

Omnia Año 21, No. 3 (septiembre-diciembre, 2015) pp. 28 - 40
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856
Depósito legal pp 199502ZU2628

Intervención en el aula, una estrategia para acompañar el desarrollo de competencias

*Carmen Julia Aguirre Santana**
*e Isabel Guzmán Ibarra***

Resumen

Las reformas curriculares actuales, como parte de la política educativa mexicana, promueven la articulación de la educación básica y un enfoque por competencias que orientan un cambio educativo hacia la calidad. Este artículo presenta resultados de un proceso de intervención en el aula, mediados por el Modelo de Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas, que atiende a dos dispositivos: uno de formación y otro de evaluación. El dispositivo de formación operativamente se apoya en la pedagogía de la integración y el dispositivo para la evaluación en la evaluación auténtica, se parte de situaciones-problema reales. Teniendo como objeto de estudio el desarrollo y evaluación de competencias. Esta investigación colaborativa, realizada como un estudio de casos, se realizó con un grupo de profesores de educación primaria, empleando diversas técnicas de corte cualitativo. Se concluye que el diseño e implementación de proyectos formativos interdisciplinarios e intradisciplinarios promueven el desarrollo de competencias tanto en docentes como en estudiantes, así mismo, los procesos de formación en trabajo colaborativo, son un plus en la reflexión y enriquecimiento de la tarea docente.

Palabras clave: Competencias, educación básica, formación docente, intervención áulica, trabajo colaborativo.

* Profesora de educación primaria, Licenciada en lengua y Literatura, Licenciada en educación primaria, Maestra en Educación: Campo práctica docente, estudiante del doctorado en educación por la Facultad de Filosofía y Letras de La Universidad Autónoma de Chihuahua.

** Doctora en Ciencias de la Comunicación, Profesora- investigadora en la Universidad Autónoma de Chihuahua, catedrática del Doctorado en educación de la facultad de Filosofía y Letras. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Intervention in the Classroom, a Strategy to Support the Development of Skills

Abstract

The current curriculum reforms, as part of Mexico's education policy, promote the articulation of basic education and skills-based approach to guide educational change towards quality. This article presents results of a process of intervention in the classroom, mediated by the Model of Development and Evaluation of Academic Skills, attending two devices, one for training and another assessment. The device of operatively is supported in the pedagogy of integration and evaluation and the device for authentic assessment, starts off real problem-situations. Taking as a case study the development and evaluation skills. This collaborative research, conducted as a case study was performed with a group of primary school teachers, using various qualitative techniques. It is concluded that the design and implementation of interdisciplinary training projects and intradisciplinary promote skills development in teachers and students, also, the formation processes in collaborative work, are a plus in the reflection and enrichment of teaching.

Keywords: Skills, basic education, teacher training, courtly speech, collaborative work.

Introducción

Con la finalidad de mejorar la calidad educativa y responder a los desafíos sociales, el sistema educativo mexicano promueve un serie de reformas en todos los niveles, desde preescolar hasta superior, incorporando un nuevo lenguaje que atiende a un enfoque por competencias, establecido en el Plan de estudios 2011, se considera que la práctica docente es punto nodal para lograr los anhelos en la formación integral de los estudiantes, favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso.

En este sentido, se torna la mirada hacia el maestro y la profesionalización que se materialice en su desempeño áulico, la reflexión de su propia práctica y la mejora permanente de su actuar docente.

En ese entorno se da el punto de partida para realizar el proyecto de intervención en el aula, el cual surge como una investigación colaborativa, cuyo propósito es analizar la práctica educativa de docentes que se desempeñan en educación primaria, apoyados con el M-DECA (Modelo de desarrollo y evaluación de competencias académicas), que atiende a un programa de formación, comprendido en cinco módulos de trabajo. En los tres primeros se diseñó la docencia con la elaboración de un proyecto formativo, en el cuarto módulo se interviene en el aula y en la última etapa se analizan resultados.

En esta ocasión se comparten los primeros hallazgos referidos al proceso de intervención en el aula, correspondiente al cuarto módulo de dicho programa de formación.

Del modelo de formación

En el M-DECA, se parte de un principio básico: las competencias no se enseñan, se desarrollan (Zabala y Arnau, 2007), y se concibe a la competencia como “un saber actuar para movilizar un conjunto de recursos cognitivos frente a situaciones problema” (Marín y Guzmán, 2011).

