

Educando *para* educar

ISSN electrónico 2683-1953
Año 22, Núm. 42
Septiembre 2021-febrero 2022



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

DIRECTORIO

JUAN CARLOS TORRES CEDILLO

Director General del SEER

NADYA EDITH RANGEL ZAVALA

Directora General de la BECENE

ÉLIDA GODINA BELMARES

Directora de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE

MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

Coordinadora de Extensión y Difusión de Posgrado de la BECENE

CONSEJO EDITORIAL

FRIDA DÍAZ BARRIGA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO

El Colegio de San Luis A.C. (COLSAN)

MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELLI

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

EQUIPO EDITORIAL

COORDINADORA EDITORIAL

Ma. de Lourdes García Zárate

ASISTENTES EDITORIALES

Ana Silvia López Cruz

Werner Alberto Juárez Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adriana del Río Koerber

TRADUCCIÓN

Óscar Felipe Reyna Jiménez

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Pablo Flores Corpus

DISEÑO EDITORIAL

Jocelyn Sánchez Rivera

CONTENIDO



1	Los estilos educativos parentales y la autoestima en alumnos de educación preescolar. Una propuesta de orientación educativa María José Romero Romo / Alma Verónica Villanueva González	15
2	Acompañamiento pedagógico en prácticas de estudiantes normalistas en la Enseñanza Remota de Emergencia Guadalupe Gastélum Gutiérrez / Karen Howell Gastelum / Verónica Magaña Vázquez	37
3	Acceso a clases virtuales: desafío de universitarios en la pandemia Victoria Pérez Félix / Gladys del Carmen Medina Morales	55
4	Diagnóstico de los procesos cognitivos de comprensión lectora en Educación Primaria desde la intervención educativa Adriana Fuentes Báez / Alma Verónica Villanueva González	75
5	El póster científico como género académico para la comunicación del conocimiento en Ingeniería: una experiencia pedagógica María Fernanda Fernández Rojas / María Alejandra Ceballos Escalante / Ingrid Contreras	91
6	Fortalecimiento de la noción de cambio a partir de la observación de procesos bio-ecológicos: una estrategia pedagógica en los periodos sensibles de desarrollo frente a la crisis civilizatoria, medioambiental y educativa Denisse Marian Rodríguez Villela / Óscar Felipe Reyna Jiménez	119
7	La práctica docente en la alfabetización inicial. Un diagnóstico en la educación primaria potosina. María Norma Hernández Jacobo	143
8	Circunstancias que inciden en el trabajo en equipo en estudiantes de último grado escolar Sergio Andrés Ávila Pava / Tany Giselle Fernández Guayana	155

EDUCANDO PARA EDUCAR, año 22, Núm. 42, septiembre 2021-febrero 2022, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 7800, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 8142530, dirección electrónica <https://beceneslp.edu.mx/revista/> correo educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx | Directora de la institución: Mtra. Nadya Edith Rangel Zavala | Editora: Dra. Ma. de Lourdes García Zárate | Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2010-021814572500-102, ISSN de la versión electrónica: 2683-1953; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor | Responsables de éste número: Equipo editorial de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE, Dra. Ma. de Lourdes García Zárate, Dra. Ana Silvia López Cruz, Mtro. Werner Alberto Juárez Padilla | Fecha de última modificación: 30 de marzo de 2022 | Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del equipo editorial | La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse dando los créditos a quien corresponde | La versión electrónica de esta revista se publica bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0

PRÓLOGO



Estimado lector, con el gusto de saludarle, le informo que tiene en sus manos el ejemplar 42 de la revista de la BECENE en el cual podrá encontrar tres investigaciones y cinco intervenciones docentes. En la sección de investigaciones contamos con la aportación de María José Romero Romo y Alma Verónica Villanueva González, quienes hicieron uso de la investigación acción para responder la pregunta ¿cómo orientar a las madres de familia para dar a conocer la influencia del estilo educativo que establecen con sus hijos en el desarrollo de su autoestima?, en el artículo “Los estilos educativos parentales y la autoestima en alumnos de educación preescolar. Una propuesta de orientación educativa”. En este podrá enterarse del proceso que las llevó al siguiente hallazgo: orientar a las madres en lo relativo a los estilos educativos parentales propicia la reflexión acerca de los estilos educativos que ellas ponen en práctica y sobre cómo o cuáles de sus acciones benefician o menoscaban el desarrollo de la autoestima de sus hijos.

La segunda investigación, “Acompañamiento pedagógico en prácticas de estudiantes normalistas en la enseñanza remota de emergencia”, de las autoras Guadalupe Gastélum Gutiérrez, Karen Howell Gastelum y Verónica Magaña Vázquez, da cuenta de un estudio exploratorio sobre la manera en que los tutores llevaron el acompañamiento pedagógico en el contexto de la enseñanza remota de emergencia. Los hallazgos evidencian el esfuerzo y el compromiso de los tutores para cumplir su función a través de la compartición de experiencias con un aprendiz que requiere orientación, supervisión y evaluación en el contexto de la enseñanza remota de emergencia.

La última investigación de este ejemplar se titula “Acceso a clases virtuales: desafío de universitarios en la pandemia”, cuyas autoras, Victoria Pérez Félix y Gladys del Carmen Medina Morales, se interesaron en identificar los desafíos que afrontaron los universitarios para acceder a las clases virtuales. Realizaron un estudio cuantitativo descriptivo. Entre los resultados, destacan que el consumo de datos se agota en actividades educativas y redes sociales, y los distractores son los ruidos de la casa, de vecinos y de ambulantes, las labores del hogar o, bien, la necesidad de dormir.

La primera intervención que puede disfrutar en este ejemplar es el “Diagnóstico de los procesos cognitivos de comprensión lectora en educación primaria desde la intervención educativa”, de Adriana Fuentes Báez y Alma Verónica Villanueva González, quienes intervienen en el aula para responder a la interrogante ¿cuál es el nivel de desempeño de los alumnos de cuarto grado de primaria acerca de los procesos que intervienen en la comprensión lectora? Para ello, realizaron un estudio descriptivo analítico, el cual les permite evidenciar la necesidad de generar acciones que favorezcan los procesos cognitivos de comprensión desde el fomento lector.

Otra intervención es “El póster científico como género académico para la comunicación del conocimiento en ingeniería: una experiencia pedagógica”, de las autoras María Fernanda Fernández Rojas, María Alejandra Ceballos Escalante e Ingrid Contreras, quienes se propusieron evaluar una experiencia de acompañamiento que integra la lectura y la escritura como tareas híbridas en la elaboración de un póster científico para la comunicación visual de temas disciplinares a través de un análisis cuali-cuantitativo. Esta experiencia demuestra que los estudiantes pueden elaborar un póster científico si el docente los acompaña desde una organización explícita durante el proceso de construcción retórica y discursiva de textos propios de la academia.

Por su parte, Denisse Marian Rodríguez Villela y Oscar Felipe Reyna Jiménez nos dan a conocer una intervención basada en un enfoque cualitativo que permite reflexionar sobre el compromiso ético de los docentes con las relaciones sociedad-naturaleza, en el artículo titulado “Fortalecimiento de la noción de cambio a partir de la observación de procesos bioecológicos: una estrategia pedagógica en los periodos sensibles de desarrollo frente a la crisis civilizatoria, medioambiental y educativa”. Los resultados informan ampliamente de los beneficios, a corto y largo plazo, de trabajar historia, investigación y ecología de manera integrada.

En la intervención “La práctica docente en la alfabetización inicial. Un diagnóstico en la educación primaria en San Luis Potosí (México)”, María Norma Hernández Jacobo muestra un estudio cualitativo de las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial, para cuya realización entrevistó a tres docentes a fin de examinar sus planeaciones y caracterizar la manera en que estos han configurado su práctica y han guiado el proceso. Encuentra que las prácticas de alfabetización inicial se configuran singular y socialmente desde la experiencia, las interacciones, lo académico, lo institucional y la trayectoria laboral del docente. Además, destaca que existen formas de enseñanza directa grafofónicas, tradicionales y, en menor medida, constructivistas.

Por último, Sergio Andrés Ávila Pava y Tany Giselle Fernández Guayana nos comparten la intervención “Circunstancias que inciden en el trabajo en equipo en estudiantes de último grado de educación media”, cuyo objetivo fue comprender las circunstancias que inciden en las prácticas de trabajo en equipo en los estudiantes de educación media. Para alcanzarlo, se apoyaron en un estudio descriptivo-explicativo desde la investigación acción. Encontraron que cuando el docente realiza la planeación, el diseño y la evaluación del trabajo en equipo sus estudiantes logran mejores marcos simbólicos para aprender.

Como puede notar, estimado lector, este ejemplar de la revista *Educando para Educar* recupera experiencias sistematizadas durante el periodo de confinamiento, por lo que tendrá la oportunidad de conocer cómo se atendieron algunas necesidades educativas durante este tiempo desde la voz de quienes las llevaron a cabo. Esta oportunidad, asimismo, le ofrece la ocasión para sostener un diálogo con los autores, pues usted podrá contactarlos por medio de sus correos electrónicos, que se asientan en las primeras notas a pie de página de cada uno de los artículos.

Dra. Ma. de Lourdes García Zárate



- **Educando para educar**

- Año 22

- Núm. 42

- ISSN 2683-1953

- Septiembre-febrero 2022

- educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y LA AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. UNA PROPUESTA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

PARENTAL EDUCATIONAL STYLES AND SELF-ESTEEM IN PRESCHOOL STUDENTS. AN PROPOSAL ON EDUCATIONAL COUNSELING

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2021.

Dictamen 1: 6 de agosto de 2021.

Dictamen 2: 10 de septiembre de 2021.

Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2021.

María José Romero Romo¹

Alma Verónica Villanueva González²



Investigaciones



RESUMEN

Este trabajo muestra los resultados de una investigación que tuvo como propósito aplicar una propuesta de orientación a madres de familia que las condujera a reflexionar sobre la influencia de los estilos educativos parentales en la autoestima de sus hijos. Se abordó desde el paradigma sociocrítico para generar la autorreflexión y la emancipación de los agentes participantes. Se utilizó la investigación acción para responder ¿cómo orientar a las madres de familia para dar a conocer la influencia del estilo educativo que establecen con sus hijos en el desarrollo de su autoestima? Se realizó un diagnóstico como punto de partida para el diseño y la implementación de la propuesta de intervención. Para el desarrollo de esta, se utilizó la lectura de cuentos, con la interacción entre las madres y la docente. Los hallazgos muestran que la orientación a madres propicia la reflexión acerca de los estilos educativos que ellas ponen en práctica y cómo o cuáles de sus acciones benefician o menoscaban el desarrollo de la autoestima de sus hijos.

Palabras clave: autoestima, orientación educativa, propuestas educativas, relación madres hijos.

ABSTRACT

This paper shows the results of an investigation whose purpose was to apply an educational counseling proposal to mothers to allow them to reflect on the influence of parental educational styles on their children's self-esteem. Approached from the socio-critical paradigm, the applied research aimed for the emerging of self-reflection and emancipation of participating agents. Action research was used to answer the question: How to guide mothers to be aware of the influence of the educational style they establish with their children in the development of the children self-esteem? A diagnosis was made as a starting point for design and implementation of an intervention proposal. The development of the research was led by story reading, with interaction among mothers and the aula teacher. The findings showed that counseling the mothers encouraged self-reflection on the educational styles they put into practice, and how or which of their actions benefit or affect the development of their children's self-esteem.

Keywords: self-esteem, educational counseling, educational proposals, mother-child relationship.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
m.j.romeromo@gmail.com

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
avillanueva@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La familia es el primer escenario en el que el niño confluye. El tipo de interacciones que establecen los miembros de esta con él, mediante el lenguaje verbal y no verbal, las actitudes, las formas de contacto corporal, entre otras, influye en la construcción de la autoestima. Por esto, se considera que el estilo educativo de los progenitores es trascendente en el desarrollo de la autoestima del niño, e igualmente importante es que los padres conozcan y sean conscientes del papel que tienen en el desarrollo de la vida de sus hijos.

La concepción que se tenía de la niñez dista mucho de la actual. No se les pensaba como seres frágiles con necesidad de protección; no eran tomados en cuenta ni significaban algo especial; incluso, se llegaron a ver como algo reemplazable a la muerte de alguno de ellos. En lugar de ser atendidos y educados, trabajaban al igual que un adulto. Solo se diferenciaban por la capacidad de rendimiento y desempeño. Delval (2002) menciona que eran “adultos en pequeño” (p. 25). Explica que no fue hasta el siglo XVII cuando empezó a existir el sentimiento de amor por la infancia (p. 27), generado por cambios sociales como la industrialización, los progresos en la medicina, entre otros.

El concepto de infancia surgió aproximadamente entre los siglos XVII y XVIII. En el paso del siglo XVIII al XIX, pedagogos como Friedrich Fröbel impulsaron ideas innovadoras como la creación del kindergarten en Alemania. En este destaca “la continuidad educativa entre escuela-hogar-comunidad, la importancia del juego infantil para su desarrollo y la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos” (Enesco, 2000, p. 2). A fines del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovió y efectuó la Convención sobre los Derechos del Niño, firmada en 1989, en cuyo artículo 27 se establece que los padres “u otras personas encargadas del niño” tienen “la responsabilidad primordial” de proporcionar condiciones de vida que le permitan desarrollarse física, mental, espiritual, moral y socialmente (UNICEF, 2006). En 1990, México firmó este tratado, con lo cual se comprometió y obligó a cumplirlo. Estas acciones hacen manifiesto el reconocimiento de la importancia que merece el respeto a la niñez.

El Programa de Educación Preescolar, en la Guía para la Educadora (SEP, 2011), señala que la construcción de la identidad personal implica la formación del autoconcepto y de la autoestima. En las orientaciones didácticas refiere la importancia de crear acciones pedagógicas que involucren a los padres, a fin de facilitar la construcción de una alta autoestima de los alumnos y, por ende, potenciar el desarrollo integral de estos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012, p. 6) enfatiza que “la comunicación escuela-familia y la formación de los padres [apoya] de manera efectiva el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos desde el hogar”. En 2010, el Congreso del Estado, en el marco de la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí, estableció que “los padres y madres o tutores cuyos hijos e hijas o tutelados cursen la educación básica en escuelas públicas o particulares deben participar en los Talleres para Padres de Familia” (SNTE, 2011, p. 3), por lo que estos talleres forman parte de las estrategias de orientación.

Es importante rescatar el papel de la familia en la formación integral de seres humanos, en la construcción de identidades fortalecidas en valores y principios éticos y sociales. Aquí se reconoce la importancia de una adecuada formación para que los niños crezcan con plena seguridad de sí mismos, con una identidad, con autoestima, con ambiciones que se materializan en metas claramente definidas; personas con estas características son las deseadas en una sociedad (Suárez y Vélez, 2018, p. 182).

Lo anteriormente expuesto permite entender y reconocer que, durante la primera infancia, los padres desempeñan un papel importante en la educación de sus hijos. Para que exista un desarrollo humano óptimo en los aspectos personal, social, escolar, laboral, entre otros, se requiere fomentar una autoestima alta. Si en la relación de madre/padre e hijo existe “responsividad, aceptación y satisfacción de la pulsión, el niño se sentirá valorado y merecedor de amor, contribuyendo a la formación de una imagen positiva de sí mismo” (Sánchez, 2019, p. 5).

Durante la formación docente, en las prácticas realizadas en jardines de niños en diferentes contextos se observó que algunos alumnos mostraban dificultades para actuar participativamente porque dudaban de sus capacidades; otros externaban comentarios de subestimación de sus habilidades, sin antes haber intentado efectuar la tarea, o evadían el trabajo que les implicaba un esfuerzo cognitivo. Tener estas ideas sobre sí mismo a edades tempranas es desalentador y preocupante. Afecta su desarrollo el privarse de realizar actividades, establecer relaciones interpersonales con sus compañeros o manifestar desánimo durante la jornada escolar.

El programa actual, titulado *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017), enfatiza, en el área de la educación socioemocional, la importancia de favorecer la autoestima, que considera como una habilidad asociada al autoconocimiento. Señala que “establecer los cimientos del aprendizaje para etapas posteriores depende de que los niños se desenvuelvan en un ambiente afectivo y estimulante” (SEP, 2017, p. 59). Por ello, enfatiza la relevancia de considerar la participación de la escuela, la familia y la comunidad para favorecer el desarrollo de los niños en edades tempranas, ya que forma parte de los factores que intervienen en el aprendizaje de los niños.

Desde esta perspectiva, es necesario situar entre las prácticas de los docentes la orientación a padres para apoyar el desarrollo integral del niño. Ante esta contextualización emerge la pregunta de investigación: ¿cómo orientar a las madres de familia para dar a conocer la influencia que tiene el estilo educativo que establecen con sus hijos para el desarrollo de su autoestima?

DESARROLLO

En este estudio, por autoestima se entiende un “sentimiento valorativo de nuestro ser, de quiénes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad” (Acosta-Padrón y Hernández, 2004, p. 82). Esta es una construcción social que se puede estimular o disminuir de acuerdo con dos factores: a) el trato que se recibe de otros, y b) la capacidad para regularla a lo largo de la vida. Es un recurso personal, no estático y depende de la capacidad de regulación. García y Sánchez (2005) proponen indicadores específicos para determinar una alta o baja autoestima, y señala que son totalmente opuestos. Estos se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Indicadores de autoestima

INDICADORES DE ALTA AUTOESTIMA	INDICADORES DE BAJA AUTOESTIMA
Mostrar activamente confianza, curiosidad, iniciativa e independencia. Creer en las propias ideas, enfrentarse a los retos con confianza, iniciar con confianza las actividades, tomar iniciativas, plantear metas independientemente, curiosidad y exploración, preguntar y ser impaciente por empezar cosas nuevas. Reacción adaptativa al cambio o estrés. Capacidad para adaptarse a los cambios, sentirse bien en las transiciones, tolerar las frustraciones, perseverar, capacidad para manejar la crítica y las bromas y adaptabilidad a los cambios de situación.	Incapacidad para mostrar confianza, curiosidad, iniciativa e independencia. Dificultad para reaccionar al cambio o al estrés. Rendirse fácilmente cuando se frustra, reaccionar con tensión y conducta inmadura, así como reaccionar de forma inadecuada ante accidentes. Interacciones negativas de los compañeros: dificultad para jugar con otros niños, pegar a otros agresivamente o sentirse fácilmente ofendido.

Fuente: García y Sánchez (2005, p. 78).

La educación que ofrecen los padres depende de las creencias, los valores y las costumbres de estos, que devienen en los denominados “estilos educativos parentales”. Muñoz (2005) menciona que estos se clasifican en: a) padres democráticos, implementan disciplina de manera razonable, sin imponer autoridad ni obediencia ciega; b) padres autoritarios, son estrictos, establecen poca comunicación con los hijos, quienes actúan con una obediencia ciega; c) padres permisivos, manifiestan altos niveles de afectividad hacia sus hijos, con escasos niveles de exigencias, y e) padres indiferente-negligente, muestran muy poco interés en sus hijos, un cariño escaso y pocas exigencias hacia ellos; no tienen interés por sus necesidades ni se sensibilizan ante estas y sus acciones.

Existen estrategias diversas que pueden implementarse en las escuelas para contrarrestar los efectos negativos de los estilos de socialización de los padres; entre ellas, los programas de orientación a padres. Al respecto, Bartau, Maganto y Etxeberría (s/f), tras una revisión documental extensa, recuperan seis indicadores básicos sobre la educación para la paternidad, a saber: a) el deseo de desempeñar mejor su rol; b) los procesos de nuclearización familiar y el incremento del trabajo fuera del hogar; c) el incremento de la separación de los padres; d) las creencias educativas de los padres, y e) la transformación que experimentan las personas con la entrada de la paternidad.

En los programas referidos en párrafos anteriores se recuperan diferentes prácticas sociales para brindar la orientación a los padres. De las múltiples que se sugieren, se recuperó el uso del cuento.

