lectura y manejo de información. Hay poca	El portafolio podría tener un mayor orden; su escasa organización dificulta su lectura. Por lo mismo, la poca

	notas...). Los elementos que lo componen muestran rasgos de creatividad y organización. El portafolio está disponible en la web.	relación entre los contenidos y las evidencias (gráficos, fotos, resúmenes, notas...). El portafolio está disponible en la web.	organización y relación entre los contenidos y las evidencias. Estas son no actuales. El portafolio está publicado en un espacio o folder digital personal del autor.	información que contiene no es fácil de encontrar. El portafolio está en una fase elemental de construcción. Se encuentra publicado en un espacio o folder digital personal del autor.
Estructura gramatical	El autor utiliza correctamente la ortografía, la gramática y estructuras de las oraciones, muestra un alto dominio del lenguaje escrito. Esto realza la presentación y mejor entendimiento del portafolio.	El autor muestra por lo general un uso correcto de las reglas gramaticales, aunque tiene algunos puntos que puede mejorar, como la ortografía y la gramática. Esto limita la presentación del portafolio.	Hay errores evidentes en la escritura, de orden gramatical y ortográfico. Esto limita la presentación del portafolio.	Hay un alto grado de errores ortográficos y gramaticales, lo que distrae la lectura del mensaje que pretende ofrecer mediante el portafolio.
Autoevaluación	El autor responde de modo reflexivo y profundo a los siguientes cuestionamientos ¿Qué aprendí?, ¿Cuáles son mis logros? ¿Cuál fue la experiencia más importante después de haber participado en este módulo? ¿Qué fue lo que más me gustó? ¿Qué fue lo más novedoso que aprendí? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué significó para mí trabajar con portafolio?	El autor responde de modo reflexivo los siguientes cuestionamientos: ¿Qué aprendí? ¿Cuáles son mis logros? ¿Cuál fue la experiencia más importante después de haber participado en este módulo? ¿Qué fue lo que más me gustó? ¿Qué fue lo más novedoso que aprendí? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué significó para mí trabajar con portafolio?	El autor responde a las preguntas, pero podría haber mayor profundidad en su reflexión ¿Qué aprendí?, ¿Cuáles son mis logros? ¿Cuál fue la experiencia más importante después de haber participado en este módulo? ¿Qué fue lo que más me gustó? ¿Qué fue lo más novedoso que aprendí? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué significó para mí trabajar con portafolio?	El autor no responde a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cuáles son mis logros? ¿Cuál fue la experiencia más importante después de haber participado en este módulo? ¿Qué fue lo que más me gustó? ¿Qué fue lo más novedoso que aprendí? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué significó para mí trabajar con portafolios?

Anexo 10. Rúbrica para evaluar la secuencia didáctica

Rúbricas de evaluación empleada para evaluar la secuencia didáctica que se usó para la coevaluación de los profesores en la exhibición o demostración de sus proyectos formativos, extraída de Guzmán et al. (2014, p. 214).

Categoría	4	3	2	1
Presentación (Transposición didáctica)	Presenta de manera clara el tema y objeto de estudio y los relaciona con las competencias que busca desarrollar. Presenta la descripción del tema, las intenciones formativas de la secuencia didáctica y un esquema organizador de los contenidos.	Presenta de manera clara y relacionada la descripción del tema, las intenciones formativas de la secuencia didáctica y las competencias a desarrollar.	Presenta de manera clara la descripción del tema, las intenciones formativas de la secuencia didáctica y las competencias a desarrollar.	Presenta de manera clara la descripción del tema y las intenciones formativas de la secuencia didáctica
Situación problema	Presenta de manera precisa y diferenciada los tres elementos de una situación problema: contexto, información suficiente y una función clara.	Presenta de manera precisa y diferenciada solo dos de los elementos de soporte de la situación problema.	Presenta de manera precisa y diferenciada solo uno de los elementos del soporte de una situación problema.	No presenta de manera precisa y diferenciada los elementos de contexto, información y función.
Significatividad de la situación problema	Presenta ocho o nueve de las características de significatividad de una situación problema.	Presenta seis o siete de las características de significatividad de una situación problema	Presenta cuatro o cinco de las características de significatividad de una situación problema	Presenta tres o menos de las características de significatividad de una situación problema
Actividades de aprendizaje	Presenta de forma clara, ordenada y diferenciada las actividades de aprendizaje que permiten construir las evidencias de desempeño.	Presenta de forma clara las actividades de aprendizaje que permiten construir las evidencias de desempeño.	Presenta algunas actividades de aprendizaje para el logro de algunas de las evidencias de desempeño.	No presenta de forma clara, ordenada y diferenciada las actividades de aprendizaje que permiten construir las evidencias de desempeño.
Evidencias de desempeño	Presenta evidencias de desempeño claras, objetivas, que	Presenta evidencias de desempeño claras,	Presenta tareas claras, objetivas que	No presenta evidencias de desempeño