Partiendo de que no se puede evaluar lo que no se ha formado, el M-DECA propone invertir el binomio evaluación-formación, por el de formación-evaluación en donde se incorpora la estrategia de formar docentes en el desarrollo de competencias, bajo un esquema que permite su aplicación en la adquisición de competencias en sus alumnos, este *isomorfismo pedagógico* (Mialaret, 1982) marca una correspondencia entre las competencias de los profesores y las competencias a desarrollar en sus alumnos.

El M-DECA abreva de diversas fuentes e integra propuestas metodológicas “activas”, “auténticas” y “situadas”, que emplea en el proceso formativo mediante dos dispositivos: uno de formación y otro de evaluación. El dispositivo de formación operativamente se apoya en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2010) y el dispositivo para la evaluación de competencias docentes, en la evaluación auténtica (Díaz Barriga, 2006; Monereo, 2009), estas dos perspectivas toman como fundamento, el partir de situaciones-problema reales.

El componente de formación del M-DECA se materializa en el programa formativo que se realiza en cinco módulos, como se muestra en la Tabla 1.

Como producto de este proceso, el profesor construye un proyecto formativo, trabajando en colaboración con otros dos docentes, conformando así una tríada; entendida como el acompañamiento de pares que permite el desarrollo del trabajo y la reflexión de la práctica, para emprender una intervención en el aula.

El proyecto formativo, se concreta a través de una secuencia didáctica, cuyos elementos principales son:

A. *Intención*: Se refiere a los propósitos del proyecto, se toman del plan de estudios.

B. *Situación problema*: La propuesta de Roegiers (2010), divide la situación problema en tres partes: entorno (contexto, información y función), tarea y consigna.

C. *Actividades de aprendizaje*: Son lo que Roegiers llama consigna. Son aquellas actividades que el estudiante realiza sobre contenidos o saberes. Incluye estrategias orientadas al desarrollo de las competencias y al logro de las intenciones.

Tabla 1. Programa de formación

Módulos	Evidencia	Propósito
1. Modelos de formación y competencias	Presentación y evaluación del proyecto formativo.	Analizar las problemáticas comunes que enfrentan los profesores en su práctica docente cotidiana. Compartir significados e identidades de la docencia.
2. Pedagogía de las competencias		El profesor reflexiona sobre su práctica docente y el trabajo colaborativo.
3. Diseño de la docencia		<i>Reflexionar para la acción.</i> Se diseña el proyecto formativo y se documenta el proceso.
4. Intervención	Informe del proceso de intervención en el aula.	<i>Reflexionar en la acción.</i> Se interviene en el aula y se documenta la experiencia para analizarla y mejorarla.
5. Refinamiento y diseminación	Refinamiento del proyecto formativo y diseminación de los resultados de la intervención.	<i>Reflexionar sobre la acción.</i> Narrativa que informa el proceso vivido en el aula y evalúa la experiencia en el programa de formación.

Fuente: M-DECA (2014) adaptado, para evidenciar programa con relación de los propósitos).

D. *Evidencias de desempeño*: se integran las evidencias de los procesos, tareas y productos, así como el seguimiento de las actividades de integración permanente.

E. *Recursos de apoyo*: Constituyen el material de apoyo en el desarrollo de las competencias.

El dispositivo de evaluación que se diseña inicialmente considera los momentos, formas, instrumentos y criterios de evaluación auténtica adecuados al trabajo por competencias.

Metodología

El método empleado se apoyó en una lógica cualitativa que permitió el análisis de casos. En un enfoque metodológico que corresponde a la “investigación colaborativa” (Casals, Vilar y Ayats, 2008), la cual es un proceso sistemático de acción y reflexión entre co-investigadores que abordan una cuestión de interés común. Situando dos tradiciones metodológicas pertenecientes a la postura sociocrítica; la primera corresponde a la investigación con *estudio de casos* (Stake, 2010) y la segunda se ubica como una investigación-acción participativa (Elliot, 1990).

El estudio de casos no es una selección metodológica, sino una elección del objeto que se va a estudiar, al considerar que este objeto puede ser un individuo, un grupo, una organización, y aun una comunidad completa (Stake, 2010); seleccionamos a «la escuela primaria pública» como el caso a estudiar. Por consiguiente, la *unidad de análisis* fue «la intervención docente», y el *objeto de estudio* lo constituye el desarrollo y la evaluación de competencias académicas, mediante los proyectos formativos. Además de atender a la *investigación acción participativa* que va más allá de estudiar una problemática, busca provocar cambios en la realidad, donde la estrategia de diálogos reflexivos fungió como eje transversal durante el proceso.