Los cuentos son narraciones orales o escritas en las que aparecen elementos reales y fantásticos que se ubican en un tiempo y un espacio determinados (Satrias, cit. en Gómez 1997, p. 30). Gómez (1997) señala que, aparte de entretener, tienen un gran poder sugestivo y persuasivo. Transmiten mensajes, ideas positivas y constructivas. Fernández y Rodríguez (2001) explican que proporcionan analogías de situaciones particulares y específicas; son herramientas que ayudan a resolver y tratar problemas, emociones y/o comportamientos negativos para el desarrollo emocional sano y para el crecimiento personal. Señalan que este tipo de narraciones propician el análisis y la reflexión de quienes se encuentran ante situaciones emocionalmente complejas, ya que, al percibir las desde una postura externa, propician la emisión de juicios críticos que pueden emplearse en sus situaciones personales. Por su parte, Ceberio (2001) argumenta que el cuento introduce en la cognición del receptor información nueva que redefine significados, que deviene en acciones e interacciones nuevas. “Dejan una enseñanza o un mensaje en el interior de una persona y que al llevarlos a la práctica cambian algunas de sus percepciones o acciones” (p. 7).

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, debido a que se buscó la transformación social mediante la introspección y autorreflexión de los participantes de la investigación (Popkewitz, 1988, cit. en Alvarado y García, 2008, p. 190). Se utilizó el método de investigación acción porque propicia el cambio social y es una forma de estudiar, explorar, una situación educativa. Además, como Colmenares (2011) señala, este tipo de investigación requiere la realización de tareas sistemáticas basadas en la recolección y el análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos en el proceso de reflexión y de cambio.

El objetivo de la investigación es conocer la influencia del estilo educativo establecido por las madres de familia de alumnos de segundo grado de educación preescolar en el desarrollo de la autoestima de estos. Dado el carácter de la investigación acción, se buscó que, mediante el uso de un programa de orientación educativa, los participantes reflexionaran sobre el efecto en la autoestima de sus hijos del estilo educativo que emplean y que dichas reflexiones apoyaran la emancipación de los actores. En el caso del investigador, se buscó la autorreflexión acerca del diseño y la aplicación de una propuesta a fin de determinar la eficacia y las dificultades de su actuar; además, el fortalecimiento del saber teórico, activo y emancipatorio (Alvarado y García, 2008, p. 193).

La población de estudio se conformó por padres y alumnos de un grupo de segundo grado de educación preescolar del ciclo escolar 2017-2018. La muestra fue no probabilística, debido a que estuvo subordinada al deseo de los padres de familia de participar en la investigación. En virtud de que todos los padres hombres manifestaron que no podrían participar por motivos de trabajo, solo participaron las madres de familia. De esta manera, la muestra estuvo constituida en la fase diagnóstica por 20 madres de familia del segundo grado del grupo C del jardín de niños y los 20 alumnos; en la fase de intervención, por 19 mamás que asistieron por lo menos a una sesión de trabajo del programa de orientación.

El diseño metodológico se recuperó de las orientaciones que proporcionan Pérez Serrano (1988) y Suarez Pozo (1990) sobre las fases de la investigación acción. Estas se concretaron como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Fases metodológicas del proceso de investigación

FASES	ACCIONES
Determinación de la preocupación temática	Planteamiento del problema
Acceso al trabajo de campo	Solicitud de permiso a la directora del plan-tel educativo y a la educadora del segundo grado de preescolar para la realización de la investigación. Reunión con los padres de familia para informarles de la investigación que se realizaría y solicitarles su participación voluntaria.
Reflexión inicial diagnóstica	Construcción y aplicación de los instrumentos para hacer el diagnóstico: cuestionario y guías de observación. Elaboración del diagnóstico.
Planificación de la propuesta de intervención	Diseño de la propuesta de orientación a madres de familia.
Puesta en práctica de la propuesta de intervención.	Aplicación de la propuesta de orientación a las madres de familia.
Integración e interpretación de los resultados y de la reflexión.	Análisis multimetódico: a) uso de la estadística descriptiva en frecuencias y porcentajes para el examen de los resultados del cuestionario aplicado a las madres en la fase diagnóstica y en la fase de aplicación de la propuesta; b) uso de una unidad hermenéutica para el examen de los resultados de (i) la guía de observación de las manifestaciones de autoestima de los alumnos, categorizando y clasificando las conductas en alta o baja autoestima, y (ii) para el análisis del contenido de las respuestas de las madres a las preguntas abiertas del cuestionario, categorizando y clasificando las respuesta para interpretarlas.

Fuente: elaboración propia.

Los procedimientos y técnicas de recogida de información condujeron a la obtención de los datos necesarios para establecer las conclusiones pertinentes sobre la situación analizada. Se emplearon los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario. Integró “preguntas ordenadas que buscan obtener información de parte de quien las responde” (Poy, 2016, p. 78). Se aplicó a las madres de familia para identificar los estilos educativos parentales. Para su diseño, se tomaron propuestas de ítems de otros ya existentes como el “Cuestionario funcional de estilos educativos de padres” (Gómez, 2005) y el “Cuestionario de estilos educativos” (Generalitat Valenciana, s/f) con objeto de componer uno más completo. Además, se integraron preguntas que proporcionaran información acerca de situaciones de la vida diaria que viven las mamás con sus hijos. El instrumento se validó mediante la técnica de jueceo de expertos para identificar y verificar que “la información obtenida [...] sea utilizada con los propósitos para los cuales fue diseñado” (Pérez y Martínez, 2008, p. 1).

2. Observación participante. Se realizó en distintos momentos durante la investigación. Estos son: a) identificación de las manifestaciones de autoestima de los niños en el aula; b) realización del perfil de los alumnos; c) identificación del comportamiento de las mamás e hijos cuando interaccionan, y d) observación de las manifestaciones de las mamás durante las sesiones de orientación.

Se empleó un diario anecdótico para registrar los hábitos, las conductas y las actitudes, que tiene como objetivo comprender la dimensión conductual y ética del estudiante. Además, se elaboró una lista de cotejo de las actitudes y acciones de los alumnos relacionadas con las manifestaciones de autoestima. En paralelo, se recuperaron los indicadores propuestos por García y Sánchez (2015); estos son: confianza, independencia, creatividad, tolerancia, comunicación eficaz, solución de problemas, participación y socialización.

Las observaciones se efectuaron tanto durante el desarrollo de las actividades en clase como en el espacio de descanso o recreo.

3. Grupo de discusión. Con la participación de las madres de familia, se formó un grupo para realizar reuniones que dieran lugar al intercambio de ideas sobre el impacto de los estilos educativos en la autoestima de sus hijos. Las sesiones estuvieron cuidadosamente planificadas y regidas por las normas del proceso (Campoy y Gomes, 2009, p. 292).

La técnica se aplicó en cada sesión de orientación para las madres. Al término de la lectura de cada cuento, en la sesión de trabajo se valoró si se produjo en ellas algún nivel de reflexión y análisis. Para guiar el grupo de discusión se empleó un cuestionario compuesto por preguntas predefinidas, que debían ser respondidas, en primer lugar, por escrito, para que más tarde sirvieran de apoyo en el debate en torno a dichas respuestas y el tema.

Dada la diversidad de instrumentos empleados, el análisis de los datos fue multimetódico. Se utilizó la estadística descriptiva para analizar los cuestionarios dirigidos a las madres de familia, mediante porcentajes y frecuencias, con el apoyo del programa estadístico informático denominado Paquete Estadístico de las Ciencias Sociales (SPSS-17). Se empleó la técnica del análisis del contenido para los datos cualitativos obtenidos de los registros de observación del diario del profesor, las entrevistas a informantes clave y del grupo focal. Se construyeron matrices con indicadores preestablecidos; posteriormente se hizo uso de la descripción, codificación, clasificación y categorización del contenido. Se realizó una lectura analítica de la información y se trianguló la información obtenida de los diferentes instrumentos de investigación y los referentes teóricos y subjetivos del investigador.

RESULTADOS

Reflexión diagnóstica inicial

Esta integra los resultados tanto de las manifestaciones conductuales de autoestima de los alumnos en el aula como del cuestionario aplicado a las madres de familia para conocer los estilos de socialización que emplean con sus hijos. Los resultados de las manifestaciones de autoestima de los alumnos se sintetizan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Manifestación de autoestima de los alumnos

INDICADOR	ALTA AUTOESTIMA	BAJA AUTOESTIMA
Confianza	· Toma decisiones con facilidad. · No necesita aprobación o ayuda para realizar acciones: subir a los juegos, hacer trabajos.	· Necesita aprobación para las actividades o al querer realizarlas. · Se le dificulta tomar decisiones. · Hace comentarios como “no puedo”, “no sé cómo”, no sé hacerlo”, “no me sale”, sin haberlo intentado siquiera.
Independencia	· Realiza las acciones por sí solo.	· Pide ayuda para realizar acciones en las que, para su edad, podría prescindir de apoyo: quitarse/ ponerse el suéter y/o la mochila.

INDICADOR	ALTA AUTOESTIMA	BAJA AUTOESTIMA
Creatividad	· Se esmera en sus trabajos. Emplea colores y materiales diversos. · Es minucioso.	· No se esfuerza en la realización de sus productos. · Si algo implica colorear, lo deja en blanco o solo traza rayones. · Si se le pide continuar el relato de una historia libre a su imaginación, no hace aportaciones o repite lo dicho por los demás.
Tolerancia	· Escucha a sus compañeros. · Respeta turnos. · Es paciente. · Si se equivoca, vuelve a intentarlo.	· No respeta turnos. · No le gusta trabajar en equipo. · Busca imponer objetos o acciones a su gusto únicamente. · Se frustra rápidamente cuando algo no sale a su manera.
Comunicación eficaz	· Expresa sus ideas y necesidades con adultos y con sus iguales.	· Solamente él quiere ser escuchado. · No expresa sus ideas y necesidades con claridad: al momento de ir al baño no dice nada, solo se queda viendo fijamente, baila.
Solución de problemas	· Habla con las maestras y sus iguales para llegar a acuerdos.	· Resuelve problemas mediante gritos, golpes y berrinches.
Participación	· Se integra a las actividades sin problema alguno.	· Se aísla en actividades de educación física y música, por ejemplo.
Socialización	· Elogia a sus compañeros y los trabajos de estos. · Habla con adultos y sus iguales sin problema alguno.	· Cuando se le pide su participación no accede. · Se aísla en el recreo. · Se le dificultan los trabajos en equipo.

Fuente: elaboración propia.

De los 20 alumnos, siete mostraron manifestaciones de baja autoestima y 13 de alta autoestima. Del cuestionario aplicado a las madres de familia sobre el estilo educativo, se obtuvo que adoptan diferentes estilos educativos. No obstante, predominó un estilo educativo: 55 por ciento se ubicó en el estilo democrático; en tanto, 30 por ciento, en el autoritario; 10 por ciento, en el permisivo, y cinco por ciento, en el indiferente. En la correlación de los estilos de enseñanza con las manifestaciones de autoestima de los alumnos se obtuvo que de los 12 alumnos que mostraron alta autoestima, 10 tiene mamás con un estilo democrático predominante y en dos sobresale el estilo autoritario. De los seis estudiantes que manifestaron baja autoestima, cuatro madres presentan un estilo autoritario, dos permisivo y una indiferente.

Por lo tanto, se determina que las madres de familia, aunque tiene un estilo educativo predominante, utilizan manifestaciones de otros dependiendo de la situación en la que se encuentren. Esto coincide con el hallazgo de Jiménez (2010) acerca de que los “estilos educativos suelen ser mixtos, varían con el paso del tiempo y con la etapa de desarrollo del niño” (p. 5), pero puede predominar uno sobre los otros.

Además, se confirma la relación de los estilos educativos predominantes de las madres con las manifestaciones de autoestima de sus hijos, ya que hay una coincidencia en el 90 por ciento de los casos. Esto quiere decir que las actitudes y las acciones de las madres de familia con respecto de sus hijos influyen en la autoestima de estos, al menos durante su niñez. Cabe la posibilidad de que cambien de acuerdo con el contexto en que se desenvuelvan, ya que “son muchos los agentes y las instituciones que juegan un papel en el desarrollo de niños y niñas: la familia, los iguales, la escuela, los medios de comunicación de masas, etc.” (Muñoz, 2005, p. 148).

Planificación de la propuesta de intervención y su aplicación

La propuesta de intervención se fundamentó en el modelo educativo de orientación familiar. Se recuperó la metodología de interacción social porque las relaciones en un contexto cobran significado y sentido para los participantes y permiten construir nuevas percepciones de la realidad “a través de un análisis y reflexión compartida de las prácticas cotidianas” (Maiquez y Capote, 2001, p. 194).

El propósito del programa fue dar a conocer a las madres de familia los estilos educativos que emplean en la relación que establecen con sus hijos y la influencia de tales estilos en la autoestima de estos, con el fin de generar reflexiones críticas sobre su actuar. El diseño constó de cinco sesiones grupales, de media hora cada una, que se desarrollaron en cuatro semanas. La estructura del diseño de las sesiones constó de tres momentos, como se muestra en la tabla 4.

Cuadro 4. Diseño del programa de orientación a padres

SESIONES	S1	S2	S3	S4	S5
Estilo educativo abordado	Indiferente	Permisivo	Autoritario	Democrático	Todos los anteriores
Organización de las sesiones	Primer momento (lectura del cuento)	Primer momento (lectura del cuento)	Primer momento (lectura del cuento)	Primer momento (lectura del cuento)	Exposición de información
	Segundo momento (sesión de preguntas)	Segundo momento (sesión de preguntas)	Segundo momento (sesión de preguntas)	Segundo momento (sesión de preguntas)	Autorreflexión (madres de familia)
	Tercer momento (reflexiones)	Tercer momento (reflexiones)	Tercer momento (reflexiones)	Tercer momento (reflexiones)	Coevaluación (investigadora)

Fuente: elaboración propia.

Las primeras cuatro sesiones abordaron un estilo educativo parental. En la última sesión se evaluó la propuesta. El cuento es el recurso didáctico empleado, que se relacionó con cada estilo educativo. Tres de estos cuentos son de autoría propia y uno de otro autor, recuperado de la biblioteca escolar. La lectura de estos se llevó a cabo en el salón de clases. Se decidió que para que las madres de familia tuvieran mayor comodidad y pudieran expresar sus ideas sin problema alguno, únicamente se iba a contar con su presencia en el aula. Los alumnos en ningún momento intervinieron en estas sesiones. Para que esto no sucediera, las sesiones se dispusieron de manera que coincidieran con los días y los horarios en que ellos se trasladan al aula en que reciben clases de música.

A la fase de orientación acudieron 19 madres, con asistencia variada en cada sesión. La metodología de las cuatro primeras sesiones fue la misma: se daba la bienvenida, se presentaba el propósito de la reunión y se leía el cuento. Después se les proporcionó una lista de cotejo conformada por seis preguntas, que el moderador leyó en voz alta para que fueran contestadas con un sí o un no. Posteriormente se generó el espacio de expresión oral, donde nuevamente se les leían las preguntas y las mamás expresaban sus respuestas y opiniones o, bien, externaban alguna experiencia con la que se identificaban de acuerdo con el cuestionamiento. Es decir, iban más allá del sí y del no de la lista de cotejo. En todas las sesiones se hicieron las mismas preguntas. Obviamente, las respuestas diferían dependiendo del cuento leído y del estilo educativo visto en cada una de las sesiones. Las preguntas son las siguientes: ¿Cree que lo que se presenta en el cuento ocurre en la vida real? ¿Considera que la conducta que utilizan los padres en el cuento sea favorable para educar a su hijo? ¿Considera

que la conducta que utilizan los padres en el cuento afecta la autoestima de su hijo? ¿Utiliza conductas iguales o similares cuando se relaciona con su hijo? ¿Cree que impacten estas conductas en la autoestima de su hijo? ¿Considera que como madre de familia debe cambiar algunas conductas observadas en el cuento?

Por último, se les preguntó “¿De qué me sirvió esta actividad como madre de familia?” y “¿Qué aprendí el día de hoy?”. La información cualitativa obtenida de las respuestas a estas preguntas finales se examinó mediante el análisis de contenido. Para este efecto, se diseñó una matriz hermenéutica en función de las categorías y los indicadores que se evaluarían. Posteriormente, los resultados se codificaron, clasificaron, categorizaron para realizar el análisis y la interpretación de los significados de las aportaciones.

Resultados de la aplicación de la propuesta de intervención

Sesión 1. Cuento “Ahora no, Bernardo”. Estilo educativo negligente

Todas las madres confirman que han empleado este estilo. Aceptan que no siempre atienden a sus hijos cuando lo solicitan, por factores como las labores del hogar, hacer otros trabajos, el uso prolongado del celular.

Como parte de la reflexión, señalan que la falta de atención puede (a) tener consecuencias graves como accidentes o muertes y (b) limitar el aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades. El 83.3 por ciento de las madres considera que este estilo no es favorable, ya que la educación de sus hijos es su responsabilidad, por lo que esta no debe evadirse. Mencionan que la negligencia genera inseguridad, pues depende de la manera en que se responda al niño. Quienes se inclinan por este estilo argumentan que el niño se hace independiente porque él mismo satisface sus deseos (16.7 por ciento). Capano y Ubach (2013) encontraron que “la falta de afecto, de supervisión y guía” (p. 88) caracteriza al estilo negligente. Las madres lograron comprender este rasgo, y finalmente expresaron la necesidad de no ser negligentes, de cambiar sus actitudes dando más cariño, tiempo y atención a sus hijos.

Sesión 2. Cuento “La niña que tenía todo”. Estilo educativo permisivo

Todas las madres reconocen el comportamiento de este estilo. Coinciden en que lo han utilizado o han visto a quienes lo emplean. Expresan que no es incorrecto acceder a algunas peticiones de sus hijos y complacerlos esporádicamente, siempre y cuando se les enseñe los límites y su respeto. “Poner límites [...] es permitirles desarrollar la capacidad de ajustarse inteligentemente a las normas” (Trenchi, 2011, p. 106). Todas concuerdan en que este estilo no es el más adecuado para educar y en que requieren saber distinguir entre lo que quieren y lo necesitan. Acceder siempre a lo que piden los malacostumbra y no valoran lo que se les dan. Opinan que es mejor enseñar que sus acciones

tienen consecuencias. Debido a que este estilo educativo “hace que los niños encuentren pocas exigencias a las que hacer frente” (Muñoz, p. 154), se requiere poner atención a estas actitudes, ya que, si se dejan pasar, a los niños se les dificultará asumir compromisos familiares, escolares y sociales. La totalidad de las mamás están de acuerdo en que esta forma de educar menoscaba la autoestima de los niños, ya que cuando todo se les da y luego se les niega algo pierden el autocontrol y se emberrinchan. Señalan que necesitan más afecto y atención y menos regalos.

Manifiestan la necesidad de saber emplear el diálogo para comunicarse con sus hijos, y esto les permitirá entenderse mejor con los iguales, resolver conflictos, desarrollar tolerancia y paciencia. Además, ayudará a desarrollar habilidades como “aprender las reglas de cooperación, aprender a negociar, llegar a compromisos, compartir y defender puntos de vista e intereses” (Trenchi, 2011, p. 100). La totalidad de las madres reconocen que este estilo educativo afecta a la autoestima de sus hijos; que es necesario saber explicar las razones por las que se les niega algo cuando emplean un mal comportamiento, ya que estimulará en el niño, para futuras ocasiones, la mejora de su comportamiento. “Enseñar a los niños a ‘portarse bien’ da trabajo porque, como todo proceso de aprendizaje, lleva tiempo y requiere práctica, paciencia y firmeza” (Trenchi, 2011, p. 107). Las mamás expresan que no deben sentir culpa por no acceder a los caprichos o deseos de sus hijos; es bueno poner límites, siempre y cuando sean sanos y sepan aplicarlos.

Sesión 3. Cuento “Yo no fui”. Estilo educativo autoritario

Para la totalidad de las mamás, este estilo afecta de modo directo la autoestima de sus hijos. 25 por ciento de ellas declara que no utiliza este estilo, mientras el resto acepta haberlo empleado en la forma de castigo físico, ausencia de diálogo y regaño injusto. Aceptan que tienen dificultad para autorregular el enojo y regañan “muy feo” sin conocer las causas del problema. Consideran necesario dialogar y comunicarse con sus hijos. Comprenden que este estilo provoca inseguridad, miedo, problemas para socializar en sus hijos u ocasiona que sean violentos. De hecho, Rosa-Alcázar et al. (2019) explican que “un patrón educativo con niveles altos de exigencia y control sin afecto se asocia a respuestas de ansiedad y depresión en los hijos” (p. 242), características que representan a este estilo. Además, afirman que es probable que un niño educado en el estilo autoritario será un adulto autoritario o una persona sometida durante toda la vida.