	<p>permiten evidenciar desempeños que corresponden a los productos esperados y que son desencadenantes de las actividades de aprendizaje</p>	<p>objetivas que corresponden a los productos esperados y que son desencadenantes de las actividades de aprendizaje</p>	<p>corresponden a los productos esperados.</p>	<p>claras, objetivas que permitan evidenciar desempeños que corresponden a los productos y que son desencadenantes de las actividades de aprendizaje</p>
<p>Dispositivos de evaluación</p>	<p>Presenta instrumentos para la evaluación de competencias adecuados, con criterios y descriptores claros y precisos.</p>	<p>Presenta instrumentos para la evaluación de competencias, con criterios y descriptores.</p>	<p>Presenta instrumentos para la evaluación de competencias.</p>	<p>No presenta instrumentos para la evaluación de competencias, con criterios y descriptores claros y precisos.</p>
<p>Referencias</p>	<p>Presenta de forma ordenada y correcta suficientes referencias bibliográficas, hemerográficas y de la Red.</p>	<p>Presenta de forma ordenada suficientes referencias bibliográficas, hemerográficas y de la Red.</p>	<p>Presenta de forma suficientes referencias bibliográficas, hemerográficas y de la Red.</p>	<p>No presenta de forma ordenada y correcta suficientes referencias bibliográficas, hemerográficas y de la Red.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Describe de forma correcta los recursos y la manera de emplearlos como apoyo a la docencia.</p>	<p>Describe los recursos y la manera a emplearlos como apoyo a la docencia</p>	<p>Describe de forma correcta los recursos de apoyo a la docencia.</p>	<p>No describe de forma correcta los recursos y la manera a emplearlos como apoyo a la docencia.</p>
<p>Innovación</p>	<p>Presenta elementos significativos e importantes de innovación de la práctica docente que impacte en la docencia y en aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Presenta algunos elementos importantes de innovación de la práctica docente que impacte en la docencia y en aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Presenta escasos elementos significativos e importantes de innovación de la práctica docente que impacte en la docencia y en aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>No presenta elementos significativos e importantes de innovación de la práctica docente que impacte en la docencia y en aprendizaje de los alumnos.</p>

Anexo 11. Pauta de observación para prácticas videograbadas

PAUTA DE OBSERVACIÓN PARA PRÁCTICAS VIDEOGRABADAS

La presente pauta tiene como propósito recoger información videograbada de la observación de la interacción entre docentes y alumnos, durante el desarrollo de la secuencia didáctica, a fin de facilitar el proceso de formación docente y la retroalimentación. Esta pauta se divide en dos partes:

Parte I: es una pauta de observación cuantitativa cuya finalidad es valorar el desempeño en la práctica del docente como punto de partida y como cierre de observación en una intervención; está compuesta por 4 dominios y cada uno de ellos conformados por dos o cuatro dimensiones. En total valora 11 dimensiones cada una de ellas con 3 criterios, dando un total de 33. Donde los valores varía desde Nulo = 0, Bajo = 1, Elevado = 2, hasta Óptimo = 3. Para categorizar el nivel de desempeño en competencias del docente se tomarán en cuenta los criterios del 1 al 33 y se obtiene de la siguiente forma:

Nivel de desempeño	Valores	Descripción
Bajo	1 a 45	En la observación realizada, el docente cumple con menos del 50% de las dimensiones que componen los dominios.
Elevado	46 a 60	El docente cumple muchas veces con el 50% o más de las dimensiones que componen los dominios.
Óptimo	61 a 99	La pauta de observación evidencia que el docente cumple siempre con <i>todas</i> las dimensiones que forman parte de los dominios.

PARTE I

Se recomienda que el observador tenga conocimiento de esta pauta antes de que se lleve a cabo la observación.