Para operacionalizar el M-DECA, se trabaja en tres etapas: Etapa I. Co-situacional o de formación: es una etapa preparatoria que concluye con el diseño del proyecto formativo. Etapa II. Co-operacional o de intervención en el aula: en este proceso se interviene en el aula y se documenta la experiencia. Etapa III. De Co-producción: en ella se cubre el quinto módulo del programa de formación, refiriéndose a la evaluación y validación de los proyectos formativos.

Para este reporte, se hará énfasis en la segunda etapa, que se refiere al proceso de intervención en el aula.

El grupo intervenido, pertenece a sexto grado, de una escuela pública de educación primaria, del norte de México. Lo componen 27 estudiantes, 17 son hombres y el resto mujeres, de 12 años de edad.

Los tres primeros módulos se cubrieron en sesenta horas presenciales de “práctica guiada”, además de las horas de trabajo de “práctica autónoma” donde la triada construyó el proyecto formativo, llamado “voces de mi pueblo”, aplicándolo en el proceso de intervención, que toma como eje vertebrador el campo formativo de lenguaje y comunicación, atendiendo a la interdisciplinariedad.

“Voces de mi pueblo” consta de una secuencia didáctica para trabajarse en once sesiones, un proyecto articulador, donde se involucraron actividades de otras asignaturas (Español, Historia, geografía y Formación Cívica y Ética, y las denominadas clase especiales: Educación Artística; Música y Dibujo, Educación Física, estas expresadas en los programas de estudio), agregándose además Inglés, Aula de medios y Biblioteca, ya que en esta escuela se cuenta con los servicios de maestros que atienden estas clases, que se vuelven un extra en el desarrollo integral de los aprendizajes de los alumnos.M1.

Además de la triada, se involucraron en el diseño de la docencia los docentes de clases especiales, los cuales desde sus horarios de práctica docente, apoyaron el desarrollo de competencias comunicativas en el grupo intervenido.

Se utilizó el diario de campo escrito por las docentes (DC), el diario rotativo escrito por los alumnos (DR) y la práctica video grabada (V), en-

trevistas (E), mismos que apoyaron el registro, sistematización y análisis de la información.

Con ello se cubre el cuarto módulo del programa formativo y se da cuenta de la experiencia, tomando como referencia las unidades de análisis: intenciones formativas, situación-problema, evidencias de desempeño y actividades de aprendizaje.

Miradas desde la intervención

Ante una organización distinta a la cotidiana de su trabajo áulico, los estudiantes expresaron:

Maestra, porqué ahora todos los maestros hablan de “voces de mi pueblo”, en todas las clases hablamos de la comunidad, de lo que se hacía antes y lo que se hace ahora, como ha cambiado la vida, traemos fotos, investigamos, hacemos entrevistas... creo que a veces nos confundimos y no sabemos a cuál maestro entregarle el trabajo...DC/A11

Esta expresión da muestra de la interdisciplinariedad reflejada en la práctica, al trabajarse el proyecto articulador, la incertidumbre de los alumnos en uno de los momentos iniciales del proyecto, manifiesta el cambio de forma de trabajo didáctico, y la articulación de los docentes al estar en sintonía hablando de los mismos temas en diversas clases.

Uno de los retos, es lograr aprendizajes aplicables al aula y a la vida, con sentido y significado (Ausubel, 1963), mediante estrategias creativas y constructivas, que integren diversos recursos cognitivos, posibilitando la resolución de problemas en situaciones reales.

En el proyecto se contemplan elementos esenciales como; la pertinencia y la información de **las intenciones formativas**, además de contemplarlas de la mano con las evidencias de desempeño.

Se reconoce el diálogo entre docente-estudiantes para comunicar los propósitos, se denota la relación entre las intenciones formativas de cada asignatura y el manejo de un eje vertebrador: el campo de lenguaje y comunicación, como se refiere en el siguiente testimonio:

Estos son los trabajos que van a ir ustedes agregando en su portafolio, las características y los elementos de su comunidad, de un reportaje, qué y cómo se elabora una entrevista, el primer borrador del texto y el reportaje voces de mi pueblo... vamos a hacer una antología, dibujos, crearemos un corrido, el tendadero de la comunidad, a tener una convivencia deportiva, una entrevista en inglés, una presentación PowerPoint que la convertirán en un video, una actividad que se llama la maleta viajera y todo ello vamos a utilizarlo en el evento cultural literario en un auditorio...DC/M1

Se presenta de manera clara el tema y objeto de estudio, relacionándolo con las competencias a desarrollar, asimismo, presentan de ma-

nera precisa las intenciones formativas, anticipando o pronosticando las evidencias de desempeño.