La mitad de las mamás sostiene que es necesario cambiar este estilo porque no es la manera correcta de solucionar un problema con los hijos; que hay que pensar antes de hablar, y que no hay un obstáculo para tener una comunicación efectiva, pues tenerla favorece la seguridad del niño. 25 por ciento de ellas reconoce que hay situaciones que cambiar, pero no por completo, pues, por ejemplo, no considera el castigo físico como algo negativo cuando el niño hace alguna travesura o se porta mal, ya que ayuda al cambio de su conducta. Una cuarta parte señala que este estilo permite no perder la autoridad ante los

hijos. El resto opina que la educación ha cambiado con respecto de la que ellas vivieron; que antes se utilizaban los chanclazos¹ y cinturonzos², pero ahora existen cursos, pláticas, libros para saber cómo prevenir conductas y situaciones, cómo actuar y comunicarse con sus hijos, para que ellas reflexionen y no den lugar a la violencia. Además, señalan que estas sesiones permiten compartir ideas y percatarse de algunas circunstancias en las que antes no habían reparado o nunca se habían puesto a pensar.

Sesión 4. Cuento “¿Te cuento un secreto?”. Estilo educativo democrático

Para la totalidad de las mamás, este estilo apoya el desarrollo de la autoestima de sus hijos, ya que propicia seguridad cuando se les da atención y afecto, aunque es difícil mantener un equilibrio o límites en la expresión de cariño para que los hijos no chantajeen, por lo que caen en el dilema de o ser muy permisivas o muy exigentes. El 75 por ciento de ellas acepta que ha practicado algunas de estas conductas, y el resto que su trato no incluye mucho afecto. Explican que ahora comprenden que es necesario. Todas consideran que es el estilo ideal, aunque difícil de usar, porque gana el impulso de regañar, gritar y/o golpear porque se enojan y se frustran por lo que hacen mal. Reconocen que este ejercicio dio lugar a la reflexión sobre sus actuaciones y la manera en que las interacciones que establecen provocan miedo en sus hijos o la identificación de carencia de afecto.

Sesión 5. Evaluación

Se pidió a las mamás que, a partir del trabajo realizado, reflexionaran en la forma en que los estilos educativos parentales repercuten en la autoestima de sus hijos, así como en lo que habían podido poner en práctica. Las respuestas fueron las siguientes:

Los cuentos ayudaron a identificar las consecuencias de cada estilo educativo.

Lo difícil no es controlar el comportamiento de los hijos, sino el propio, porque los niños no piden nada malo, solo piden más atención, un poquito de nuestro tiempo.

Me di cuenta de que crecí con padres autoritarios, en la escuela no podía expresarme, tener amigos, era penosa, miedosa, no tenía confianza. Ahora trato que mi hija se sienta importante y querida por mí, busco que se sienta segura y se comunique, porque el poder de desenvolverte y saber expresarte te abre puertas en la vida (M13).

Yo he cambiado, trato de ser más cariñosa. Eso de besar y abrazar se me hace cursi, pero lo he puesto en práctica y veo más contentos a mis hijos (M3).

¹ En el Diccionario de americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española se asienta que *chanclazo* se usa en México para designar el ‘golpe dado con una chancla’ y ‘metafóricamente, reprimenda’ (véase <https://www.rae.es/damer/chanclazo>).

² Según el Diccionario del español de México, editado por El Colegio de México, *cinturonazo* es ‘azote dado con un cinturón’ (véase <https://dem.colmex.mx/ver/cinturonazo>).

Yo no al cien, pero lo intento. Yo regañaba con gritos y, si me hacían enojar, también les pegaba.

Ahora trato de pensarlo, intento tranquilizarme y después actuar (M17). Necesito ser más flexible y el tener más comunicación, así como lo dice el estilo democrático (M4).

Tener más paciencia. No tienen la culpa de lo que me tiene mal. Los trajimos a este mundo, ahora hay que cuidarlos para que crezcan y se desarrollen bien para verlos después de adultos como unas personas felices y bien (M6).

Sus respuestas evidencian la capacidad para detectar sus áreas favorables y de oportunidad, en lo que aún pueden trabajar y mejorar como madres para el buen desarrollo de sus hijos. La información y los aprendizajes adquiridos les son significativos porque algunas lo vivieron, lo han testificado y experimentado, es decir, surgieron de un contexto real.

[...] movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperar o integrar aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrollan, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos (SEP, 2011, p. 175).

Esta movilización generó el pensamiento sociocrítico, que, de acuerdo con Alvarado y García (2008), es la toma de conciencia del rol que se tiene dentro de un grupo. Además, las reflexiones planteadas permiten visualizar la emancipación de sus creencias.

Tercer momento: coevaluación del investigador

La coevaluación es una herramienta indispensable para la mejora de la práctica educativa, por lo que se solicitó a las madres que valoraran el papel del investigador. Sus respuestas fueron:

La información fue buena. Como humanos no estamos acostumbrados a retener tanta información. Leer tanto a veces es aburrido, por ello trabajar con cuentos fue muy bueno. Los dibujos ayudan a que nos acordemos de lo que se dijo sin necesidad de memorizarlo. El cuadro sintetiza lo dicho y es algo que voy a recordar. Eso estuvo bien (M3).

Yo pienso igual, pero en la exposición de cuentos hizo falta cambiar los tonos de voz, como con los niños. Eso atraería más la atención aparte de las imágenes, así como pasa con los niños, que les gusta mucho ese juego de voces (M13).

Los cuentos estuvieron de acuerdo con nosotros. Con una clase de una hora, aparte de aburrirnos, hubiéramos olvidado la información. Fue bonito y práctico, tengo tres hijos y nunca había tenido una reunión escolar así (M6).

Estos comentarios permiten constatar que el uso del cuento como herramienta cumplió su función, y dan pie a precisar los recursos materiales y personales que sí funcionaron y los que deben mejorarse.

CONCLUSIONES

En el enfoque de la investigación acción, el diagnóstico y las propuestas de intervención son indispensables para acercarse al objeto de investigación y al logro de los propósitos de esta. El reconocimiento de las características y de la realidad social de los sujetos participantes hace posible centrar ideas y focalizar las acciones docentes, ya que proporciona el qué y el cómo actuar en la intervención para alcanzar el propósito de la investigación y la mejora de las prácticas educativas y desarrollo profesional.

Es esencial que la educadora fundamente su quehacer diario tanto en la atención de los alumnos como en la orientación a padres. En este caso, generar un diagnóstico y una propuesta de orientación educativa a padres con el uso del cuento como herramienta principal posibilitó el reconocimiento de que los estilos educativos parentales influyen en las manifestaciones de autoestima de los alumnos, y hacer evidente esta situación a las madres ofrece la oportunidad de situarlas en la manera en que interactúan en la vida cotidiana con sus hijos. Tal como lo afirma Sánchez (2019), los estilos educativos parentales autoritario, permisivo y negligente tienen como consecuencia el desarrollo de bajos niveles de autoestima, gestión emocional inadecuada y un rendimiento académico pobre (p. 7).

La intervención cumplió con el propósito esperado, ya que movilizó el pensamiento de las madres. Esta movilización se hizo manifiesta en los comentarios sobre las conductas que asumen o, bien, en los ejemplos de manifestaciones conductuales reales de sus hijos ante los estilos educativos que ellas emplean. Asimismo, se hizo patente la comprensión del mensaje proporcionado, ya que, como señala Shleiermacher (1963, cit. en Barrientos, 2007), “el lenguaje es la manera de hacer efectivo el pensamiento. Porque no existe pensamiento sin lenguaje” (p. 849).

Se confirma que el cuento favoreció el desarrollo del pensamiento análogo, en virtud del cual se traslapa el pensamiento de una situación a otra. En este caso, cada una de las madres de familia tuvo la capacidad para procesar el mensaje, desde las situaciones que vive en su propio contexto, con los recursos cognitivos y emocionales con los cuentan. Es decir, hubo quienes identificaron y comprendieron el mensaje e hicieron comparaciones con acciones de su vida cotidiana en la interacción con sus hijos; incluso señalaron la comprensión del porqué de las conductas de sus hijos. También hubo quienes analizaron la información proporcionada y valoraron las situaciones reales, expusieron

ejemplos, realizaron inferencias sobre los posibles efectos futuros, y aun quienes propusieron acciones emergentes para contrarrestar los efectos negativos de los estilos de crianza y sugirieron nuevas formas de interacción con sus hijos.

Por último, se reconoce que las acciones de orientación trabajadas en grupo permiten, mediante la interacción con iguales, la construcción de un pensamiento más profundo que moviliza ideas y creencias. El discurso de los otros les ayuda a identificar, analizar, confrontar, valorar y reflexionar sus aciertos y áreas de oportunidad en lo relativo a actitudes, acciones y pensamientos que obstaculizan o apoyan y potencian la autoestima de los niños. Es decir, el aporte de los otros se convierte en un facilitador y mediador que promueve la emancipación de creencias limitantes y brinda la oportunidad de construir nuevas concepciones que potencian el desarrollo de la autoestima de sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta-Padrón, R., y Hernández, A. (2004). La autoestima en la educación. *Mendive. Revista de Educación*, 3(2), 83-89. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/75/73>
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens* (2), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- Barrientos, E. (2007). Interpretación y analogía. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* (71), 191-246. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551479005.pdf>
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Paidós.
- Capano, Á., y Ubach, A. (2013). *Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres*. Universidad Católica del Uruguay.
- Ceberio, M. (2001). ¿Te cuento un cuento? El uso de historias en psicoterapia. *Revista Perspectivas Sistemáticas* (65), 1-7. http://www.conductitlan.org.mx/06_psicologiaclinica/PISCOLOGIA%20CLINICA/RECURSOS/TE_CUENTO_UN_CUENTO_EL_USO_DE_HISTORIAS.pdf
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores.
- Enesco, I. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Sin datos de edición. https://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Fernández, A., y Rodríguez, B. (2001). *La práctica de la psicoterapia. La construcción de narrativas terapéuticas*. Desclée Brouwer.
- García, A., y Sánchez, R. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-89. <http://www.redalyc.org/html/167/16723107>
- Generalitat Valenciana. (s/f). Cuestionario de estilos educativos. https://ceice.gva.es/orientados/familia/descargas/Dscargar_cuestionario%20estilos%20educativos.pdf
- Gómez, K. (1997). *El uso del cuento en edad preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, M. (2010). Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos. Sin datos de edición. <https://www.fapacealmeria.es/wp-content/uploads/2016/12/ESTILOS-EDUCATIVOS.pdf>
- Maiquez, M. L., y Capote, C. (2001). Modelos y enfoques de intervención familiar. *Intervención Psicosocial*, 10(2), 185-189. <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/76937.pdf>
- Muñoz, S. (2005). *La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social*. Portularia.
- Rosa-Alcázar, Á.; Parada-Navas, J. L.; Olivares-Olivares, P. J.; Bernal Ruiz, C., y Rosa-Alcázar, A. I. (2019). Estilos educativos parentales y emociones como predictores de respuestas obsesivo-compulsivas en población adolescente. *Terapia Psicológica*, 37(3), 241-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000300241>
- Sánchez, M. (2019). *Influencia de los estilos educativos parentales en el desarrollo psicológico infantil*. Universidad Pontificia Comillas.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011). Programa de estudio 2011. *Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar* Secretaría de Educación Pública. <https://www.colegioreinaelizabeth.com/wp-content/uploads/2016/07/preescolar-2011-1.pdf>

- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). (2011). *Guía para desarrollar talleres de orientación a padres y madres de familia*. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Suárez Palacio, P. A., y Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Trenchi, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://aticounicef.org.uy/publicaciones/mucho_poquito_nada_completo.pdf
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS EN LA ENSEñANZA REMOTA DE EMERGENCIA

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT IN NORMAL SCHOOL STUDENTS' PRACTICES IN EMERGENCY REMOTE TEACHING

Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2021.

Dictamen 1: 3 de diciembre de 2021.

Dictamen 2: 24 de febrero de 2022.

Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2022.

Guadalupe Gastélum Gutiérrez¹

Karen Howell Gastelum²

Verónica Magaña Vázquez³



Investigaciones



RESUMEN

La formación inicial de profesores requiere de prácticas docentes de los normalistas en escuelas de educación básica con el acompañamiento de profesores tutores en este proceso. Dichas prácticas permiten recuperar las observaciones y sugerencias del trabajo realizado. La pandemia propició un tránsito abrupto a una modalidad virtual y movió esquemas de organización y seguimiento de estos procesos. En este trabajo se presenta un estudio exploratorio sobre la manera en que los tutores llevaron el acompañamiento pedagógico en el contexto de la enseñanza remota de emergencia. Los resultados recuperan las experiencias de estos durante el proceso de planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los niños realizado por los normalistas. Los hallazgos evidencian el esfuerzo y el compromiso de los tutores para cumplir su función en la escuela primaria al brindar la atención de los niños del grupo que atienden, así como para compartir experiencias con un aprendiz que requiere orientación, supervisión y evaluación en el contexto de la enseñanza remota de emergencia.

Palabras clave: formación inicial de profesores, práctica profesional, tutores.

ABSTRACT

In pre-service teacher education, trainees are required to do student-teaching in basic education schools, guided by a tutor-teacher during the process; this allows them students to gather observations and suggestions about their performance. Pandemic conditions propitiated the abrupt transit from face-to-face to virtual education and changed organization and monitoring schemes of such processes. In this research, an exploratory study is presented about how the pedagogical mentorship was carried out by the tutor-teachers in a context of Emergency Remote Teaching. In the results, trainee teachers retrieve and reflect on their experiences during the process of lesson planning, intervention and learning evaluation. These findings are evidence of the effort and commitment of tutor-teachers who not only carry out their roles as elementary school teachers, but also share their experiences with learners that they had to advise, guide and evaluate in a context of Emergency Remote Teaching.

Keywords: preservice teacher education, professional practice, tutors.

¹ Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna. ggastelum@benejpl.edu.mx

² Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna. khowell@benejpl.edu.mx

³ Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado. vmagana@benejpl.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En México, la formación inicial de maestros está regulada por el Estado, y es la Secretaría de Educación Pública (SEP) la que define los planes y programas de estudio de la educación normal. Esto implica que las escuelas normales deben apegarse a los lineamientos, criterios y planes de estudio emitidos por la SEP para las licenciaturas que ofrecen. La Dirección General de Educación para el Magisterio (DGEsUM) de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP es la instancia que “propone las políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinadas a la formación de los profesionales de la educación, así como impulsar su implementación” (DOF, 2020a).

La licenciatura en educación primaria pretende formar profesores que cuenten con competencias que permitan su incorporación al servicio docente en este nivel educativo. En el plan de estudios de esta (DOF, 2018) se establece que la formación inicial está basada en un enfoque por competencias y centrada en el estudiante, a través de métodos de enseñanza activos que fortalezcan su formación. En la malla curricular se organizan los cursos en cuatro trayectos formativos: Bases Teórico-Metodológicas para la Enseñanza; Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, y Práctica Profesional y Optativos.

El trayecto Práctica Profesional se compone de ocho espacios curriculares mediante los cuales se pretende que el futuro profesor ponga en juego dos tipos de saberes: el diseño didáctico y la aplicación de este en un contexto real. En sus cursos, el estudiante normalista lleva a cabo prácticas docentes a través de acercamientos graduales a las escuelas primarias (DOF, 2018). En este trayecto, el estudiante pone de manifiesto las competencias desarrolladas en los diferentes espacios de la malla curricular para efectuar esta práctica.

Las finalidades formativas del trayecto Práctica Profesional refieren el uso de las herramientas de investigación para el seguimiento y la mejora de la práctica docente, la elaboración de diagnósticos, la planeación y la intervención docente en educación primaria y la comprensión del rol del docente (DOF, 2018). Por ello, es necesario establecer una vinculación con las escuelas de educación básica a fin de que los estudiantes normalistas cuenten con un espacio en aulas y con el acompañamiento de un profesor experimentado para realizar sus prácticas docentes.

El profesor de educación primaria que recibe estudiantes normalistas adquiere una responsabilidad directa en la formación del futuro docente, que implica, entre otras cosas, un acompañamiento pedagógico. Desde el punto de vista de Martínez y González (2010):

[...] el acompañamiento pedagógico lo asumimos como proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida (p. 532).

Este acompañamiento se efectúa durante el proceso de práctica profesional a través de las observaciones y recomendaciones que el docente de educación primaria hace al estudiante a partir de lo observado y del intercambio de experiencias durante los momentos de planeación, intervención y evaluación del aprendizaje que realiza el estudiante. Los criterios establecidos para dichas valoraciones son, en la mayoría de los casos, determinados por las escuelas formadoras de docentes (Ambrosetti, 2014).

La educación en el contexto de la pandemia por coronavirus, que inició en México en marzo de 2020, indudablemente ha mostrado retos en las dinámicas educativas, ya que los edificios escolares tuvieron que ser cerrados, aunque las actividades escolares continuaron a distancia (DOF, 2020b). En este sentido, en las escuelas normales se analiza cómo definir las actividades de los espacios de práctica docente desde la vinculación con las escuelas de educación básica, la gestión de los espacios, la experiencia de los normalistas en su práctica docente y su seguimiento.

Desde el punto de vista de Dussel (2020), el espacio de las prácticas docentes no debe dejarse de lado, porque puede convertirse en una oportunidad para aprender en esta pandemia y dar claridad sobre qué se hace en una escuela de práctica bajo estas condiciones. Esto implica, por supuesto, un acompañamiento pedagógico por parte del docente de educación primaria diferente al que se había practicado antes, si se considera que no hay un salón de clases, un contacto presencial con el normalista, incluso con los niños del grupo que atiende.

En el marco de la política nacional establecida por la SEP en el contexto de la pandemia, la educación ha experimentado uno de sus mayores retos al transitar de una educación presencial a una virtual. Afrontar esta situación desde los centros escolares ha sido una tarea compleja, de la que se ha derivado inestabilidad en las organizaciones y, en consecuencia, la necesidad de priorizar aquellas acciones que hagan posible atender el desarrollo de los planes de estudio que cada una de ellas ofrece. Como apunta Reimers (2020), ha sido necesario “priorizar los objetivos curriculares y definir lo que se debe aprender durante el período de distanciamiento social. Para hacerlo, cada escuela debe tener un plan para garantizar la continuidad de las operaciones durante la pandemia” (p. 9).

En consecuencia, ha sido necesario hacer ajustes en lo relativo a los tiempos lectivos marcados en el plan de estudios para los cursos, jerarquizar contenidos y buscar estrategias diversas para el logro de las competencias planteadas en los programas de estudio, entre ellas, el uso de la tecnología. Al respecto, Llorens-Largo (2020) señala que se requiere rediseñar la docencia, dado que no se puede hacer lo mismo como si las clases siguieran presenciales; ya que, en una situación de emergencia como esta, “debemos cambiar el motor del avión en pleno vuelo” (14:52) y ahora hablar de “docencia no presencial de emergencia” (18:24). Dicho lo anterior, el término enseñanza remota de emergencia se ha puesto en discusión. Esta se entiende como:

[...] un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido (Hodges et al., 2020, p.17).

En este contexto, las escuelas normales han reorganizado su enseñanza, así como el acercamiento de los estudiantes normalistas a las escuelas de educación básica. Esto, sin perder de vista que las prácticas docentes, según Dussel (2020), “hay que reformularlas, para ver si se pueden acoplar a las situaciones de aula ‘en la emergencia’, organizando espacios de trabajo en plataformas o con los medios que se tenga a disposición” (p. 17). El trabajo educativo en condiciones de emergencia resulta estresante para los estudiantes y los docentes normalistas, así como para los docentes de educación básica por las implicaciones de las prácticas profesionales en la enseñanza remota de emergencia.

Dicho lo anterior, la participación del docente de educación básica en las prácticas de los normalistas resulta compleja en la enseñanza remota de emergencia, ya que le ha supuesto la reorganización de su trabajo escolar y de sus prácticas profesionales. Sin embargo, es una figura relevante e indispensable en la formación inicial de profesores, pues se considera importante la tarea de acompañamiento pedagógico que este brinde al estudiante normalista.

A la fecha, no se han encontrado estudios que aborden el acompañamiento que estos profesores han realizado en la enseñanza remota de emergencia. No obstante, existen investigaciones realizadas antes de la pandemia que dan cuenta de la participación de los profesores de educación básica en el acompañamiento a los estudiantes normalistas (Luna et al., 2017; Castelo y Martínez, 2019; Gutiérrez et al., 2019). En México, la participación de dichos profesores en este proceso de formación es fundamental, pues se considera que es necesario implementar estrategias de acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y los profesores de las escuelas primarias (DOF, 2018).