Profesor(a):		N° de secuencia:	
Institución:		Fecha:	
		Hora:	
Observador:		Grupo:	
		N° alumnos	

	Nula	Baja	Elevada	Óptima
1. El docente relaciona las experiencias previas con los aprendizajes esperados.	0	1	2	3
2. El docente da instrucciones claras y posibilitan el trabajo autónomo de los estudiantes.	0	1	2	3
3. El docente introduce con un reto o una meta.	0	1	2	3
4. El docente aplica estrategias en la formación de competencias en el desarrollo psicomotor.	0	1	2	3
5. El docente aplica estrategias en la formación de competencias en la promoción de la salud.	0	1	2	3
6. El docente motiva previamente los aprendizajes, informa sobre los objetivos y resultados esperados.	0	1	2	3
7. La mayoría de los estudiantes demuestra interés durante las actividades de aprendizaje (atienden, escuchan activamente, trabajan y/o participan).	0	1	2	3
8. La mayoría de las actividades promueven la creatividad e iniciativa de los alumnos	0	1	2	3
9. El docente plantea actividades sorpresas que incitan a la provocación y afectividad entre los alumnos.	0	1	2	3
10. El docente, al hacer preguntas, da iguales oportunidades a todos los estudiantes para responderlas.	0	1	2	3
11. El docente plantea tareas donde se combinan distintos tipos de agrupamiento: individualizado, en parejas o en equipo.	0	1	2	3
12. El docente genera y respeta la autonomía de los alumnos en la realización de actividades propuestas por su iniciativa y capacidad.	0	1	2	3
13. La ambientación de la secuencia cuenta con recursos pedagógicos que apoyan los procesos de aprendizaje.	0	1	2	3
14. La organización del espacio favorece, la participación de los estudiantes, la interacción entre	0	1	2	3

ellos y el docente, y el monitoreo del trabajo.				
15. El tiempo destinado a las actividades es suficiente para que la mayoría de los estudiantes, en función de sus particulares ritmos de aprendizaje, termine su trabajo (“no falta tiempo”).	0	1	2	3
16. El docente presenta los objetivos de las actividades que se desarrollarán a los estudiantes en un lenguaje claro para su edad.	0	1	2	3
17. El docente formula preguntas desafiantes, que estimulan en los estudiantes, alguna de las siguientes habilidades: reflexión, análisis crítico, indagación o aplicación de los contenidos que se están trabajando.	0	1	2	3
18. El docente explica el sentido de las normas en un lenguaje acorde con el nivel de comprensión de los estudiantes.	0	1	2	3
19. La mayoría de los estudiantes ofrece sus aportes y participa de la secuencia, respetando las normas.	0	1	2	3
20. El docente utiliza mediadores corporales como la mirada, voz, gestos, postura, tacto, cuerpo y objetos.	0	1	2	3
21. El docente genera la empatía y la actuación para toma de decisiones entre propuestas de los alumnos.	0	1	2	3
22. Cuando la dinámica de la secuencia lo requiere, el docente explicita cómo participar y la importancia de escuchar y respetar turnos, con el fin de ordenar y guiar las intervenciones de los estudiantes.	0	1	2	3
23. Todos los alumnos son tomados en cuenta para realizar actividades conjuntas, sin que haya rechazos.	0	1	2	3
24. La mayoría de las actividades son lúdicas y promueven la participación interesada de los alumnos.	0	1	2	3
25. El docente ofrece comentarios positivos en relación con el comportamiento adecuado.	0	1	2	3
26. Las actividades realizadas durante el desarrollo de la clase responden a un orden lógico y buscan alcanzar el objetivo de aprendizaje.	0	1	2	3
27. El docente siempre explica la articulación entre la teoría y la praxis de las actividades a los alumnos.	0	1	2	3
28. Todos los estudiantes realizan las actividades de la clase (están haciendo la tarea o la actividad correspondiente).	0	1	2	3
29. El docente hace preguntas durante el desarrollo de la clase para monitorear el logro de los aprendizajes trabajados.	0	1	2	3
30. El docente promueve la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido al cierre de la clase.	0	1	2	3
31. El docente aplica un diagnóstico al inicio de la secuencia.	0	1	2	3
32. El docente registra actividades y respuestas no favorables con los alumnos.	0	1	2	3
33. El docente valora y pondera los aprendizajes de los alumnos.	0	1	2	3

Parte II: consiste en una pauta de observación cualitativa donde se recogen las acciones relevantes en la interacción del docente con el contexto, las actividades, material y con los alumnos; con la finalidad de analizar la práctica docente de las secuencias que componen la intervención y de acuerdo a los objetivos planteados, puede ser desde una secuencia hasta el número que se desee analizar, enfatizando que como secuencias mínimas se requiere 3, una para hacer el diagnóstico, la segunda para aplicar la intervención y la última para valorar los cambios generados por la intervención entre la primera y la tercera. En esta parte de la pauta de observación se narra con una descripción factual lo realizado por el docente en los siguientes 5 dominios de su práctica:

Intenciones formativas

Transposición didáctica: incluye aquellas condiciones de la secuencia, dinámicas de las actividades, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en ella, y que promueven que los aprendizajes sean logrados por todos los estudiantes en forma pertinente.