Se reconoce el inicio de toda secuencia didáctica como el detonador de un engranaje de saberes a potenciar en el aprendizaje, en esta ocasión se partió de una situación- problema que narraba la historia de un personaje real y cercano, conocido por la mayoría de los estudiantes. Se presentan de manera precisa y diferenciada los tres elementos de una situación problema: contexto, información y función de acuerdo a la pedagogía de la integración, como se muestran a continuación:

Contexto: *Don Polo habitante de la comunidad de la Concordia, es un señor de 98 años, quien hace 50 años era el lechero de esta comunidad se trasladaba en una carreta de una comunidad a otra. Don Polo conocía perfectamente la comunidad de la Concordia y las comunidades circunvecinas, actualmente Don Polo no sale solo porque afirma que se pierde, ya que la concordia está sumamente diferente, además afirma le asusta tanto automóvil. Te gustaría conocer a Don Polo? V/M3*

Información: *Reconocimos a Don Polo! y platicamos de la vida de antes y ahora. DR/A25*

Función: *Retoma las preguntas de inicio y las relaciona con la vida de Don Polo, recupera las nociones sobre la forma de vivir de los habitantes.*

M1 –¿A qué se dedicaban las personas de la comunidad, años atrás?

A5 –A la agricultura

A20 – Cuidaban las vacas y las ordeñaban

A 7 – Acarreaban agua del río

A11- Mi abuelita me ha platicado que....DC/M2

Tarea: *Producir textos breves, a partir de gráficos. DC/M2*

Consigna: *Elabora un gráfico que relacione el pasado y el presente de tu comunidad. DC/M2.*

La situación-problema refleja movilización y transferencia de recursos cognitivos, se orientó a integrar un conjunto de aprendizajes y la articulación con otros saberes adquiridos anteriormente. Las preguntas realizadas por los alumnos, permiten generar nuevas interrogantes y el desarrollo del pensamiento crítico. Se explota el contexto escolar y el natural de la comunidad, ello implica a los estudiantes a apropiarse del nuevo saber puesto en una situación de la vida diaria.

Al desarrollar la secuencia didáctica se promovió desde un inicio el trabajo en colaboración, se formaron equipos, se asumieron roles y distribución de comisiones:

Ya que están hablando de las comunidades, aprovecha para formar equipos correspondiendo a donde viven, se integran seis equipos: Aeropuerto, Girasoles, Concordia, Arturo Gamiz, Robinson y Rancho en Medio. DC/M3

Estos equipos conformados en su entorno cotidiano, fuera del salón de clase y al hacerlo en el espacio áulico, motivó la colaboración, cercanía, entendimiento mutuo, ponerse de acuerdo, tomar decisiones y con ello fortalecer el aprendizaje entre iguales y a la vez con autonomía. Estas actividades colectivas facilitan la reutilización de los aprendizajes entre la comunidad-escuela, a la vez que permiten la progresión de los contenidos.

La situación- problema aunada a las actividades colegiadas, favoreció a los alumnos ir subiendo peldaños, que significa, trabajar sobre los constituyentes de la competencia. Para que exista un peldaño, es necesario que haya un conjunto de recursos que puedan ser movilizados en el seno de una situación significativa más simple, que una situación relativa a toda la competencia; por ejemplo: hacer textos breves, animarse a preguntar, narrar lo que sus padres y/o abuelos les platican, describir a Don Polo los que lo conocen: *Don Polo vive enseguida de la casa de mis abuelos.* V/A15.

Se promovió transitar de una actividad de exploración a una de integración; *Elaboraron distintas representaciones gráficas del antes y ahora de su comunidad y posteriormente la interpretación escrita del gráfico.* V/M2, en este testimonio se establece la relación pasado-presente, la diacronía y sincronía, al asociarlo con situaciones actuales, como unas constantes de la construcción de hechos históricos, y la ubicación geográfica de los edificios, calles, ríos, casas y escuelas que circundan su comunidad. En actividades como estas que parten de la situación-problema y de la visualización de fotografías, se va tejiendo la interdisciplinariedad, desde la actividad de inicio, en el sentido de un conjunto integrado y articulado de varios aprendizajes nuevos que se colocan en un problema complejo. Pequeños escritos que vayan elevando el nivel de escritos situados, para llegar a la elaboración de un reportaje de su comunidad.