Luna et al. (2017) encontraron que el profesor-tutor asume el compromiso para el acompañamiento, comparte experiencias vividas, es guía y orienta metodológica y estratégicamente la práctica docente. Los tutores consideran que la comunicación entre estudiantes, tutores y las escuelas normales es la base que fortalecería el acompañamiento de la tutoría.

Por otro lado, Castelo y Martínez (2019) mencionan que el acompañamiento organizado desde la experiencia y la teoría permite a los estudiantes desarrollar competencias profesionales y realizar prácticas docentes acompañadas, que se corrigen con la observación orientada y la experiencia de otros, lo cual se convierte en una experiencia cotidiana de mejora. Asimismo, Gutiérrez et al. (2019) encontraron que el coaprendizaje holístico, en este caso, en estrecha relación entre profesores, tutores y alumnos, posibilita la concreción de las aspiraciones del plan de estudios en relación con una formación por competencias de manera integral, en la que los tutores son colaboradores del aprendizaje de los practicantes.

A partir de los hallazgos acerca del acompañamiento pedagógico, en instituciones de formación docente internacionales, The Alberta Teachers' Association (s/f) argumenta que, para que la tutoría que se proporciona a los futuros docentes sea exitosa, debe haber claridad en los roles y responsabilidades de los participantes. En la medida que esta exista, el acompañamiento del tutor incidirá en el logro de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas. La participación del docente de educación básica tiene un papel relevante en el fortalecimiento de estas competencias, y resulta por demás compleja su participación en la enseñanza remota de emergencia, que ha implicado la reorganización del trabajo escolar.

En este sentido, el propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación realizada a los profesores de educación primaria que fungieron como tutores de los estudiantes normalistas durante sus prácticas docentes en un contexto de pandemia. Dicha investigación tiene el objetivo de describir el acompañamiento de los docentes titulares de primaria a los estudiantes normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL) durante las prácticas profesionales llevadas adelante en la enseñanza remota de emergencia. De este modo, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿de qué manera se realizó el acompañamiento pedagógico por parte de los docentes titulares de primaria a los estudiantes normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEPJPL durante las prácticas profesionales efectuadas en un contexto de enseñanza remota de emergencia?

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación se diseñó desde un enfoque cualitativo y se realizó a través de un estudio exploratorio, el cual, según Hernández et al. (2016), debe emplearse cuando el investigador se enfrenta a un tema poco estudiado, como es el caso que se presenta.

Como técnica de investigación se eligió la entrevista en profundidad, con un guion semiestructurado. El instrumento fue validado por expertos, quienes dieron una opinión informada a partir de sus trayectorias, saberes y experiencia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Esta opinión permitió afinar la claridad, la pertinencia, la congruencia y la suficiencia de los ítems planteados. Por último, el guion se estructuró en cuatro secciones, con un total de 19 reactivos, como se detalla a continuación.

1. Docentes titulares de educación básica. Para conocer la función del docente titular en las prácticas profesionales y las diferencias identificadas en el proceso de acompañamiento pedagógico; con cuatro preguntas abiertas.
2. Enseñanza a distancia. A fin de indagar sobre la dinámica de trabajo con los estudiantes de educación básica; con tres preguntas abiertas.
3. Acompañamiento pedagógico. Con objeto de conocer la manera en que se llevó a cabo la orientación en la planeación, la intervención y la evaluación del aprendizaje por parte del estudiante normalista; con siete preguntas abiertas.
4. Prácticas profesionales. En esta sección se evalúa la práctica profesional del estudiante normalista y la organización de la práctica profesional del estudiante normalista; con cinco preguntas abiertas.

En este estudio participaron tres profesores, de un total de treinta docentes frente a grupo de quinto grado de educación primaria que realizaron acompañamiento pedagógico a estudiantes normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEJPL en la enseñanza remota de emergencia. Esta participación tuvo lugar en cuatro semanas del semestre en dos periodos distintos. En lo sucesivo, a estos participantes se les denominará tutores.

La selección de participantes fue intencional, guiada por el criterio de que el tutor haya acompañado a otros estudiantes en años anteriores en condiciones de normalidad. Además de la disposición de ser entrevistados. La entrevista se realizó por videollamadas, para las cuales previamente se contactó a los participantes para acordar fecha, hora y plataforma digital en la que se realizarían.

La información se analizó bajo la técnica de análisis cualitativo de contenido. Cáceres (2003) la describe como una “técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa” (p. 57). El autor la propone como una reformulación y enriquecimiento coherente, basada en las propuestas de Mayring (2000), a saber:

1. Selección de un modelo. Antes de empezar a trabajar con el contenido que se analizará, es necesario definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre este.
2. Preamátesis. Se establece una forma de hacer las cosas respecto al contenido que se analizará. Este da lugar a la selección de las unidades de análisis más pertinentes.
3. Definición de unidades de análisis. Estas corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales se comenzará a elaborar el análisis.
4. Establecimiento de reglas y códigos de clasificación. Estos indican cuáles son las condiciones para codificar —y eventualmente categorizar— un determinado material (Mayring, 2000, cit. en Cáceres, 2003).
5. Desarrollo de categorías. Estas son cajones o casillas en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Hernández, 1994, cit. en Cáceres, 2003).
6. Integración final de los hallazgos.

DESARROLLO

Los resultados que se presentan a continuación están organizados en función de dos categorías de análisis relacionadas con las tres primeras secciones del instrumento para recolectar información. Estas categorías son “Desarrollo de las clases del tutor” y “Acompañamiento pedagógico virtual”. En la primera se pretende contextualizar el campo donde los estudiantes normalistas hicieron sus prácticas profesionales; es decir, las formas en que el tutor de grupo organiza el grupo y sus actividades. En la segunda se describe el acompañamiento pedagógico del tutor al estudiante normalista durante la planeación, la intervención y la evaluación, así como los recursos tecnológicos que utilizó para realizar esta tarea. Además, se abordan las diferencias que identificó el tutor entre el acompañamiento pedagógico presencial y el virtual.

Desarrollo de las clases del tutor

En la primera categoría, “Desarrollo de las clases del tutor”, se describe la manera en que el tutor imparte sus clases en la escuela primaria. Esta descripción tiene la intención de contextualizar las condiciones en las que los estudiantes normalistas llevaron a cabo sus prácticas profesionales en la enseñanza remota de emergencia. Por esta razón, se detallan la modalidad, la organización del grupo, los recursos tecnológicos empleados por el tutor para el desarrollo de las clases y los motivos para elegirlos. De esta manera se evidencia el escenario en el que el estudiante se desenvolvió durante el desarrollo de sus prácticas profesionales.

De acuerdo con los resultados, los tutores llevan adelante el trabajo a distancia con los niños, uno de ellos en la modalidad virtual y otros a través de cuadernillos de trabajo. En sus participaciones fue evidente que divergen en las formas de organización del grupo, ya que se encontró que los tutores organizan sus clases en diferentes momentos según las necesidades de su grupo.

Lo hago en dos sesiones porque tengo madres trabajadoras que no pueden por la mañana; entonces, tenemos una sesión en la tarde de 17:30 a 19:00 y una en la mañana de 10:00 a 11:30. Esto ha ido cambiando según las necesidades que yo veo en los alumnos (E2-08-02-2021-5).

En todos los casos, los tutores de grupo priorizan las necesidades de aprendizaje de los niños y las características del contexto familiar. Por ello, algunos dosifican las actividades priorizando español y matemáticas (E2-08-02-2021- 4), mientras otros se centran en la atención de las necesidades que surgieron a partir del primer corte de evaluación (E1-08-02-2021-5).

Se observa que al organizar el trabajo pedagógico los tutores de grupo consideran, además de las necesidades de aprendizaje, las condiciones familiares y del contexto. Por ello, realizan videollamadas, asignan actividades en diferentes plataformas y medios tecnológicos y elaboran cuadernillos de trabajo, según se requiera. En este sentido, los tutores refieren que emplean diversos medios de comunicación y que pueden recibir tareas por WhatsApp, por correo electrónico o por mensajería instantánea (E2-08-02-2021-4).

La situación de la enseñanza remota de emergencia conduce al tutor a considerar no solo las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes del grupo, sino también las posibilidades que tiene el niño para responder las actividades didácticas al momento de organizarlas. El tutor debe tomar en cuenta si lo que planea será utilizado para presentarlo de manera sincrónica o asincrónica y si los padres de familia tendrán posibilidades de brindarles a los niños los recursos tecnológicos para cumplir con las tareas escolares. En este

sentido, Pardo y Cobo (2020) afirman que en este contexto de pandemia los profesores no solo afrontan el desafío de saber adaptar los contenidos, sino que están inmersos en un proceso que implica la integración de lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico.

Para las clases virtuales, los tutores utilizan varios recursos tecnológicos. Como medios institucionales, para la asignación de tareas y para las videollamadas con los niños utilizan Classroom y Meet. Sin embargo, los tutores dijeron que WhatsApp ha sido de gran ayuda para la comunicación directa con los padres de familia, en especial con aquellos que por alguna razón no tienen acceso a Classroom. Asimismo, uno de los tutores comentó que, aunque intentó trabajar con la propuesta de *Aprende en casa*,¹ resultó complicado para los padres de familia atender los horarios de la programación televisiva, por lo que en colectivo se decidió utilizar los recursos que mejor atendieran las necesidades de los estudiantes.

Como se observa, los docentes de educación básica afrontan, por un lado, la necesidad de responder a las exigencias de la SEP respecto a las propuestas de atención de los niños del grupo y, por otro lado, el acceso de los niños a los recursos tecnológicos que han implementado. Además del desafío de llegar a cada uno de los niños del grupo, mientras sus contextos familiares se lo permitan. De ahí que, con base en estos tres factores, tuvieron que decidir la estrategia didáctica y de comunicación.

Es evidente que el profesor de educación básica tiene una gran responsabilidad para desarrollar las clases y atender a un grupo de niños en un contexto de pandemia, pero, sobre todo, para responder ante esta emergencia sanitaria con una forma de enseñar para la que no se está preparado. El hecho de que el profesor cuente con habilidades para el manejo tecnológico no significa que es competente para el diseño de una instrucción en línea. Desde el punto de vista de Sepúlveda (2020), “las clases online fue una medida que se tomó de la noche a la mañana, sin entrenamiento y, a menudo, sin ancho de banda suficiente, lo que tiene a muchas y muchos docentes agobiados” (p. 6).

Aun con estas dificultades, los tutores asumieron un reto más: recibir estudiantes normalistas en sus aulas virtuales. Esto les implicó un doble esfuerzo, dado que el acompañamiento que dieron se vio envuelto en el caos que representaba la organización de las clases en línea o a distancia en la enseñanza remota de emergencia, la atención de los niños del grupo, pero además compartirla con un aprendiz al que había que orientar, corregir, supervisar y evaluar a distancia.

¹ Estrategia que fue diseñada por la SEP con la finalidad de salvaguardar la salud de los niños, pero sin que se limite su derecho a la educación. Se basa en los programas educativos de cada nivel y es transmitida por televisión abierta (SEP, 2020).

Acompañamiento pedagógico virtual

La categoría “Acompañamiento pedagógico virtual” se refiere a aquellas acciones que un docente mediador realiza con la intención de orientar el trabajo didáctico del futuro profesor para fortalecer el acercamiento paulatino a la docencia (Martínez y González, 2010). En este caso, el mediador es el tutor y la modalidad es virtual. Los tutores identificaron algunas diferencias entre el acompañamiento pedagógico durante las jornadas de práctica profesional presenciales y las virtuales. Estas diferencias las percibieron a partir de las acciones que llevaron a cabo para el acompañamiento pedagógico a los normalistas durante la planeación, la intervención y la evaluación.

Los tutores señalaron que se les facilita más su participación en la modalidad presencial, pues en esta hay más oportunidades para el diálogo con los estudiantes normalistas y, por lo tanto, un mejor acercamiento para brindar asesoría. De manera virtual se les dificulta conocerlos. No obstante, los tutores tuvieron oportunidad de dar acompañamiento de manera virtual y compartieron comentarios y observaciones por una aplicación de mensajería instantánea como WhatsApp o por videollamadas en Meet. Al respecto, un tutor señaló:

[...] la principal diferencia es que no tuve contacto personal con la practicante [...]. En otras ocasiones, el día de la primera observación, yo trato de conocer lo más que puedo del estudiante; no es lo mismo virtualmente. Me quedé con ganas de conocer a esta chica personalmente, fue lo principal. Y pues también la manera de trabajar; no es lo mismo estar en el grupo en un salón de clases que estar de esta manera (E2-08002-2021-4).

Esta diferencia se centra en la poca cercanía de los tutores con los estudiantes que acompañaron. Esta situación se experimenta en la virtualidad en razón de que la interacción entre profesor y estudiante es mediada por un recurso tecnológico, lo cual “disminuye sensiblemente la posibilidad de contar con el lenguaje gestual, corporal, oral y la comunicación en tiempo real” (Fardoun et al., 2020, p. 7). En consecuencia, se obstaculiza el desarrollo del acompañamiento dada la nula posibilidad de compartir espacios físicos que permitan mayor entendimiento y faciliten la comunicación entre ellos.

El proceso de acompañamiento pedagógico al estudiante normalista en la planeación didáctica durante las jornadas de práctica profesional requirió que el estudiante trabajara en colaboración con el tutor durante este proceso. Los tutores comentaron que entre ambos decidieron las actividades que se iban a implementar y buscaban recursos para revisar después los planes de clase que los normalistas presentaban y hacerles algunas sugerencias.

Ambos tomaron decisiones sobre el diseño de los planes de clase, en el que debieron considerar los contenidos, los materiales, las actividades, los tiempos y las tareas que trabajaría con los niños, así como los medios de comunicación que tenían con sus alumnos. Esto resulta necesario, pues el planteamiento que se comparte con los estudiantes —en este caso, los niños del grupo que ambos atendían— debe ser claro para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fardoun et al., 2020).

Las observaciones hechas por los tutores a los normalistas durante el acompañamiento pedagógico se centraron más en el momento de la planeación. Ellos refirieron que tuvieron que hacer puntualizaciones respecto a la cantidad y tipo de actividades que se asignaban a los niños en los diferentes medios y plataformas de comunicación que utilizaron según el contexto y las necesidades del grupo identificadas. Además, hicieron recomendaciones acerca del manejo del tiempo y la claridad de las instrucciones tanto escritas como verbales (en caso de tener sesiones sincrónicas con los niños). Al respecto, un tutor explicó:

En primer lugar, le dije que tratara de ser muy específica con las instrucciones, que a lo mejor cosas que nosotras damos por hecho, los papás no las dan por hecho. Por ejemplo, si en español yo pongo a realizar la actividad de la página tal, muchos papás dirán, aunque se oiga irónico, “profe, ¿de qué libro?”, pues es la asignatura de español. Entonces, hay que ponerle “libro de español, página tal”, todo superespecífico para que no hubiera duda. Si había una actividad que se debe hacer en el cuaderno: “realiza la actividad tal en tu cuaderno de ciencias naturales”, así (E2-08-02-2021-7).

En estas condiciones, el acompañamiento pedagógico durante el proceso de planeación de los estudiantes normalistas centró su mirada en dejar claro que no es lo mismo diseñar planes de clase para la modalidad presencial que para la enseñanza remota de emergencia. Hodges et al. (2020) señalan que el cambio a enseñanza remota de emergencia “requiere que el profesorado tome más control del diseño del curso, el desarrollo y el proceso de implementación” (p. 18). Por lo tanto, se considera que, debido a la distancia, la enseñanza debe proveer instrucciones muy claras y precisas sobre las tareas escolares que los niños deben realizar en sus casas.

Por otra parte, se encontró que el acompañamiento pedagógico en la planeación ha dejado aprendizajes tanto al normalista como al tutor, ya que la planeación conjunta les dio a ambos la oportunidad de intercambiar estrategias, actividades y conocer diversos recursos tecnológicos para responder a esta enseñanza remota de emergencia. Una tutora señaló:

Yo aprendí del trabajo. Muchas veces nosotros como maestros nos enrolamos y llevamos la misma pauta siempre en las actividades. Con él aprendí; yo le digo ahora “yo estoy aprendiendo de ti y voy a empezar a cambiar mi estrategia de enseñanza con los niños” (E1-08-02-2021-6).

El trabajo colaborativo que se gesta a partir de esta tutoría le implica al profesor de educación básica, por un lado, compartir el aula, el grupo que atiende, los saberes y experiencias que posee; y, por otro lado, le permite acercarse a una experiencia de aprendizaje e innovación. La tutoría no solo fortalece la formación inicial de los futuros profesores, sino que también brinda al tutor el reconocimiento de su labor docente, oportunidades de mejora, así como la gratitud del tutorado, entre otros beneficios (The Alberta Teachers' Association, s/f).

El acompañamiento pedagógico del tutor durante la intervención del practicante se hizo presente antes, durante y después de las sesiones sincrónicas con los niños del grupo a fin de comentar sobre su desarrollo y retroalimentar. Uno de los tutores indicó que durante las videollamadas en Meet, el chat le sirvió como un recurso de apoyo para el control del grupo, pues por este medio llamaba la atención a los niños cuando era necesario.

Durante clases estuve con él escuchando, y cualquier cosita, por el chat le mandaba decir. Los niños que saben que es practicante lo toman a juego. Entonces sí me tocó reprenderlos, por medio del chat, les tuve que decir: "es una clase, la estoy evaluando yo y estoy aquí". De esa manera lo estuve apoyando, pero las actividades eran muy sencillas (E3-09-02-2021-5).

Para el normalista, es necesario e importante contar con un tutor que le acompañe, oriente y apoye durante la intervención docente, dado que le brinda seguridad en el desarrollo de sus clases e impulsa el reconocimiento profesional ante los niños del grupo. Por lo anterior, el tutor y el docente en formación requieren tener claridad en el proceso de intervención para tomar las acciones necesarias y transformar su práctica. Martínez y González (2010) afirman que "el docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde las cuales analizar y comprender su accionar a partir de los retos de la realidad" (p. 524).

El acompañamiento pedagógico durante la evaluación de los aprendizajes fue complicado para los tutores de educación básica. La evaluación de los aprendizajes de los niños ha sido una tarea compleja en el proceso de enseñanza, y es un proceso difícil que requiere sistematización y seguimiento. Esta evaluación se complejiza aún más en la enseñanza remota de emergencia; los tutores señalaron que en ocasiones no contaron con las evidencias necesarias para llevarla a cabo ni con los elementos suficientes para compartir con el estudiante normalista. No obstante, aseguraron que sostuvieron una comunicación constante para poner en común algunos productos de los niños y los concentrados de evaluación que lograban construir. Al respecto, un tutor señaló:

Él me pidió información de algunos niños, que si solamente con él no entraron o desde cuándo no entraban a clases; me pidió información para poder evaluarlos. Entonces le dije: “estamos en las mismas, pues no se han reportado los niños”. Nada más le dije “ponle ahí ‘sin información’ ahorita, y después, ya en las siguientes clases, si se reportan o si te mandan los trabajos por medio de Classroom, aunque lo manden con retraso (porque te marca la aplicación), de igual manera lo tomas en cuenta, si te sirve para las prácticas” (E1-08-02-2021-8).

En ese tránsito de la presencialidad a la virtualidad, en la mayoría de los casos se han hecho adaptaciones de la docencia. Pero ¿qué hacer con la evaluación, si para ella se requieren de las evidencias de aprendizaje? Fardoun et al. (2020) recomiendan que “sólo se desarrollen evaluaciones de proceso tendientes a lograr un seguimiento del aprendizaje de los/as estudiantes, y no se avance hacia evaluaciones conducentes a calificar y acreditar saberes” (p. 7). Así pues, el acompañamiento pedagógico que los tutores brindaron respecto a la evaluación se concentró en la compartición de la información que tenían de algunos niños del grupo y sus preocupaciones y sentimientos al respecto.

CONCLUSIONES

Las prácticas docentes en la enseñanza remota de emergencia han sido un tema complejo en las escuelas normales, puesto que, además de priorizar los contenidos de los cursos, ajustar horarios y modificar prácticas educativas, han implicado involucrar a los docentes de educación básica y abrir oportunidades para que estos colaboren en los procesos de formación inicial cuando se está experimentando una crisis sanitaria y educativa en el país. Sin embargo, las prácticas profesionales son indispensables en la formación inicial de profesores y deben llevarse a cabo, aunque para ello sea necesario romper esquemas. Ello “implica dejar de pensar el campo de la práctica como ‘ir a un lugar’, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto” (Dussel, 2020, p. 7). Dichas rupturas han sido complejas para el formador de profesores, el estudiante normalista y el tutor que lo recibe.