La gestión de la secuencia: se acompaña de una supervisión preventiva o silenciosa en la que el docente se anticipa a los posibles conflictos que puedan surgir, utiliza el espacio y la tarea como estrategias de motivación para encauzar conductas inapropiadas.

Situación problema

Carácter significativo: el docente plantea consignas que permite al alumno medir la distancia entre lo que sabe para resolver una situación compleja y lo que tiene todavía que aprender.

Significatividad del aprendizaje: el docente plantea un desafío a la medida de las posibilidades del alumno llevándolo a movilizar saberes y progresar en un trabajo complejo.

Actividades de aprendizaje

Ambiente de aprendizaje: comprende aspectos del ambiente físico, de la convivencia entre los estudiantes así como entre ellos y el docente; asimismo, considera la utilización de espacios y materiales.

Ritmos de aprendizaje: incluye aquellas condiciones de la clase, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en el aula, destinadas a lograr un buen aprovechamiento del tiempo para el aprendizaje y la enseñanza.

Interacción: refleja el grado en que la interacción entre el docente y los alumnos, así como las actividades de clase, enfatizan los intereses, motivaciones y puntos de vista de los estudiantes.

Ayudas: motiva al alumnado con estímulos positivos sobre su esfuerzo, conecta con sus intereses y evidencia la relación de los diferentes aprendizajes con experiencias y situaciones de la vida cotidiana.

Evaluación

Progresión del aprendizaje: incluye condiciones, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en el aula destinadas a observar, supervisar y evaluar el trabajo de sus estudiantes. Considera el aprovechamiento de distintas oportunidades durante la clase y el uso de diversas fuentes de información con el fin de monitorear el proceso de aprendizaje en todos los estudiantes.

Evidencias de desempeño: aplica dispositivos, estrategias e instrumentos para la evaluación del logro de las competencias de sus estudiantes, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.

Dispositivo: consiste en una declaración por escrito que se sostiene de una estructuración teórica e hipotética que da cuenta de un avance de trabajo en relación a las decisiones asociadas a la enseñanza y el aprendizaje, reflejando la currícula y una didáctica del docente, donde valora los propósitos y productos esperados con detalle en instrumentos o procesos de observación, el manejo de datos, juicios y la traducción de éstos en escalas.

Para cada uno de los dominios anteriores, se ofrece una plantilla donde se debe de realizar la descripción de lo observado, ofreciendo como máximo tres momentos de tiempo trabajado en las dimensiones; sin embargo, se pueden registrar si es necesario más tiempos que se hayan trabajado en actividades correspondientes a la dimensión observada.

PARTE II

Profesor(a): N° de secuencia:

Institución: Fecha: Hora:

Observador: Grupo: N° alumnos

1. Intenciones formativas

Observación de la videograbación de la secuencia		
Intenciones formativas		
	Transposición didáctica	La gestión de la secuencia
1	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
2	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
3	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
Observaciones		<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;"><i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;"><i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;"><i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i></p>

2. Situación problema

Observación de la videograbación de la secuencia			
		Situación problema	
		Carácter significativo	Significatividad del aprendizaje
1	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
2	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
3	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
Observaciones		1 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>
		2 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>
		3 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>

3. Actividades de aprendizaje

Observación de la videograbación de la secuencia					
		Actividades de aprendizaje			
		Ambiente de aprendizaje	Ritmos de aprendizaje	Interacción	Ayudas
1	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
2	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
3	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
Observaciones		1 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>
		2 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>
		3 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>

4. Evaluación

Observación de la videograbación de la secuencia				
		Evaluación		
		Progresión del aprendizaje	Evidencias de desempeño	Dispositivo
1	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
2	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
3	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
Observaciones		1 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>
		2 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>
		3 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>

5. Estilo de docencia

Observación de la videograbación de la secuencia				
		Estilo de docencia		
		Centrado en el aprendizaje	Centrado en el aprendizaje	Centrado en el aprendizaje
1	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
2	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
3	Tiempo transcurrido	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>	<i>Aquí debe anotarse en qué minuto comenzó a trabajar en esta dimensión y el en qué minuto dejó de trabajarla.</i>
Observaciones		1 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>
		2 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>
		3 <i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>	<i>Aquí debe describir de forma detallada la interacción en la que se involucra el docente y los alumnos, evitando juicios e interpretaciones personales.</i>