Otro componente del proyecto formativo es **la evidencia de desempeño**, que en esta secuencia se manifiestan durante su acción, como evidencia de aprendizaje. Algunas evidencias que se manifestaron en el proceso de aprendizaje, denotan las devoluciones de diversos saberes, interconectados entre sí.

Participaban de manera ordenada y mostraron interés sobre el proyecto. DC

Mientras uno recuperaba de la actividad extra-clase elementos de su comunidad y los escribía en el pizarrón, los demás hacían un cuadro de dos columnas, además de preguntar sobre el antes de su comunidad. DC

Vimos video de un reportaje y contestamos una sopa de letras donde encontramos las partes de un reportaje. DR

Vinieron al salón la Sra. Franco y Doña Licha para platicarnos como era la vida antes y les preguntamos mucho sobre lo que se hacía. DR

También vino un reportero de la televisión a entrevistar a Doña Licha y aprendimos las partes de una entrevista y que equipo debe tener un reportero. DR

Jugamos al gusanito y aprendimos que si un miembro del equipo falla no se integra el equipo. Que todos somos importantes y aprendemos más si trabajamos juntos. A19

La integración se vivió durante la secuencia didáctica, haciéndose evidente en las devoluciones, gradualidad y prospectiva de las actividades de aprendizaje, **las evidencias** del mismo, como se refleja en los testimonios siguientes:

En inglés también estamos haciendo una entrevista a una persona de la comunidad que se fue a trabajar a Estados Unidos por falta de empleo. A11

Con el profe de computación estamos escribiendo las entrevistas y también vamos a hacer un video del reportaje. A17

Con el profe Carlos estamos dibujando el antes de nuestras comunidades. A3

Nuestro borrador del reportaje nos está gustando mucho. A21

Las evidencias inicialmente partieron de un relato y fueron subiendo peldaños, dicha gradualidad tanto en la tarea como en el reto de cada actividad, fueron aportando tareas que hicieron evidente el aprendizaje y aludieron a la evaluación auténtica.

Se desarrollaron más evidencias de las que se planearon, se favoreció la formación para tomar decisiones, resolver situaciones, hablar en público, redactar diversos textos: entrevistas, cartas, reportajes, cuentos, poemas, canciones... se utilizó la tecnología de la información, además de otros recursos que se potenciaron: escucharon, colaboraron, participaron de manera ordenada, dialogaron, convirtieron el reportaje o cuento en canción, improvisaron, crearon, dibujaron, realizaron convivencia deportiva, se fomentó el trabajo de equipo en la familia, valoraron la identidad de su comunidad y su origen, el respeto a las tradiciones y logros de sus antepasados, entrevistaron a personas fuera de la escuela, relacionaron las actividades escolares con el entorno.

Se distingue en todo momento la relación contenido-contexto, como un motor potenciador del aprendizaje situado.

Una devolución que muestra la interdisciplinarietàad e integración se presenta cuando preguntan

...¿a quién le vamos a entregar el reportaje?, si todos los profes en cada clase nos dicen qué le podemos agregar al escrito. DR/A20

Esta manifestación de duda e incertidumbre, corroboró a los docentes que en la cotidianidad del aula, los estudiantes estaban viviendo la integración de las asignaturas, como se refiere en el siguiente testimonio-

nio donde se conjugan varias asignaturas, contenidos, aprendizajes esperados y trabajos de cierre del proyecto:

Hoy nos fuimos a la UACH a un auditorio donde hicimos un ensayo de lo que vamos a hacer mañana 28 en el Museo de La Quinta Gameros, para presentar nuestro proyecto, que estuvimos trabajando muy duro y además para no ponernos nerviosos el día de mañana que nos verán nuestros papás, directores, maestros y algunos alumnos de otras escuelas. Hoy los alumnos de quinto, del Profe Miguel nos acompañaron a ver todo lo que hicimos. Todos los del grupo cantamos un corrido con la maestra de música, después Jesús y Valeria bailaron un baile folklórico que se llama Chihuahua la Concordia, también Leslie, María, Ever, Jairo, Marcos, Mónica y Brandon hicieron una representación teatral con el Profe de inglés de cuando un brasero se fue a conseguir trabajo a Estados Unidos y los problemas que pasó por no saber inglés, Kristel leyó una carta agradeciéndoles a sus papás, también pasaron la entrevista del equipo "Concordia", esa misma entrevista la utilizaron para hacer su reportaje en video, pero también participó Evelyn, ella leyó un reportaje sobre su comunidad "Robinson" y por último Izkra leyó un poema de la comunidad "La Concordia", bueno a nosotros nos gustó mucho esta experiencia, muy bonita y espero mañana nos salga bien lo que vamos a presentar en la "Quinta Gameros". Jesús y Valeria serán los maestros de ceremonia. DR/A23

En el proceso, las actividades fueron multiplicándose en complejidad, al interactuar con una nueva información. Los estudiantes contaban con conocimientos previos; de su contexto, de las personas que entrevistaron, de los elementos de un reportaje, hacían relación con el nuevo conocimiento y podían estar haciendo varios trabajos a la vez, a partir de ellos se dio sentido y significado a la información nueva, aunado al referente contextual que facilitó el acercamiento gradual de los recursos movilizados.

Sacar las actividades fuera del aula y poner en situación de desarrollo las competencias intelectuales, orales, escritas, musicales y de habilidades digitales, en otros escenarios dentro de la escuela y fuera de ella, potenció el entusiasmo y motivación por esmerarse a cumplir el reto.

Hoy tendimos nuestras prendas de papel, que nos dio la maestra la clase antepasada, en un tendedero que pusimos afuera del salón de clase, y lo compartimos con los alumnos de primer y segundo grado, cada quien explicó cómo era su comunidad antes. Todos participaron y algunos nos platicaron sobre cómo se transportaban antes, sobre la vegetación, pues de todo un poco y al ver en las prendas todas las fotos y lo que escribía cada quien nos transportamos al pasado y fue muy emocionante. DR/A10.

Al finalizar la clase la maestra encargó de tarea ir a entrevistar a una persona adulta con amplio conocimiento sobre su comunidad. DC/M2

Nos pusieron un ejercicio de hacer un cuento para la maleta viajera (se le cambió el nombre a baúl viajero), que vamos a mandar al otro sexto para que nos revisen. DR/A24

Saberse escuchado por otros, ya sea alumnos de la misma escuela, pero de grados diferentes, causó nervios, mayor entrega en el trabajo y poco a poco dominio de escenario, al realizar escritos que serían revisados por el otro grupo homólogo, motivó a esmerarse más en hacer su producción escrita ya que serían coevaluados por un igual, esta conjugación de esfuerzos colectivos e individuales por alcanzar la encomienda pactada, favoreció el acercamiento a las competencias comunicativas: hablar, escribir, leer y reflexionar sobre lo que se habla, escribe y lee, con un sentido holístico en el aprendizaje, a través de algunas actividades lúdicas y la movilización de recursos cada vez más complejos. El hacer revisión de sus propios textos como ejercicio de autoevaluación posibilitó la autorregulación para después enfrentar la coevaluación y sacar de las aulas sus producciones para ser valoradas por compañeros y docentes de la comunidad escolar y posteriormente por directivos, docentes, alumnos de otras escuelas y como cierre la mirada de los padres de familia.

Otra devolución manifestada en una actividad que desarrolló elementos de carga axiológica y que implicó reconocimiento al esfuerzo de los padres de familia en la formación de los estudiantes, también potenció el agradecimiento, valoración de la familia, las ventajas y desventajas de lo que hoy les toca vivir, las oportunidades que se les brinda, mismas que en interrelación con el conocimiento y la habilidad desarrollada en situación, genera competencias comunicativas. Un testimonio de lo anterior, es la carta:

...Queridos padres:

....Estos días hemos estado trabajando con el proyecto voces de mi pueblo y gracias a él....aprendí a valorar lo que tengo en mi vida, porque analicé y reflexioné sobre la vida de antes y lo que ustedes batallaron para salir adelante con tantas carencias. Me dio gusto conocer los juegos que compartieron mis abuelos con ustedes cuando eran pequeños, creo que tuvieron una infancia feliz... Carta/A20

Las actividades fueron planeadas y superadas en la práctica, con la riqueza de las interacciones, reacciones de los estudiantes, incidentes críticos, actos inesperados, interrupciones, y la práctica reflexiva de los docentes durante la acción, misma que apoyó el ir refinando el proyecto formativo en el proceso.