Este cambio abrupto de la presencialidad a la virtualidad, como hemos observado, ha tenido implicaciones importantes en la tarea del profesor de educación básica, pues la enseñanza no puede solo trasladarse de una modalidad a otra. Como consecuencia, ha sido necesario rediseñar planteamientos desde la planeación didáctica, han cambiado las interacciones con los niños del grupo, los recursos tecnológicos son los principales medios de comunicación, la evaluación de los aprendizajes se ha vuelto más compleja y las relaciones con los padres de familia han trascendido la escuela y el horario escolar. Ante estos cambios y

las diversas condiciones de trabajo, los tutores se comprometieron a hacer un doble esfuerzo, en el que a sus tareas educativas sumaron el acompañamiento a los estudiantes normalistas.

En conclusión, la descripción del trabajo de acompañamiento pedagógico de los profesores de educación primaria a los estudiantes normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEPJPL durante las prácticas profesionales realizadas en el contexto de la enseñanza remota de emergencia evidencia que este se vio envuelto en una vorágine de cambios. Esto los llevó a transitar de un trabajo en conjunto que anteriormente se hacía en la presencialidad de un salón de clases y la corta distancia del tiempo a un acompañamiento pedagógico virtual que, si bien permitió una cercanía y una labor en conjunto con los estudiantes normalista, se vio afectado por las limitaciones de espacio, tiempo y confianza que da la interacción física y social con las personas.

La enseñanza remota de emergencia fue una respuesta a la crisis sanitaria (Hodges et al., 2020). Para los docentes, una condición difícil de transitar, dado que “no se trata de replicar la experiencia presencial en un entorno virtual, ni de trabajar pensando en la provisionalidad” (Pardo y Cobo, 2020, p. 11). A su vez, esta respuesta puso de manifiesto la identidad profesional y el compromiso para responder a las demandas sociales emergentes. Ruiz (2020) señala que, aun cuando se ha visto afectado el desarrollo profesional del profesor, “ha sido muy honorable la respuesta y compromiso del profesorado de todos los niveles educativos para sostener la continuidad pedagógica” (p. 56).

Sin duda, la responsabilidad asumida por los docentes de educación primaria con la formación inicial de profesores fortalece el logro de las competencias profesionales de los normalistas. Por esta razón, se recomienda continuar con esta línea de investigación con objeto de identificar las áreas de oportunidad y fortalezas en el proceso de acompañamiento pedagógico que ellos realizan.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? *Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020545.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Castelo, L., y Martínez, M. (2019). El acompañamiento en el trayecto de práctica profesional: percepciones del tutor y estudiante normalista. En *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2629.pdf>
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. DOF: 03/08/2018. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020a). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. DOF: 15/08/2020 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020b). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. DOF: 16/03/2020. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6(10), 14-18. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Fardoun, H.; González, C.; Collazos, C., y Yoself, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21(17), 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- González-Calvo, G.; Barba-Martín, R.; Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518369>
- Gutiérrez, C.; Hernández, A., y Gallardo, L. (2019, abril 9-12). El modelo por competencias en la formación inicial docente. Experiencias de desempeño profesional durante las prácticas docentes en escuelas primarias de Chiapas [ponencia]. 3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/3/P648.pdf>
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T., y Bound, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *Enseñanza remota de emergencia: textos para la discusión* (pp. 12-22). The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Enseñanza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusión.pdf>

- Ibarra, I. (2019). Agencia académica en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria: la regulación emocional y las creencias epistemológicas en las prácticas profesionales y el rendimiento académico. En *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (comp.), Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2080.pdf>
- Llorens-Largo, F. (2020, mayo 14). *Re-diseño exprés de la docencia para una adaptación de emergencia a la no presencialidad* [video]. YouTube. https://youtu.be/TcWN_Madnpl
- López, M., y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia, ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova Cardiel (ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 103-108). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Lozano, A.; Fernández-Prados, J. S.; Figueredo, V., y Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education* (Special Issue: COVID-19. Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them), 79-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7495555>
- Luna, M.; Zacarías, M., y Macías, J. (2017, marzo 8-10). Acompañamiento del estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. Opinión de los profesores-tutores sobre su función [ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida Yucatán, México. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-R023.docx.pdf>
- Martínez, H., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/1341/CISO20103503-521-541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(número especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Pardo, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. Sin pie de imprenta. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- Rodríguez, R., y Onrubia, J. (2018, marzo 20-23). La relación teoría-práctica en las prácticas de formación de maestros: presentación de un instrumento para su análisis [ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P375.pdf>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Estrategia de regreso a clases. Aprende en casa II. En R. Ramírez Raymundo (coord.), *Anexo 1. Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niños, niñas y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria* (pp. 6-10). Secretaría de Educación Pública, Coordinación Académica de la Subsecretaría de Educación Básica. <https://educacionbasica>.

- sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.pdf
- Sepúlveda, P. (2020, abril 2). Educación en línea en cuarentena: ¿cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos? *La Tercera*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/educacion-en-linea-en-cuarentena-como-ser-mas-que-un-docente-que-lee-diapositivas-y-entusiasmar-a-los-alumnos/46DEDZB5JVHKBEENXDWGPT76II/>
- The Alberta Teachers' Association (s/f). *Mentoring Beginning Teachers. Program Handbook*. The Alberta Teachers' Association. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf>
- Valderrama, N. (2020). Docente y aprendiz: enfoques en espacio virtuales. *Revista Saberes Educativos* (5), 63-69. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/57815/63398>
- Villarreal, B.; Martínez, M., y Castelo, L. (2019, abril 9-12). La colaboración de los asesores de prácticas en la formación inicial del profesorado: BYCENES y UCLM [ponencia]. 3er. Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Baja California, México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P368.pdf>

ACCESO A CLASES VIRTUALES: DESAFÍO DE UNIVERSITARIOS EN LA PANDEMIA

ACCESO A CLASES VIRTUALES: DESAFÍO DE UNIVERSITARIOS EN LA PANDEMIA

Fecha de recepción: 17 de enero de 2022.

Dictamen 1: 11 de abril de 2022.

Dictamen 2: 22 de abril de 2022.

Fecha de aceptación: 2 de mayo de 2022.

Victoria Pérez Félix¹

Gladys del Carmen Medina Morales²

Investigaciones



RESUMEN

La pandemia que se vive actualmente trajo consigo innumerables situaciones que afectaron la vida académica tanto de docentes como de estudiantes. El objetivo de la investigación fue identificar cuáles fueron los desafíos que afrontaron los universitarios para acceder a las clases virtuales en este periodo. Se hizo un estudio cuantitativo descriptivo y se aplicó una encuesta en línea como instrumento de recolección de datos. Se tuvo una participación de 89 estudiantes (64 mujeres y 25 hombres). Los desafíos se agruparon en dos dimensiones: los desafíos personales y los desafíos externos. Entre los resultados destaca que su consumo de datos se agota en actividades educativas y redes sociales. Sus distractores son los ruidos de la casa, de vecinos y de ambulantes. Mientras están en clases, se ocupan de labores del hogar o duermen. Se concluye que los estudiantes tienen que afrontar diferentes problemas para acceder a sus clases virtuales.

Palabras clave: brecha digital, educación virtual, internet.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic brought countless affections in the academic lives of both teachers and students. The objective of this research was to identify which were the challenges faced by university students to access virtual classes within the pandemic. A descriptive quantitative study was carried out, and an online survey was applied as a data collection instrument. In total, 89 students participated (64 women and 25 men). The challenges they faced were grouped into two dimensions: personal challenges and external challenges. Among the results, it stands out that their data consumption is depleted by using them in educational activities and social networks. Main distractors for the remote activities were the noises of the house, neighbors, and street vendors. While in class, students do housework or tend to fall asleep. It is concluded that students had to face different problems to access their virtual classes.

Keywords: digital divide, internet, virtual education

¹ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. 181j15077@alumno.ujat.mx

² Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. gladys.medina@ujat.mx

INTRODUCCIÓN

El internet es el principal medio electrónico utilizado para la comunicación, por lo tanto, es una herramienta indispensable en el ámbito educativo. Ahora bien, el acceso a internet en el contexto educativo se ha convertido en un desafío que supone serias limitantes y dificultades para que los universitarios reciban clases virtuales. Se estaría hablando de la enseñanza y aprendizaje en línea usando aparatos electrónicos, red de internet, páginas web y plataformas educativas; todos estos elementos son emergentes en la actualidad.

Existen factores que determinan el acceso a la educación digital de calidad como, por ejemplo, la disponibilidad de equipos tecnológicos, las zonas geográficas, una conexión a internet, etcétera. El acceso a internet tiene barreras y obstáculos que frenan el aprovechamiento formativo, lo que afecta a los estudiantes universitarios determinando quiénes pueden acceder y aprender en la modalidad virtual. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018, p. 7) indica que en México:

Los datos de pobreza han mostrado un panorama mixto. Entre 2008 y 2016, la pobreza aumentó en 3.9 millones de personas al pasar de 49.5 a 53.4, al mismo tiempo 2.9 millones de personas dejaron de estar en situación de pobreza extrema; en 2008 había 12.3 millones y en 2016 9.4 millones. El comportamiento de la pobreza en el país no es homogéneo, presenta diferencias dependiendo de la condición de las personas y de la región geográfica que habiten, esto plantea retos importantes para las políticas orientadas a su reducción.

De acuerdo con el último Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social del mismo Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (cit. en Asociación de Internet MX, 2019), los estados que mayor pobreza concentran son Guerrero (23 por ciento), Oaxaca (26.9 por ciento) y Chiapas (28.1 por ciento). Por debajo de Guerrero están Veracruz, Tabasco y Campeche. Estos tres últimos estados también son los que menos penetración de internet y telefonía móvil tienen.

La educación ante la emergencia sanitaria por COVID-19 ha sido un asunto de estudio. En esta, el manejo de la información cambió de forma drástica la

forma de relacionarnos. La carencia de acceso a internet hace manifiesto el rezago tecnológico en el que se encuentran los alumnos. La mala calidad de la conexión a la red y la pésima recepción de señales en algunas zonas geográficas donde estos residen han provocado la inaccesibilidad a la educación durante este confinamiento.

Escuder (2019), por su parte, da a conocer la discusión acerca del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Remite al contexto desde el cual se accede y se usa la tecnología en las contingencias normativas, territoriales y ambientales que existen para desarrollar infraestructura y sacarle el mayor provecho a esta. El acceso a las TIC puede depender de múltiples factores, como los lugares con conectividad (hogar, trabajo, espacios públicos y comerciales, por ejemplo, los cibercafés) y la velocidad de la red (banda ancha, fibra óptica o banda móvil). En concreto, la modalidad virtual empleada durante la pandemia fue maximizando las barreras externas o internas que afectaron a los estudiantes, pero también causó una reactualización de temas controversiales como la brecha digital, las desigualdades, el acceso a internet y la educación en pandemia.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, el objetivo de la investigación de la que aquí se da cuenta fue identificar los desafíos afrontados por los universitarios para acceder a las clases virtuales en este periodo. En este sentido, se presupone que cada estudiante vivió una experiencia diferente que marcó un nuevo rumbo en su trayectoria académica.

Brecha digital

Es importante mencionar que los desafíos del acceso a las TIC se han incrementado con motivo de la contingencia. Estos no se reducen a los estudiantes que habitan en lugares apartados donde es difícil seguir las clases y realizar las tareas escolares porque no cuentan con luz eléctrica o una señal estable.

Si bien es cierto que el acceso a internet ha ascendido por la necesidad ventajosa que implica, también es preciso mencionar la existencia de una grieta que divide notoriamente a quienes no tienen los recursos o saberes para hacer

uso del internet y a quienes sí los tienen. Este contraste se denomina brecha digital, que es la desigualdad de oportunidades entre las personas que tienen acceso a las TIC y aquellas que no lo tienen. En una concepción general, Escuder (2019, p. 20) indica que:

Es importante mencionar que el fenómeno de la brecha digital no hace más que retroalimentar el círculo vicioso de la dinámica de la desigualdad social. La interacción entre la desigualdad económica y la digital pone mayor relieve a la importancia de que las políticas de acceso a la SIC sean políticas sociales de las TIC, vinculadas al territorio y sus diferentes contingencias.

La brecha digital se hace visible en distintos ámbitos del ser humano; entre estos, la educación. De modo que entorpece la formación de los estudiantes por no contar con las herramientas o los conocimientos necesarios para realizar las actividades académicas.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (cit. en Lloyd, 2020), en promedio, 18 por ciento de los estudiantes universitarios no tiene acceso a dichos servicios; es decir, uno de cada cinco no puede seguir las clases en línea desde sus casas. Para el nivel medio superior, sin embargo, la brecha es aún más marcada: 81 por ciento de los más pobres no tiene ni internet ni computadora en casa, comparado con el tres por ciento de sus pares más ricos, y, en promedio, 40 por ciento no tiene acceso a las TIC en su hogar.

El nuevo entorno virtual se ha vuelto un rol nuevo en la estrategia educativa, en la cual se va ampliando una brecha que los profesores no perciben. Basoalto (2021, p. 48) argumenta que:

He observado cómo los docentes han generado infinitos trabajos prácticos y actividades virtuales sin considerar la “brecha tecnológica” que existe en el estrato del alumnado en todos sus niveles desde jardín de infantes hasta la universidad. Los docentes han dado lo mejor de sí, pero la mayoría no ha aprendido en el ámbito “virtual” donde está enseñando en la actualidad como consecuencia de la llamada “cuarentena” o “aislamiento social obligatorio preventivo”.

Ante la emergencia sanitaria suscitada el 30 mayo de 2020, se ha ampliado la necesidad de los estudiantes de contar con TIC para dar continuidad a su formación académica y, en consecuencia, se ha expandido la visibilidad de la brecha digital entre estos. Castells (2001, p. 5) vincula la división digital con “la idea de que Internet está creando un mundo dividido entre los que tienen y los que no tienen Internet”.

Algunos autores van más allá de la brecha digital. Estas posturas conforman un enfoque en que la red de internet no es el único elemento que separa a las personas, sino la disponibilidad de herramientas tecnológicas. Al respecto, Martínez (2020, p. 80) afirma:

Dicho de otra forma, la brecha digital es la distancia que hay entre los grupos sociales que disponen de acceso a la red de internet y los que no lo tienen debido a las diferencias socioeconómicas. No obstante, el concepto tiene un alcance más amplio. En efecto, la brecha digital no solo se refiere al acceso a la red de internet, sino también a la disponibilidad de las herramientas relacionadas con las TIC, el hardware, y al uso que se hace de las mismas a través del software.

Esto hace ver el contexto diferente en lo relativo a la brecha digital, aunque existen grandes diferencias en México, donde influye no solo la condición económica, sino también la institución educativa para acceder a las clases en línea. Como lo afirma Lloyd (2020), “la brecha no sólo tiene que ver con la condición económica de las familias, sino también de la propia institución, ya que, en el caso de las privadas, los profesores suelen tener mayor experiencia y acceso a tecnologías en línea” (p. 117).

Desigualdades

Probablemente el lector ha escuchado hablar sobre el tema de la desigualdad. No obstante, es necesario conocer la manera en que se genera la construcción social sobre las desigualdades, para este caso, en los países de América latina. Está constituida en un enfoque central. Reygadas (2008) expresa que “la desigualdad está sostenida en estructuras persistentes que se reproducen en la larga duración. Pero no son inmutables, sino que se construyen y se transforman como resultado de procesos en los que interviene la acción humana” (p. 17). Aun así, es necesario analizar las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales.

También se producen cambios en las estructuras antes mencionadas, donde cada configuración se va transformando con el paso del tiempo, ya sea de forma lenta o rápida, dando influjo a los procesos sociales. Siguiendo a Reygadas (Roberti, 2020, párr. 27):

La desigualdad aumenta con la aparición de nuevos métodos productivos y formas novedosas de organización de la economía que generan mucha riqueza. América Latina, en ese sentido, explica mucho de la desigualdad contemporánea, porque es donde primero se vio esa combinación de una economía globalizada, muy dinámica, con economías locales muy tradicionales, de bajo nivel de productividad.

Debemos tener en cuenta que lo que nos rodea no puede acercarnos a una humanidad igualitaria. Esto se presenta en todo tipo de sociedad e instituciones. Por ello, es importante combatir las ideas y prejuicios negativos que tenemos como personas. La intervención en la igualdad y la desigualdad en la sociedad se puede cimentar: “puede haber un reforzamiento mutuo entre los procesos que construyen inequidades en cada uno de estos ámbitos, pero pueden presentarse desfases y tensiones entre ellos (Reygadas, 2008, p.23)

Acceso a internet

El acceso a internet ya no es solo una cuestión de pudientes y lujos, sino que ahora es imprescindible para la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, la necesidad de este tiende a convertirse en un derecho porque forma parte de lo indispensable en materia de derechos humanos. En palabras de Bekerman y Rondanini:

Si el acceso a Internet es esencial para el ejercicio de derechos humanos como lo son la educación, el trabajo, la libertad de expresión y de pensamiento, entre otros, puede considerarse a este como otro derecho fundamental de las personas que corra a la par de ellos (2020, p. 23).

En concreto, en el estado Tabasco hay un rezago importante en la cobertura y la implementación de las TIC en los domicilios. En tanto que en la esfera nacional los domicilios con conexión a internet significan el 30.7 por ciento del total de estos, en lo local solo el 23.7 por ciento de los domicilios tabasqueño tiene una conexión. Y, en relación con el índice de desarrollo humano, la penetración de banda ancha (solo del cuatro por ciento), de computadora, de teledensidad móvil y fija y la densidad de la población colocan a Tabasco en el sitio 28 del ranking de desarrollo digital estatal (Gobierno del Estado de Tabasco, 2018).

En la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía se informa que:

Respecto de la disponibilidad de Internet en los hogares a nivel de entidad federativa, las que observaron los valores más altos fueron Ciudad de México (80.5%), Sonora (79.5%), Nuevo León (78.8%) y Baja California (75.8%). Mientras que los estados que registraron los valores más bajos fueron Chiapas (27.3%), Oaxaca (40.0%) y Tabasco con 45.2 por ciento (INEGI, 2021, p. 10).

La conectividad es un elemento indispensable para el acceso a internet. Depende de la estabilidad de conexión que los jóvenes reciban sus clases en la modalidad virtual de manera estable y adecuada en su institución educativa. Roatta y Tedini (2021, p. 322) destacan que:

Una conexión a Internet buena y estable es vital para una transmisión exitosa. Si la conexión es inestable, los alumnos verán un video entrecortado, almacenamiento en buffer y, en algunos casos, la transmisión se cortará y habrá que reiniciarla. El primer paso es verificar la conexión con el proveedor de servicios de Internet.

El principal obstáculo para el acceso a internet en las zonas urbanas y rurales en México es la conexión a internet en ambos lugares, donde las razones de no conectividad hacen referencia a la falta de recursos económicos y, en el sector rural, la infraestructura.

Como se expresa en la misma Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (cit. en Martínez, 2021), la principal causa de la no conectividad es la falta de recursos económicos. En el hogar rural la conectividad es de 60.82 por ciento y en el urbano es de 64.98 por ciento. Así, el sector rural presenta una menor cobertura de servicios de telecomunicaciones en comparación con el urbano.

La conexión de internet hace posible lo virtual, que supone la impartición de clases en línea, en las que gran cantidad de estudiantes estuvieron envueltos durante la contingencia sanitaria. No obstante, existen variables que dificultan la cobertura de internet, los cuales, como expresa Esteche y Gerhard (2021), “se dan por carecer de medios económicos y la falta de acceso a la red por vivir en zonas con problemas de conectividad” (p. 31).

En una proporción elevada, hay hogares en los que se cuenta por lo menos con un dispositivo para las actividades educativas o laborales, pero sin internet. Este hecho hace necesario el análisis de la situación de las familias de los jóvenes mexicanos que recurren a otras soluciones, incluso a medidas drásticas. Bernal et al. (2010) señalan que “en la encuesta antes mencionada se encontraron 3.399.919 hogares que no cuentan con computadoras con conexión a Internet, 53,7 % mencionan que es por falta de recursos económicos y el 24,3 % argumentan que es por no necesitarlo” (p. 10).

Aunque han pasado los años, parece que la desigualdad educativa en México ha pasado a unirse a los indicadores de la brecha digital, en tiempos de COVID-19, la situación actual de la educación educativa.

Sin embargo, la nueva oferta virtual enfrenta serias limitantes, dificultades y cuestionamientos éticos, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo. Entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen (Lloyd, 2020, p. 115).

La educación virtual de los estudiantes universitarios en pandemia

La emergencia sanitaria puso a la vista obstáculos, carencias, incluso desigualdades para que los universitarios pudieran continuar las actividades escolares y transitar en la modalidad a distancia. En la pandemia, las instituciones universitarias intentaron adoptar el aprendizaje en línea, pero este intento trajo consigo confusiones acerca de la implementación eficaz de las clases, en la cual los más vulnerables fueron los estudiantes y, por lo tanto, fueron los más afectados, aun en otros países. Respecto al impacto en la educación, el INEGI (2020, p.14) señala:

[...] de la población no inscrita en el ciclo escolar 2020-2021 (21.4 millones) se indagó si la razón de no estar inscrita obedecía a un motivo relacionado a la pandemia por la COVID-19, ante lo cual se identifica que 2.3 millones de personas de 3 a 29 años de edad (4.3% en relación con la población total de 3 a 29 años) no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por motivo relacionado a la pandemia.

No fue fácil la adopción del aprendizaje en línea en México, ya que contar con un lugar de permanencia por parte de la población escolar es una opción no disponible para todos, menos aún la adecuación de un espacio de estudio, lo cual suma otros desafíos. En palabras de Irepan y López (2021, p. 161):

A esta carencia de espacio apropiado en casa, amén de la falta de compañía y apoyo de padres y/o familiares para resolver dudas académicas, que por diversas causas (empleo, desconocimiento, desinterés [...]), especialmente para niños y jóvenes, se suma la falta del equipo de cómputo y conexión a internet, elementos que resultan indispensables, pero costosos e inalcanzables para la mayoría de las familias mexicanas.

En países como Estados Unidos, donde se cerraron las residencias estudiantiles para hijos de familias ricas, una gran cantidad de alumnos de familias pobres experimentaron enormes conflictos en materia de vivienda y acceso a servicios médicos, así como problemas económicos al incrementarse los gastos por el inesperado cambio en su situación escolar. Además, un número elevado de estudiantes de universidades públicas y de colegios comunitarios (community colleges) desafían el peligro de abandonar los estudios ante las dificultades económicas (Alcántara, 2020).

Asimismo, los desafíos no se reducen para los estudiantes de otros países, al contrario, se encuentran con enormes retos, entre ellos, el acceso a internet. Como mencionan Brown y Salmi (cit. en Alcántara, 2020), muchos de estos jóvenes tienen acceso limitado a internet y baja capacidad de banda ancha, por lo que es muy probable que sus oportunidades de aprendizaje en línea se vean drásticamente limitadas, especialmente en las áreas rurales.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la enseñanza virtual también afectó a los docentes que forman parte de esta institución educativa a causa de los nuevos desafíos de esta modalidad. Aquino (2021, p. 190) destaca que:

Esta situación provocó que docentes y estudiantes se enfrentaran a nuevas dificultades referentes a los recursos tecnológicos y a las competencias digitales para asumir la enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual, lo que para algunos estudiantes podría impactar en su aprovechamiento académico, en la deserción y/o reprobación.

El panorama de las clases virtuales en pandemia abre interrogantes sobre los desafíos que viven los universitarios. Feria et al. (2020), con base en una encuesta aplicada, concluyen que la mayoría de los alumnos “cuentan con los medios para conectarse a las clases virtuales, que, si bien significa un estatus económico que no todos poseen, el porcentaje de alumnos con estas posibilidades es alentador” (p. 27).

Es un hecho que en este periodo “se irrumpió en un escenario de limitaciones estructurales y competencias digitales desiguales” (Cornelio, 2020, p. 86), lo que evidencia la rigidez en los calendarios y modelos pedagógicos. Situaciones palpables que para los estudiantes se volvieron desafíos personales, así como tecnológicos, para mantenerse en las clases virtuales. Esto dio origen al estudio que aquí se presenta.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En el rumbo cuantitativo, un estudio descriptivo consiste, precisamente, en describir las situaciones, especificar cómo son estas, y en la visualización de datos. Por ello, “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92).

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, con un estudio descriptivo, con el objetivo de identificar los desafíos afrontados por los universitarios para acceder a las clases virtuales en pandemia. Las características son: puede ser más o menos profunda, pretende acumular información de manera independiente o vinculada sobre los conceptos o las variables a las que se refiere, esto es, el objetivo no es indicar cómo se relacionan estas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Muestra

La población fue seleccionada al azar, con estudiantes de las licenciaturas de Ciencias de la Educación, Inclusión Educativa, Atención Prehospitalaria, Medicina Veterinaria, Ingeniería en Sistemas, Contaduría, Pedagogía, Enfermería, Ingeniería Civil, Derecho, Turismo, Mercadotecnia, Ingeniería Bioquímica, Educación Preescolar, Psicología, Gerontología y Gastronomía. En total participaron 89 estudiantes; de estos, 64 son de sexo femenino y 25 de sexo masculino. En el tiempo en que se llevó a cabo la investigación, la edad media de los participantes era de 22 años.

Instrumento

Se empleó un instrumento de elaboración propia que consta de 33 preguntas, conformado en cuatro partes. La primera de ellas consta de seis preguntas relativas a los datos sociodemográficos: edad, sexo, institución educativa, carrera, semestre y división académica o área. Se les comunicó el objetivo de la investigación y las debidas instrucciones.

La segunda parte está compuesta por 19 preguntas acerca de la dimensión de factores internos que afrontan los estudiantes: posesión de equipos tecnológicos, conectividad y distractores. La tercera parte, de 13 preguntas, versa sobre la dimensión de factores externos que perturban a las/os estudiantes, relacionadas con las afectaciones que se manifiestan por vivir en cierta zona (urbana, suburbana, rural), desde la conexión a internet, condiciones climáticas y subestación eléctrica.

La última parte consta de una pregunta abierta que dio libertad a los encuestados de expresar comentarios acerca de lo que ha representado para ellos las clases en la modalidad virtual, para enriquecer la investigación.

Procedimientos

Al inicio, el cuestionario estaba formado por 38 preguntas en total, divididas en dos dimensiones: factores internos y externos. Se acomodaron de esta manera a fin de poder identificar los puntos y destacar la pregunta correspondiente a las dos dimensiones mencionadas.

Este instrumento, titulado “Desafíos de universitarios para acceder a clases en línea”, se sometió a una revisión por expertos. Estos son tres profesores de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ubicada en la avenida Universidad sin número, en la colonia Magisterial, en Villahermosa, Tabasco (México).

Posteriormente, del 7 al 9 de agosto de 2021 se realizó la prueba piloto en el software de administración de encuestas Google Forms. En esta fase intervinieron ocho estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, quienes nos hicieron llegar sus inquietudes y observaciones sobre las preguntas del instrumento.

Se atendieron las recomendaciones planteadas por los estudiantes. Estas fueron: el uso correcto del tiempo verbal, las opciones y la adición del significado de algunas palabras para orientar al lector de modo adecuado. De esta forma, el instrumento quedó integrado por 33 preguntas, agrupadas según las dimensiones de factores internos y externos, en las que se depuraron cinco preguntas que no tenían relación alguna con estas dimensiones o que, en ocasiones, se repetían.

Se diseñó un formulario en Google Forms a fin de que los participantes respondieran en línea. En virtud de la contingencia sanitaria, se optó por reuniones virtuales para la verificación de los datos obtenidos. Se difundió el formulario compartiendo el hiperenlace por medio de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Instagram y Twitter) con objeto de tener mayor extensión.

La información recabada fue tratada con la herramienta de Microsoft Excel en una hoja de cálculo, sin pérdida de datos. En esta hoja se colocó sistemáticamente la información obtenida del instrumento aplicado y se trabajó con un intervalo de confianza de 95 por ciento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Participaron 89 alumnos, 64 mujeres y 25 hombres, de 23 carreras de 11 instituciones de educación superior, con una edad promedio de 22 años. El 89.9 por ciento de los encuestados respondió que antes de la pandemia contaba con algún equipo tecnológico; de estos, 54.2 por ciento contaba con laptop; 32.5 por ciento, con celular; 10.8 por ciento, con computadora, y 2.4 por ciento, con tableta.

El 52.8 por ciento refirió que tuvo que adquirir un dispositivo debido a que no contaba con uno al inicio de la pandemia porque no lo requería; de esta proporción, 50 por ciento adquirió una laptop; 37 por ciento, un celular; 6.5 por ciento, una computadora, al igual que una tableta. El 89.0 por ciento cuenta con red inalámbrica; el 5.6 por ciento, con un sistema de prepago; el 3.4 por ciento, con fichas de internet, y 1.1 por ciento, con plan de internet móvil.

El 44.8 por ciento de los estudiantes adquiere, de un proveedor, internet con velocidad de 20 *megabits* por segundo para su consumo. No obstante, la minoría recurre a uno con velocidad de entre seis y cinco *megabits* por segundo (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Velocidad de internet de la que disponen los alumnos

0 Mbps	1.1%
5 Mbps	1.1%
6 Mbps	1.1%
10 Mbps	4.5%
20 Mbps	44.8%
30 Mbps	2%
40 Mbps	26.4%
120 Mbps	16.1%
200 Mbps	2.9%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia.

El estudio estuvo dividido en dos aspectos: los desafíos personales y los desafíos externos que afrontaron los estudiantes universitarios para acceder a las clases virtuales.

Desafíos personales

A 80 por ciento de los estudiantes les afecta que más integrantes de su entorno se conecten de manera simultánea cuando ellos están tomando clases virtuales. Asimismo, 84 por ciento considera que su familia no respeta el espacio que utilizan para recibir sus clases.

Otro aspecto considerado en esta dimensión fue la suficiencia del equipo tecnológico para recibir las clases. Llama la atención que solo el 28 por ciento de los encuestados comparte la computadora, la laptop o la tableta con miembros de su familia, entre ellos, los hermanos y padres.

El estudiantado consume sus datos mayormente en actividades educativas según el nivel de importancia que le dan, como se aprecia en el cuadro 2.

Cuadro 2. Consumo de datos según actividades en línea

Actividades educativas	48.30%
Redes sociales	23.60%
Películas/series	15.70%
Videojuegos	7.90%
Otro	4.50%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que la atención en la clase se ve comprometida por ruidos ambientales que distraen constantemente a los alumnos; estos se resumen en el cuadro 3.

Cuadro 3. Distractores de los alumnos

Ruidos de los vecinos	31.8%
Sonidos de ambulantes	27.3%
Las conversaciones de tus familias	23.9%
Otros	17%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia.

Si bien los estudiantes registran su asistencia a las clases y se mantienen en línea, es evidente que muestran una conducta de multitareas, como se ve en el cuadro 4.

Cuadro 4. Ocupaciones en horario de clases

Labores del hogar	53.3%
Redes sociales	21.3%
Trabajo	18.7%
Durmiendo	6.7%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia.

Los factores personales son un desafío para los estudiantes porque su compromiso era acudir a clases en la modalidad presencial: “[...] aprendí a tener más responsabilidad y compromiso y puedo decir que es una nueva oportunidad para desarrollar habilidades que desconocía” (P7). Sin duda, estos casi dos años han representado un proceso lleno de desafíos y descubrimientos. En algunos casos, se les dificulta la comprensión de las materias que consideran de mucha importancia en su licenciatura, razón por la que solicitan el retorno a la presencialidad cuanto antes.

De acuerdo con los resultados del estudio, no todos los estudiantes se mantienen en las aulas académicas virtuales sin distractores, con poco tiempo para estudiar de manera autodidacta, lo cual trajo un cambio significativo para todos los jóvenes universitarios. En este orden de ideas, Bellei (Said, 2021) sostiene que ahora la diferencia en estudios es impresionante, pues en la actualidad los alumnos estudian 200 u 800 horas anuales. Esta diferencia abrumadora amplía la brecha de desigualdad.

Desafíos externos

Estos factores se describen como aquellos que escapan del control de los estudiantes, que tienen que ver con la zona donde viven y con la suficiencia en la infraestructura eléctrica y de conectividad con que se cuenta en los alrededores.

El 69 por ciento de los encuestados vive en una zona urbana y suburbana; el resto, en zonas rurales. Estos resultados se relacionan con la medida en que esta variable afecta la asistencia o el rendimiento escolar, ya que solo 25 por ciento considera que la zona donde habita impacta en sus estudios.

Sin embargo, a pesar de vivir en zonas con acceso al internet, aseguran que se ausentan de clases por la constante falla del internet, como se muestra en el cuadro 5.

Cuadro 5. Causas de ausencia de clases

Falta de internet	57.6%
Subestación eléctrica	22.4%
Condiciones climatológicas	15.3%
Otros	4.7%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia.

En general, el 70 por ciento coincide en que el servicio de internet en su entorno es medianamente eficiente, debido a que, en su mayoría, se conectan vía wifi. Solo 18 por ciento lo hace por fibra óptica y 13 por ciento por antena satelital. En el cuadro 6 se enuncian esas causas determinantes de la imposibilidad de los encuestados para acceder al servicio de internet.

Cuadro 6. Causas que imposibilitan el acceso a internet

Mantenimiento de la compañía	59.8%
Problemas de instalación	18.4%
Personas que se "cuelgan" de la línea	15%
Otros	6.8%
TOTAL	100%

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Nube de desafíos de los estudiantes



Fuente: elaboraci3n propia.

De acuerdo con los comentarios de los participantes, la mayoría coincide en que las clases virtuales son un desafío debido a una serie de obstáculos que se manifiestan en el proceso, entre los que destacan la dificultad para adaptar las actividades académicas a esta modalidad por cuestiones de organizaci3n, incomprensi3n del profesorado, falta de recursos tecnológicos y un espacio adecuado.

Sin embargo, aunque se presentan diversas complicaciones, consideran que el cambio era necesario para propiciar experiencias, descubrimientos y nuevas formas de aprendizaje, así como un crecimiento personal: "[...] ya era hora que lleváramos a cabo este desafío, así que considero que forma parte importante en nuestra formaci3n, y nos ayuda a crecer como individuos en una era digital" (P6). En este sentido, los desafíos no terminarán con el fin del confinamiento, pues, como afirma De la Garza (2021), tenemos que centrar nuestra vista y atenci3n en las futuras (posibles) crisis que podremos afrontar.

CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

Los estudiantes mencionan desafíos individuales, familiares y tecnológicos para acceder a las clases virtuales en pandemia. Afrontaron el hecho de no contar con equipo y compartieron todos los dispositivos electrónicos con otros integrantes de la familia por la misma raz3n: acceder a clases o trabajo virtual. Esto signific3 un gasto monetario que no se tenía contemplado. Un 80 por ciento de los estudiantes respondi3 que les afecta que más integrantes de su entorno se conecten de manera simultánea cuando ellos están tomando clases virtuales.

La eficiencia de la conectividad del servicio de internet traducida en velocidad puede influir desfavorablemente en las actividades en que se trabaja. El 70 por ciento de los encuestados coincide en que el servicio de internet en su entorno

es medianamente eficiente, debido a que, en su mayoría, se conectan vía wifi. El ruido ambiental por parte de los vecinos y la familia perjudica el aprovechamiento de los estudiantes, pues en el confinamiento por la pandemia se tuvo que cambiar el rol de las clases por actividades domésticas. El 84 por ciento considera que su familia no respeta el espacio que utiliza para recibir sus clases.

Otro aspecto que se tomó cuenta en esta dimensión es la suficiencia de equipo tecnológico para recibir las clases. Llama la atención que solo 28 por ciento de los encuestados comparte la computadora, laptop o tableta con otros miembros de la familia, entre ellos, los hermanos y padres.

También las cimentaciones en la infraestructura son de las que más interfieren en la conexión a internet. Las causas que afectan el acceso a internet son el mantenimiento de la compañía, en 59.8 por ciento; problemas de instalación, en 18.4 por ciento; personas que se cuelgan en la línea, en 15 por ciento, y otros, en 6.8 por ciento. Aun así, la mayoría afirma que las clases virtuales representaron un desafío, pero que el cambio era necesario para propiciar experiencias como estudiantes universitarios en el ámbito del aprendizaje, a fin de estar preparados en caso de que se presente de nuevo una pandemia en el mundo.

En este contexto, el objetivo de la investigación de la que aquí se da cuenta fue identificar los desafíos afrontados por los universitarios para acceder a las clases virtuales en este periodo, que en este trabajo se hicieron visibles.

Para atender uno de los desafíos externos, se propone que la universidad implemente un horario en el que los alumnos accedan a una conexión a internet en las instalaciones de la biblioteca de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Entre las problemáticas externas está el acceso deficiente a internet, ya sea por fallas técnicas del proveedor o, bien, por fallas en la subestación eléctrica. Jenkins (cit. en Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2020) sostiene que la educación ya estaba en crisis desde antes de la pandemia por COVID-19, y que ahora nos encontramos ante una crisis educativa cada vez más profunda y que puede crear aún más divisiones.

Por último, cabe mencionar que una de las debilidades de este estudio es el alcance de la investigación. Futuros estudios de cobertura estatal y en todos los niveles educativos permitirán recabar información. Estos proporcionarán mayor conocimiento en este campo de estudio.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Saraí Morales Díaz y a Carlos Mario Morales Aguilar su colaboración en la investigación y redacción de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Aquino, S. (2021). Baja o deserción en tiempos de la pandemia del COVID-19. Experiencia de un estudiante de pregrado. En G. C. Medina Morales, S. P. Aquino Zúñiga y M. Lopes Reis (coords.), *La tecnología educativa en tiempos de pandemia* (pp. 190-208). GRADUS Editora, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Asociación de Internet MX. (2019). Los 10 estados menos conectados a internet. <https://www.asociaciondeinternet.mx/prensa-ssig-habitos-los-10-estados-menos-conectados-a-internet>
- Basoalto, J. (2021). La brecha digital. La educación durante la pandemia. Experiencias desde la docencia. En O. Macías, S. Quiñonez y J. Yucra (eds.), *Docentes de Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas* (pp. 44-49). Asociación Formación IB. <https://formacionib.org/desafios.pdf>
- Bekerman, U., y Rondanini, A. (2020). El acceso a internet como garantía del derecho a la educación. *Diario DPI*, 58(14), 1-7. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3576719>
- Bernal, B.; González, M. I.; Ojeda, M. E., y Zanfrillo, A. I. (2010). Brecha digital en la transferencia de conocimientos: educación superior en Argentina y México. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 3(1), 1-14. <http://nulan.mdp.edu.ar/1433/1/01254.pdf>
- Castells, M. (2001). Internet y la Sociedad Red. *Contraste. Revista Cultural* (43), 111-113. http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141_u5_act1.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social (CONEVAL). (2018). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2018. Resumen ejecutivo*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/RESUMEN_EJECUTIVO_IEPDS2018.pdf
- Cornelio, E. (2020). Aprendiendo (a enseñar) durante la pandemia: reflexiones sobre la transición forzada a la educación en línea. En G. C. Medina Morales, S. P. Aquino Zúñiga y M. Lopes Reis (coords.), *La tecnología educativa en tiempos de pandemia* (pp. 75-91). GRADUS Editora, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- De la Garza, M. (2021). Desafíos de la educación en el confinamiento. En Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (ed.), *Retos y desafíos en la educación en el confinamiento* (pp. 8-10). Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/Desafios_de_la_educacion.pdf
- Escuder, S. (2019). Regionalización de la brecha digital. Desarrollo de la infraestructura de las TIC en Latinoamérica y Uruguay. *Paakat. Revista de Tecnología y Sociedad*, 9(17), 1-23. <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a9n17.356>
- Esteche, E., y Gerhard, Y. (2021). Factores que inciden en la educación virtual en tiempos de pandemia (COVID19) de los estudiantes universitarios de una universidad privada. En O. Macías, S. Quiñonez y J. Yucra (eds.), *Docentes de Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas* (pp. 25-35). Asociación Formación IB. <https://formacionib.org/desafios.pdf>
- Feria, Y.; Rodríguez, M.; Torres, M., y Pimienta, E. (2020). Panorama de conexión durante las clases virtuales en una muestra de estudiantes universitarios. *e-CUCBA*, 14(7), 25-33. <https://doi.org/10.32870/e-cucba.v0i14.160>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020, junio 5). La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. Comunicado de prensa. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>
- Gobierno del Estado de Tabasco. (2018). TABSCOOB 2.0. Agenda digital Tabasco 2013-2018. <https://tabasco.gob.mx/sites/all/files/vol/dgtic.tabasco.gob.mx/fi/Agenda%20Digital%20Tabscoob%202.0.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores, McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021, marzo 23). Comunicado de prensa núm. 185/21. INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021, junio 22). Comunicado de prensa núm. 352/21. En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Irepan, J., y López, R. (2021). Impacto de la pandemia COVID-19 en la educación en México: desigualdad y abandono escolar. *Ethos Educativo* (56), 161-165. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/56/56-ensayo-02.pdf>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Martínez, M. (2020). La desigualdad digital en México: un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de internet. *Paakat. Revista de Tecnología y Sociedad* (19), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/prts/v10n19/2007-3607-prts-10-19-e519.pdf>
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*. Anthropos Editorial, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Roatta, S., y Tedini, D. (2021). La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (28), 318-323. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e39>
- Roberti, E. (2020). La persistencia de las desigualdades en América Latina: desafíos para el siglo XXI, entrevista al antropólogo Luis Reygadas. *Sociohistórica* (46), 115-116. <https://doi.org/10.24215/18521606e115>
- Said, C. (2021, enero 2). Cristián Bellei: “La lección no es que se puede reemplazar el aula por el Zoom. Es al revés”. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/la-tercera-domingo/noticia/cristian-bellei-la-leccion-no-es-que-se-puede-reemplazar-el-aula-por-el-zoom-es-al-reves/YWCEFGQ5YZDN5PDRS5LS4TIGJ4/>
- Trejo, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 122-129). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.