Al inicio de las actividades predomina el maestro, al final el estudiante demuestra autonomía. El aprendizaje se fue propiciando desde la revisión, modificación y reorganización de las nociones de conocimiento iniciales de los alumnos y la construcción de otros nuevos, en un proceso

en el que la ayuda prestada o el andamiaje utilizado por el docente, fueron posibles, gracias a la naturaleza del lenguaje que se da entre los participantes en una actividad educativa, desde las interacciones generadas entre docentes y alumnos, como las acontecidas entre los alumnos.

Conclusiones

El M-DECA, con su estrategia metodológica, propicia cambios en el aula, proporciona sentido y significado a las prácticas de los profesores y a su actuar consciente en una intervención que se planea, se observa, se reflexiona, se valora y se compromete a diseminar y compartir.

La intervención en el aula, es pues, un insumo para reflexionar sobre la acción, es una estrategia para impulsar la formación continua y una forma de desarrollar una docencia por competencias, orientado todo ello a lograr aprendizajes significativos, con mayor pertinencia y compromiso social.

Un plus en la actividad de planear, fue el trabajo colaborativo de los docentes de “clases especiales” que se incorporaron al proyecto para sumarse al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. El trabajar de manera conjunta, la tríada con el grupo ampliado, fue significativo para los docentes quienes aprendieron a diseñar la docencia de manera articulada, a partir de situaciones problema e incorporando elementos en el proyecto formativo diferentes a los que cotidianamente trabajan.

El compartir saberes y experiencias con personas externas al salón de clases, leer reportajes de personas conocidas por los alumnos, apoyó enormemente a la formación de los estudiantes, motivó la tarea áulica y se potenció el aprendizaje de varios recursos cognitivos integrados.

La diversificación de actividades de aprendizaje en la coherencia de la situación didáctica, favoreció también a aprender a convivir, por la modalidad de trabajo colaborativo llevada a cabo en las once sesiones.

Las clases especiales se fueron interconectando en el proceso de la secuencia didáctica, todo estuvo sincronizado atendiendo a la interdisciplinariedad e intradisciplinariedad, potenciando aprendizajes multirreferenciales.

Las actividades aportaron gradualidad, al ir subiendo los peldaños cognitivos en las actividades formativas, atendiendo procesos y ritmos de aprendizaje, además de la colaboración en cada una de las actividades. Se destacó el eje vertebrador que integró al resto de las asignaturas y la relación contenido-contexto.

La retroalimentación y las preguntas guía utilizadas por los docentes apoyaron la interacción entre el conocimiento previo y el nuevo.

Las actividades fueron planeadas y superadas en la práctica, con la riqueza de las interacciones y reacciones de los estudiantes, aunada a la práctica reflexiva de los docentes durante la acción.

Tanto los docentes como los estudiantes se aproximaron al desarrollo de competencias, donde se reflejó en el proceso, el isomorfismo pedagógico puesto en juego.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, David (1963). **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, pp 58.
- Casals, Albert; Vilar, Merce y Ayats, Jaume (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*, Volumen 5, número 4, 1-17. (Recibido 4/7/2007, aceptado 27/10/2008). Consultada el 28 de febrero de 2014 en: <http://www.ucm.es/info/reciem>
- Díaz Barriga, Frida (2006). **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida**. México. Editorial McGraw- Hill, pp 126-134.
- Elliot, Jhon (1990). **La investigación-acción en educación**. Madrid, España: Morata, pp 21-80.
- Marín, Rigoberto y Guzmán, Isabel (2011). **Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas**. Documento no publicado.
- Marín Rigoberto, Guzmán Isabel, Inciarte Alicia y Araya Elisa (2014). **Intervenir e investigar en el aula. Experiencia en la formación de profesores**. Alfagrama. Argentina, pp 20-63.
- Mialaret, Gastón (1982). **Principios y etapas de la formación de educadores**. En M. Debesse y G. Mialaret. *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 163-185.
- Monereo, Carles (2009). **La autenticidad de la evaluación**. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé, pp. 15-32.
- Roegiers, Xavier (2010). **Pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza**. México: Fondo de Cultura Económica, pp 321-340.
- Stake, Robert (2010). **La investigación con estudio de casos**. España: Morata, pp 15-25.
- Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2007). **11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias**. Barcelona España: Ed. Graó, pp31-51, 123-132.