DIAGNÓSTICO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

DIAGNOSIS OF THE COGNITIVE PROCESSES OF READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION FROM AN EDUCATIONAL INTERVENTION APPROACH

Fecha de recepción: 22 de julio de 2021.

Dictamen 1: 8 de octubre de 2020.

Dictamen 2: 8 de enero de 2021.

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2021.

Adriana Fuentes Báez¹

Alma Verónica Villanueva González²



Intervenciones
educativas

RESUMEN

Este artículo da a conocer los resultados de la primera fase de la investigación acción titulada *La comprensión a través del fomento y estrategias de lectura*. Dicha fase recupera la dimensión diagnóstica que tuvo como propósito identificar los procesos cognitivos de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de educación primaria para determinar el nivel de desempeño de estos y orientar la intervención educativa mediante estrategias de lectura y del fomento lector. Para su logro, se partió de la interrogante ¿cuál es el nivel de desempeño que los alumnos de cuarto grado de primaria manifiestan sobre los procesos que intervienen en la comprensión lectora? Se buscó la identificación del conocimiento previo de una situación problemática detectada en la práctica para formular estrategias de acción. Esta fase muestra un alcance descriptivo analítico. Los hallazgos reflejan la necesidad de generar acciones que favorezcan los procesos cognitivos de comprensión desde el fomento lector.

Palabras clave: comprensión de lectura, diagnóstico educativo, trabajo docente, intervención educativa.

ABSTRACT

This article presents the results of the first phase of an action research study called “comprehension through reading fostering and strategies”. This phase recovers the diagnostic dimension that had the purpose of identifying the cognitive processes of reading comprehension in 4th grade students to determine the performance level and to guide educational intervention using reading strategies and the promotion of reading; to achieve this, the starting question was: What is the performance level of the 4th grade students showing about the processes that participate in reading comprehension? We aimed to detect previous knowledges of problematic situations to formulate action strategies. The phase showed a descriptive analytical approach. The results show the need to generate actions to promote the cognitive processes of comprehension from a reading promotion approach.

Keywords: reading comprehension, educational diagnosis, teaching work, educational intervention.



¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. adrifuba@gmail.com

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
avillanueva@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Leer es un camino hacia el conocimiento, contribuye a la formación integral de los individuos no solo para lograr el éxito en las actividades escolares, sino también en la vida adulta, y desenvolverse de manera autónoma propiciando un aprendizaje continuo y permanente. En el Programa de Estudios 2011 de cuarto grado de educación primaria, en el campo de formación Lenguaje y Comunicación, se especifica que la adquisición de la lectura comprensiva es de los principales propósitos de la educación básica para satisfacer las necesidades de conocimiento e información de los alumnos. Además, se hace énfasis en la necesidad de desarrollar actitudes hacia la lectura para el disfrute de diversos tipos de textos. En las instituciones, lamentablemente esta formación se limita al uso de libros escolares, aunque estas cuenten con bibliotecas, por lo que los alumnos consideran la lectura únicamente como una actividad académica.

A pesar de que el currículo integra los propósitos antes mencionados y los docentes muestran interés por los resultados, la comprensión lectora en las escuelas del país presenta rezagos. Los resultados de las pruebas internacionales y nacionales que se aplican a los estudiantes están lejos de lo que como país desearíamos para progresar en muchos más ámbitos.

México ha participado en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), estudio periódico que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los países miembros y asociados de esta, que evalúa a estudiantes de 15 años de edad. En su primera aplicación en 2000 y, después, en la de 2009 México obtuvo uno de los últimos sitios en la esfera internacional. En estas dos aplicaciones, el área principal evaluada fue la comprensión lectora. De acuerdo con la OCDE (2002), en su primera edición México ocupó el lugar 35 de 41 países con los que fue comparado en la estimación de dicha competencia. En tanto, en el segundo estudio de PISA, el Informe Español del Ministerio de Educación (2010) comunica que no mostró un cambio significativo: de 40 países se posicionó en el número 32, apareciendo, junto con otros de Latinoamérica, por debajo de la media de la OCDE.

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), dio a conocer los resultados de la prueba hecha en 2017, en la cual se emplean los mismos niveles de comprensión lectora que en PISA. Se reflejan, nuevamente, deficiencias en el

campo de lenguaje y comunicación. En comprensión lectora se utilizan cinco niveles del dominio de la habilidad, en los cuales solo el 8.3 por ciento logra el nivel máximo y el 73.9 por ciento se ubica apenas en los más bajos.

Por otra parte, desde los primeros acercamientos a la práctica docente se identificaron, por medio de la observación, debilidades que denotan la ausencia de la comprensión lectora; entre estas: a) al leer una instrucción sencilla, los alumnos preguntaban qué tenían que hacer; b) dificultad para encontrar una respuesta en el examen aplicado, aun teniendo presente el texto sobre un tema en específico; c) dificultad de aprendizaje por medio de la lectura en distintas materias, y d) ausencia del gusto por la lectura.

Además, a pesar de contar con bibliotecas escolares, la lectura en la escuela se promueve, en mayor medida, a través de los libros de texto. Los acercamientos a otro tipo de libros son limitados, y se reducen aún más si se habla solo de los que los estudiantes conocen por gusto propio. Ante ello, se consideró que la falta de fomento y motivación de la lectura en el alumnado repercute de modo directo en la habilidad lectora, lo que imposibilita el acceso a nueva información. En la educación primaria, se relaciona con el campo de lenguaje y comunicación, cuyo propósito es que “lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” e “identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios” (SEP, 2011, p. 15).

Esta situación llevó a preguntar ¿por qué, si el propósito se trabaja desde el primer ciclo de primaria, existe dificultad en la lectura y poco gusto por esta en los ciclos subsecuentes? Este cuestionamiento da pie a una focalización de la importancia del desarrollo y fortalecimiento de esta capacidad para formar alumnos como ciudadanos competentes tomando en cuenta los rasgos del perfil de egreso de la educación, que garanticen el desenvolvimiento en cualquier ámbito de su vida. Ante ello, se plantearon otros cuestionamientos como: ¿qué es la comprensión lectora?, ¿cuáles son las características de esta?, ¿cómo el docente puede favorecer la comprensión en los alumnos?, ¿cómo desarrollar esta capacidad a partir del fomento lector y las estrategias de lectura?

En este orden de ideas, se presupone que el posible impacto de esta capacidad en los alumnos se verá reflejado en el logro de propósitos y actividades académicas. Por lo tanto, la intervención educativa del docente es la oportunidad

para apoyar la adquisición del conocimiento, el uso de la oralidad y la escritura a fin de crear bases sólidas que coadyuven al desarrollo de competencias comunicativas para el desenvolvimiento en cualquier ámbito.

La detección de manifestaciones relacionadas con la ausencia de comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de educación primaria, donde se realizó el trabajo docente, llevó a considerar la necesidad de favorecer este aspecto desde el fomento lector, el cual busca desarrollar “una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito” (SEP, 2011, p. 18).

A causa de lo anterior, se formuló el siguiente planteamiento de investigación: ¿cómo fortalecer desde la intervención docente la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria a partir del uso de estrategias de lectura y del fomento lector? Este texto solo da cuenta de la dimensión diagnóstica acerca del conocimiento previo que requiere el docente para realizar una intervención argumentada. El propósito es, precisamente, diagnosticar el nivel de desempeño en los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de primaria para orientar la intervención docente mediante estrategias de lectura y el fomento lector. Así, se planteó otra interrogante: ¿cuál es el nivel de desempeño de los alumnos de cuarto grado de primaria en los procesos que intervienen en la comprensión lectora?

DESARROLLO

Para focalizar el tema de la comprensión lectora, es necesario clarificar algunos términos básicos que llevarán a explicarlo, entre ellos, ¿qué es la lectura? Se encontró que no existe una definición unívoca, pero las acepciones referidas por autores destacados coinciden en cierta medida. Matute (2001) sostiene que la lectura es un proceso fundamental para que el alumno adquiriera nuevos conocimientos en la etapa escolar. Es una modalidad del lenguaje que permite la comprensión de un mensaje escrito a través de códigos visuales.

En este sentido, se ha dicho que toda lectura requiere de una comprensión adecuada de los textos. Al respecto, Anderson y Pearson (1984, cit. en Cooper 1998) describen la comprensión lectora como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p. 17). Por su parte, Cooper (1998) la define como “el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma” (p. 19).

De este modo, la capacidad del lector dependerá de sus conocimientos y experiencias previos, en la interacción y la construcción de un nuevo conocimiento. En consecuencia, la enseñanza de la lectura implica el abordar

contenidos conceptuales, procedimentales, así como conocimientos de orden metacognitivo que requieren de estrategias tanto para controlar como para evaluar el proceso lector.

Acerca del proceso de la comprensión lectora, Kintsch y Van Dijk (1983) mencionan que un lector se representa a sí mismo el significado del texto a partir de la construcción de una microestructura conformada por un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí. El significado global del texto o macroestructura se construye a partir de las microestructuras. Enfatizan que los lectores hábiles elaboran la macroestructura del texto que leen con base en el conocimiento que tienen sobre (a) la manera en que están organizados los textos y (b) la utilización de pistas incluidas en el mismo texto como los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los resúmenes (cit. en Canet et al., 2005).

Por su parte, Díaz Barriga (2002) explica que la comprensión de textos es “una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p. 275). El lector trata de construir una representación en función de los significados sugeridos por el mismo texto, utilizando todos sus recursos cognitivos pertinentes como las habilidades psicolingüísticas, los esquemas (experiencias y conocimientos que el individuo posee), las habilidades y estrategias.

Para el PISA (2010, cit. en Juárez, 2012), la competencia lectora es “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (p. 3).

Con los conceptos propuestos es posible identificar elementos fundamentales para una lectura de comprensión exitosa, para la que se requieren desde los conocimientos previos del lector (codificación, decodificación, conocimientos anteriores) hasta las habilidades y las estrategias (atender, entender, identificar conceptos claves, organizar). Estos permiten construir nuevos conocimientos en relación con un propósito.

Además, la interpretación depende también de aspectos como: a) las características del lector: intereses, actitudes, conocimientos previos; b) las características del texto: intenciones explícitas o implícitas que el autor transmite, y c) el contexto: demandas específicas, situación social, entre otros.

El mismo Programa Internacional de Evaluación de Alumnos señala que la comprensión lectora está determinada por procesos cognitivos que se distinguen por la manera en que los lectores se relacionan con los textos. Entre estos procesos destaca: a) acceder y recuperar, que implican habilidades asociadas a la búsqueda, selección y reunión de información; b) integrar e interpretar, para lo que se requiere la comprensión de la relación entre las diferentes partes del

texto, así como la demostración y el entendimiento de la coherencia de este, la dación de sentido a algo que no está completamente explícito en una parte o en todo el texto, y c) reflexionar y evaluar, proceso en el que se aprovecha el conocimiento previo para relacionarlo con la información proporcionada.

Estos procesos ayudan a la determinación de fases que los estudiantes han de cumplir para la comprensión de un texto. Además, sirven de referente para establecer parámetros de desempeño que permitan ubicarlos de acuerdo con sus capacidades. Díaz (2015) menciona que los niveles de desempeño dan cuenta de las trayectorias escolares de los estudiantes. Establece tres niveles: bajo, medio y alto. Estos permiten:

[...] reconocer el dinamismo de los aprendizajes escolares que son inclusivos, porque cada nivel reconoce los saberes adquiridos por los estudiantes y al mismo tiempo definen umbrales óptimos de logros esperados: los saberes que tiene un estudiante ubicado en el nivel bajo también los posee un estudiante que se encuentra en el nivel medio y, de igual modo, los estudiantes que se ubican en el nivel alto disponen de los saberes propios de ese nivel como así también los específicos de los niveles bajo y medio (párr. 4).

Para que una intervención educativa sea acertada, el docente tiene que partir de un diagnóstico educativo mediante el cual identifique la situación de los estudiantes respecto a las competencias curriculares. Buisán y Marín (2001) afirman que el diagnóstico educativo es un proceso que “trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación” (p. 13). Además, indican que este proceso debe estar orientado a tres funciones básicas: preventiva, predictiva y correctiva.

Una vez realizado el diagnóstico por el docente, se identificarán las posibilidades y limitaciones del sujeto. Los resultados servirán para definir el desarrollo futuro y la marcha del aprendizaje del objeto de estudio.

METODOLOGÍA

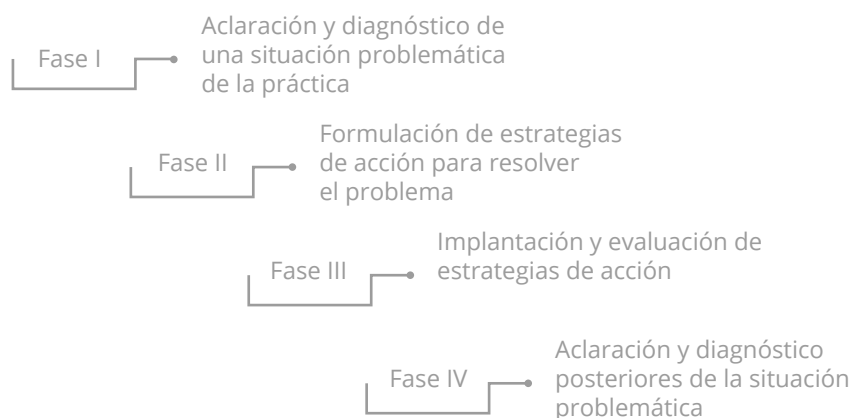
Como ya se ha dicho, este trabajo da cuenta de la primera fase de un plan de acción que emplea la metodología de la investigación acción en virtud de que busca “acercarse al conocimiento de las realidades escolares desde las vivencias de los actores en el proceso formativo” (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 52).

La intervención educativa implica teorías prácticas sobre modos de plasmar valores educativos en situaciones concretas. “Cuando se lleva a cabo reflexivamente constituye una forma de investigación-acción, que busca generar cambios, conocimiento y comprensión, resultado de tres componentes: investigación, acción y formación esencial para el desarrollo profesional” (Lewin, 1946, cit. en Murillo, 2010, p. 4).

La intervención se llevó a cabo en la Escuela Primaria Oficial Ildefonso Díaz de León, perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular, ubicada en la capital del estado de San Luis Potosí (México). Participaron 32 alumnos de cuarto grado, de los cuales 20 son mujeres y 13 son hombres, de un rango etario de 9 a 10 años.

Para la investigación, se empleó el modelo propuesto por Lewin. No obstante, se reitera que en este reporte solo se dan a conocer los resultados de la primera fase, correspondiente a la dimensión diagnóstica (véase la figura 1).

Figura 1. Fases de la investigación acción



Fuente: elaboración propia con base en Eliot (2000).

La dimensión diagnóstica orienta la formulación de estrategias e implantación y evaluación. Partió de la pregunta ¿cuál es el nivel de desempeño que los alumnos de cuarto grado de primaria manifiestan sobre los procesos que intervienen en la comprensión lectora? Como instrumentos, se emplearon la observación directa y un examen para valorar la comprensión por niveles de desempeño.

Asimismo, se revisaron los reactivos de evaluación sobre la comprensión lectora que proporciona el PISA, por ser un referente internacional. Se analizaron 15 lecturas con reactivos liberados, considerando el proceso cognitivo de comprensión, el tipo de texto (continuo y discontinuo) y el grado de dificultad de este. De estas 15, se seleccionaron dos lecturas de texto continuo, con sus reactivos correspondientes. Estas son “El juez justo” y “Cómo cepillarse los

dientes". Se hicieron adaptaciones para disminuir la complejidad del vocabulario. Se evaluaron los procesos de interpretación e integración, obtención de la información, reflexión y valoración y comprensión global.

Posteriormente, se integraron en un examen conformado por dos lecturas, con cuatro reactivos cada una. Se tomó la definición de reactivo como "un problema o planteamiento que debe resolverse y además presenta varias opciones de respuesta estructurada" (CENEVAL, 2013, p. 32). Tres de los reactivos son de opción múltiple simple, es decir, "enunciados interrogativos a los que debe responderse eligiendo una respuesta de una serie de opciones" (DGB, 2014, p. 24); solo una es la correcta.

Además, se incluyó un reactivo de "composición o por temas que exige al alumno una respuesta elaborada por él, de acuerdo a su capacidad de expresión escrita" (DGB, 2014, p. 31). Finalmente, se agregaron indicaciones específicas para su realización. Cada lectura consideró un reactivo para valorar cada proceso, como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Reactivos enfocados a los procesos cognitivos de comprensión lectora

LECTURA	PROCESO COGNITIVO	REACTIVO
"Un juez justo"	Interpretación e integración	1. Prácticamente, al comienzo del relato se nos dice que Bauakas cambió su ropa por la de un comerciante. ¿Por qué no quería Bauakas ser reconocido?
	Obtención de la información	2. ¿Cómo supo el juez que la mujer era la esposa del estudiante?
	Reflexión y valoración	3. ¿Crees que fue justo por parte del juez castigar de la misma manera todos los delitos?
	Comprensión global	4. ¿Sobre qué trata este relato en general?
"Cómo cepillarse los dientes"	Interpretación e integración	1. ¿De qué trata el artículo?
	Obtención de la información	2. ¿Qué recomiendan los investigadores británicos?
	Reflexión y valoración	3. Según Bente Hansen, ¿por qué debes cepillarte la lengua?
	Comprensión global	4. ¿Sobre qué trata el texto en general?

Fuente: elaboración propia.

El instrumento diagnóstico se aplicó de manera grupal indicando que se iba a entregar un examen que contenía dos textos, que tendrían que leerlos con atención para poder contestar posteriormente una serie de preguntas sobre ellos. Se indicó que la actividad era individual, por lo tanto, tenían que realizarla en silencio. Se entregaron los exámenes y se leyeron las indicaciones.

Los niños hicieron el ejercicio de manera autónoma; excepto uno, que preguntó si tenía que responder dentro del texto. Se le pidió que leyera otra vez las indicaciones y tratara de hacer lo solicitado. Los alumnos terminaron el ejercicio en media hora, a excepción de dos, que utilizaron una hora en resolver el examen.

Los resultados se analizaron con base en los tres niveles de desempeño recuperados de Díaz (2015) sobre las orientaciones para la evaluación educativa. Estos “dan cuenta de las trayectorias escolares de los alumnos evaluados, agrupándolos en tres niveles posibles —bajo, medio y alto—, según los conocimientos y capacidades cognitivas específicas que poseen y saben emplear en las cuatro áreas básicas del currículum” (Díaz, 2013, párr. 4).

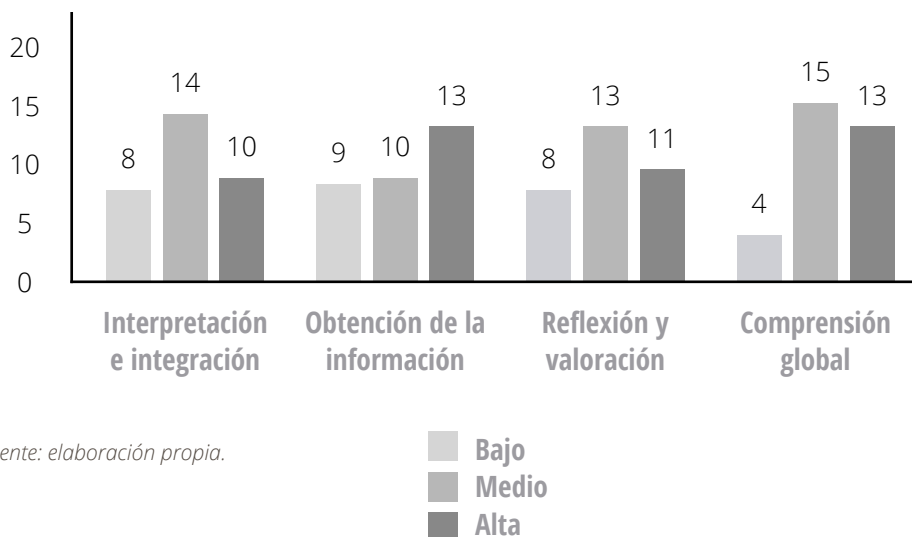
En el nivel alto se ubicaron los alumnos que obtuvieron dos respuestas correctas del proceso valorado; en el nivel medio, los que tuvieron solo una respuesta correcta, y en el nivel bajo, los que no tuvieron ningún acierto.

Se elaboró una matriz de concentración de datos. Mediante el uso de la estadística descriptiva se determinaron las frecuencias y los porcentajes de los niveles de desempeño de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, con objeto de analizar y describir los resultados.

Resultados del diagnóstico evaluación de la comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora se enfocó en cuatro procesos básicos. Con fundamento en los resultados globales, en el proceso de interpretación e integración de la información de un texto, 22 alumnos se ubican en un nivel de desempeño de medio a bajo, seguido por el proceso de reflexión y valoración de la información (21 alumnos). Los procesos de obtención de la información (23 alumnos en los niveles medio y alto) y comprensión global del texto (28 alumnos en los niveles medio y alto) son los que exhiben menor deficiencia, como se constata en la figura 3.

Figura 3. Procesos de comprensión lectora

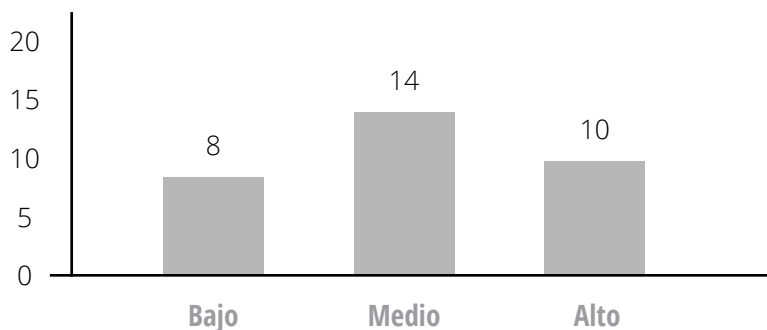


Dados estos resultados, se afirma que los alumnos poseen habilidades para recuperar la información literal porque pueden decodificar los textos y, de manera parcial, rescatar la información global de los mismos textos. No obstante, al detallar y especificar la interpretación de la información se hace evidente que no han sido desarrollados del todo los procesos cognitivos dirigidos a analizar, sintetizar la información, inferir, evaluar y enjuiciar. Por lo tanto, la intervención docente deberá centrarse en estas áreas de oportunidad.

Para conocer en mayor profundidad las capacidades de los alumnos respecto a la comprensión lectora se analizaron los resultados particulares de cada proceso, como se muestra a continuación.

1. Interpretación e integración de textos. La mayoría de los alumnos se ubica en un nivel medio; les siguen los del nivel alto y, en último lugar, los que requieren apoyo (véase la figura 4).

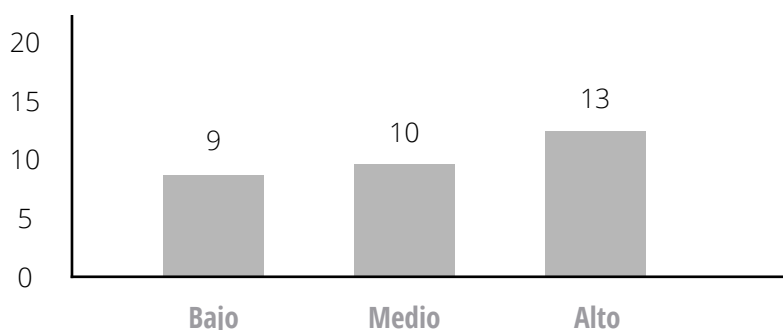
Figura 4. Interpretación e integración de textos



El análisis cualitativo de los datos indica que ocho de los alumnos se encuentran en un nivel de desempeño bajo o poco satisfactorio en el dominio del proceso de interpretación e integración de la lectura, dado que sus respuestas revelan que no comprenden la relación entre las diferentes partes del texto ni entienden la coherencia de este. Además, no consiguen darle sentido a la información que no está explícita en ambas lecturas. En el nivel medio o satisfactorio están 14 estudiantes, quienes manifestaron la capacidad de comprender la relación entre las partes, la coherencia y comprender parcialmente el sentido de la información no explícita porque solo pudieron hacerlo en un texto. Finalmente, 10 alumnos se sitúan en el nivel alto o destacado porque manifestaron dominio en la comprensión, la relación entre las diferentes partes del texto, la coherencia y el sentido de la información no explícita en los dos textos.

2. Obtención de la información. La mayoría de los alumnos se ubica en el nivel alto de desempeño, como se representa en la figura 5.

Figura 5. Obtención de la información

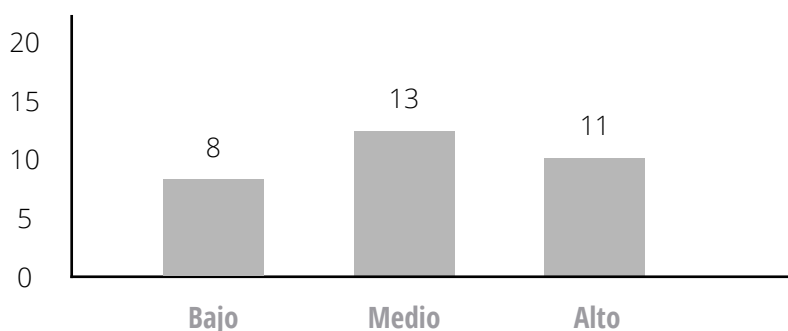


Fuente: elaboración propia.

Los nueve alumnos que se hallan en el nivel bajo o poco satisfactorio no demostraron habilidades para la búsqueda, selección o reunión de información en los textos. Los situados en el nivel medio o satisfactorio (10 estudiantes) identificaron en al menos un texto habilidades para la búsqueda, selección y reunión de información. En el nivel alto o destacado se encuentran 13 escolares que mostraron dominio de habilidades para la búsqueda, selección y reunión de la información, en ambos textos.

3. Reflexión y valoración. La generalidad de los evaluados se sitúa en el nivel de desempeño medio; 11 alumnos, en el nivel alto, y ocho alumnos, en el nivel bajo (véase la figura 6).

Figura 6. Reflexión y valoración

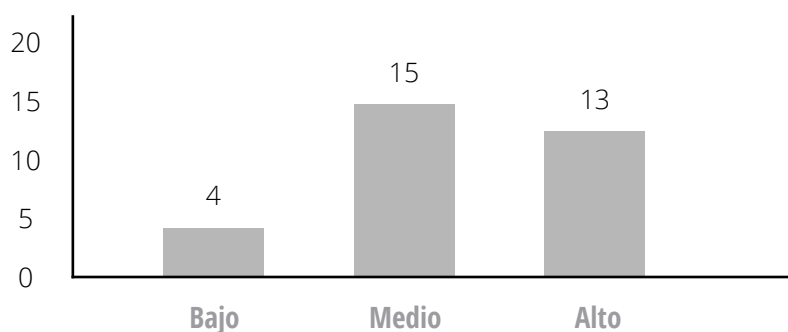


Fuente: elaboración propia.

En un nivel bajo están ocho estudiantes, los cuales no consiguieron utilizar el conocimiento previo para relacionarlo con la información proporcionada en los dos textos. En el nivel medio o satisfactorio se hallan 13 estudiantes, quienes utilizaron su conocimiento previo y lo relacionaron con la información en al menos un texto. En el nivel alto o destacado se ubican los estudiantes que realizaron el proceso en los dos textos.

4. Comprensión global de los textos. La mayoría de los participantes (15) se ubica en el nivel medio; en segundo lugar, en el nivel de desempeño alto (13), y la minoría (cuatro), en el nivel bajo (véase la figura 7).

Figura 7. Comprensión global



Fuente: elaboración propia.

En la comprensión global, cuatro estudiantes no consiguieron interpretar de manera general ninguno de los dos textos trabajados; 15 realizaron la interpretación general en solo un texto, y 13 lo hicieron en ambos textos.

En el análisis de las respuestas de los alumnos se encontró que la mayoría se sitúa en un nivel de desempeño de medio a alto. Estos mostraron la capacidad de leer el texto e identificar la información requerida por lo menos en una ocasión, situación esperada de acuerdo con el grado escolar que entonces cursaban. Por lo tanto, quienes han tenido mayor interacción con diferentes textos han generado más oportunidades para poner en operación continuamente sus procesos cognitivos, lo que influye para un mejor desarrollo y, en consecuencia, una mejor comprensión lectora.

Es decir, entre mayor interacción se establece con los textos más oportunidades se tienen para comprender la información. Esta inferencia condujo a la necesidad de encontrar otras posibles causas. Con tal fin, se buscó precisar, por medio de preguntas abiertas, en cuál de los textos los alumnos obtuvieron más aciertos. Las respuestas indican que establecen una mejor interacción con aquellos textos que les proporcionan información cotidiana y cercana a sus intereses. De este modo, se dedujo que, además de las particularidades de los procesos cognitivos que se ponen en operación en la obtención de la información, la interpretación y la reflexión acerca del contenido de texto, la cercanía y la motivación que el texto genera en el alumno apoyan el desarrollo de la comprensión lectora.

Por lo tanto, se afirma que la interacción constante con los textos que son cercanos y motivantes para los alumnos, desde el papel lector, influye en el logro de una mejor comprensión lectora. Esto representa una oportunidad para que, desde la intervención educativa, se busque alcanzar los estándares requeridos en los programas de estudio.

Es importante destacar que en el ámbito educativo se busca que los alumnos transiten hacia niveles altos de desempeño en la comprensión lectora, puesto que “la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Para ello, en su mayoría, los docentes realizan acciones sustanciales gestadas en diferentes escenarios de aprendizaje. No obstante, cuando se desconocen los procesos cognitivos que la implican y no se emplea una ruta que oriente la identificación del nivel de desempeño de sus estudiantes, la intervención educativa corre el riesgo de no ser exitosa.

Con base en los resultados de este estudio, se confirma que el docente puede implementar sistemáticamente tres tipos de preguntas orientadoras para conducir a los alumnos a poner en operación los procesos cognitivos propios de la comprensión lectora, ya sea para diagnosticar el nivel de desempeño de estos o para realizar la intervención docente. Esta implementación se ejemplifica en el cuadro 3.

Cuadro 3. Manifestación de autoestima de los alumnos

PROCESO	ACCIÓN DOCENTE	ACCIÓN DEL ALUMNO	EJEMPLO DE PREGUNTAS
Obtención de información	Elaborar cuestionamientos que permitan reconocer si los estudiantes saben descifrar el contenido del texto e identificar su estructura.	Focalizar e identificar en el texto información literal.	¿Qué es el cambio climático?
Comprensión global e interpretación e integración	Dirigir las preguntas para conocer si los alumnos recuperan la idea principal del texto y reconocer la información que no se encuentra completamente explícita, pero que se infiere del contenido del texto.	Distinguir la información relevante del texto. Analizar y sintetizar la información para recuperar la idea principal y las ideas secundarias. Inferir información que no se encuentra textualmente.	¿Por qué el cambio climático afecta al ecosistema?
Reflexión y valoración	Plantear preguntas para identificar si los estudiantes relacionan situaciones de su vida cotidiana con la información del texto.	Relacionar, evaluar, enjuiciar la información del texto a partir de sus criterios cimentados en su conocimiento previo y en las situaciones de su vida cotidiana.	¿Qué acciones se pueden implementar para contrarrestar el cambio climático?

Fuente: elaboración propia.

Se considera que la implementación de una ruta metodológica con prácticas sistematizadas es una herramienta valiosa para discernir críticamente los resultados del trabajo docente. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica fue exitosa, dado que se conocía con precisión qué se quería conocer y cómo conocerlo. La construcción del instrumento implicó un esfuerzo más en el terreno práctico que en el epistémico.

De la misma manera, se entrevistó que la intervención educativa es el escenario para detallar y pulir, en el ejercicio docente, el planteamiento de interrogantes que contribuyan al desarrollo de los procesos cognitivos, a la selección de textos cercanos y motivantes, así como a la práctica continua para favorecer la comprensión lectora. Esta última facilitará en los estudiantes la construcción de aprendizajes de las diferentes asignaturas y del contexto social en el que se desenvuelven.

Solé (1999) señala que comprender la lectura es un medio para lograr nuevos aprendizajes, ya que a medida que avanza la escolaridad, aumenta la exigencia de una lectura más independiente. La escuela pretende que los alumnos adquieran el hábito de la lectura y, a través de ella, accedan a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículo.

CONCLUSIONES

El docente debe crear y modificar oportunidades para que se logren los aprendizajes establecidos por la SEP en los programas de estudio. La tarea, por lo tanto, es identificar, a través del proceso diagnóstico, el dominio que posee el estudiante en relación con los aprendizajes esperados, estándares curriculares y competencias por alcanzar. Dicha identificación facilitará la detección del conocimiento previo que poseen los estudiantes, a fin de establecer una intervención pertinente que modifique la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejore, por consecuencia, la calidad educativa.

Una evaluación diagnóstica implica la tarea de conocer en profundidad los contenidos, procesos, habilidades y capacidades que el docente desea identificar en los estudiantes, para posteriormente planificar y aplicar su intervención. Para valorar la comprensión lectora global, en cualquier texto, de acuerdo con el PISA, es necesario explorar los procesos cognitivos que la posibilitan y establecer niveles de desempeño. De esta manera, el profesor tiene la oportunidad de seleccionar, diseñar y aplicar los instrumentos para efectuar de manera oportuna el diagnóstico educativo que requiere.

El diagnóstico realizado fue útil para determinar que los alumnos se sitúan entre un nivel de desempeño de medio a alto en los procesos cognitivos que involucran la lectura. No obstante, se requiere que todos transiten al nivel alto, debido a que la comprensión lectora es una herramienta primordial para la construcción del conocimiento.

Por esta razón, la generación de ambientes de aprendizaje que potencien la práctica continua de la lectura, la interacción constante con textos cercanos y motivantes y el empleo de preguntas orientadoras que desarrollen los procesos cognitivos son recursos de una intervención dirigida a promover el gusto por la lectura y contribuir con el propósito de leer comprensivamente.

Finalmente, se considera que la realización de una evaluación diagnóstica sobre los procesos de comprensión lectora permite al docente usar el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones para una intervención docente argumentada que satisfaga las necesidades educativas de los estudiantes de educación básica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Buisán, C., y Marín, M. (2001). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Alfaomega.
- Canet Juric, L.; Andrés, M. L., y Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. En Universidad de Buenos Aires (comp.), *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 410-413). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/55.pdf>
- Cassany, D.; Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.
- CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior). (2013). *Material de apoyo para el Taller de Elaboración de Reactivos*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. <https://es.scribd.com/document/165145450/Material-de-apoyo-para-la-elaboracion-de-reactivos-2013>
- Cooper, J. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.
- DGB (Dirección General de Bachillerato). (2014). *Manual para la elaboración de reactivos bajo el enfoque por competencias*. Secretaría de Educación de Veracruz, Dirección General de Bachillerato https://docentesalbatros.files.wordpress.com/2011/10/manual-para-la-elaboracion-de-reactivos_dgb_.pdf
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Díaz, M. (2015). Los niveles de desempeño en un proceso de evaluación. *Boletín. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, 16(6).
- Juárez, M. I. (2012). *Los textos continuos: ¿cómo se leen?* La competencia lectora desde PISA. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Matute, E. (2001). *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*. Manual Moderno.
- Ministerio de Educación. (2010). PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Murillo, F. (2010). *Investigación-acción. Métodos de investigación en educación especial*. Sin pie de imprenta.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2002). *Conocimiento y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Editorial Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011a). *Plan y programas de estudio 2011*. Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica. http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestro_cuarto_grado.pdf
- Sóle, I. (1999). *Estrategias de lectura* (9a. ed.). Gráo.

EL PÓSTER CIENTÍFICO COMO GÉNERO ACADÉMICO PARA LA COMUNICACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INGENIERÍA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

THE SCIENTIFIC POSTER AS AN ACADEMIC GENRE FOR KNOWLEDGE COMMUNICATION IN ENGINEERING: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2021.

Dictamen 1: 1º de febrero de 2022.

Dictamen 2: 5 de febrero de 2022.

Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2022.

María Fernanda Fernández Rojas¹

María Alejandra Ceballos Escalante²

Ingrid Contreras³



Intervenciones
educativas



RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia pedagógica dentro del movimiento de alfabetizaciones académicas que están en vigor en las universidades del mundo. Se desarrolló de forma conjunta en cuatro asignaturas del Área de Humanidades de la Escuela Básica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela), durante el semestre U2019. Las disciplinas involucradas son Lengua y Comunicación I, Redacción de Informes, Inglés I e Inglés II. El objetivo fue evaluar una experiencia de acompañamiento a los estudiantes en la cual se muestra la integración de la lectura y la escritura como tareas híbridas en la elaboración de un género discursivo, el póster científico, para la comunicación visual de temas disciplinares del entorno socioacadémico y como soporte del conocimiento. Desde los enfoques cognitivo, comunicativo y funcional de la escritura, se acompañó de manera presencial y virtual a los estudiantes de pregrado de Ingeniería, quienes seleccionaron y leyeron tres artículos de investigación acerca de una temática específica del área como base para la elaboración del póster. Se diseñó y aplicó una secuencia pedagógica con actividades que se desarrollaron en dos momentos: (a) concienciación

sobre la alfabetización académica y los géneros discursivos, y (b) acompañamiento en el proceso implicado en la escritura y comunicación del texto científico-académico. El análisis cualicuantitativo de la experiencia demuestra que los estudiantes pueden elaborar un póster científico si el docente les presenta su estructura de forma explícita y si los acompaña en el proceso de construcción retórica y discursiva de textos propios de la cultura académica. Esto genera implicaciones pedagógicas en las maneras en que se usa la escritura y en el estímulo hacia la escritura con propósitos científicos que deben seguir siendo exploradas en la formación del pregrado universitario de las carreras de Ingeniería.

Palabras clave: poster científico, género académico, experiencia pedagógica.

¹ Universidad de Los Andes. fernandezmariafernanda05@gmail.com

² Universidad de Los Andes. alejandraceballose@hotmail.com

³ Universidad de Los Andes. ingridcont@gmail.com

ABSTRACT

This article presents a pedagogical experience within the “academic literacies” movement, that is in force in the world's universities. It was developed jointly in four subjects of the Area of Humanities in the Basic School of the Faculty of Engineering of the Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela), during the U2019 semester. The disciplines involved are: Language and Communication I, Report Writing, English I and English II. The objective was to evaluate an experience of accompaniment with students in which the integration of reading and writing is shown as hybrid tasks in the elaboration of the scientific poster, a discursive genre for the visual communication of disciplinary issues of the socio-academic environment and as knowledge support. From the cognitive, communicative, and functional approaches to writing, undergraduate Engineering students were accompanied in person and virtually. They selected and read three research articles on a specific topic in the area as the basis for the preparation of the poster. A pedagogical sequence was designed and applied with activities that were developed in two moments: (a) awareness of academic literacy and discursive genres, and (b) accompaniment in the process involved in the writing and communication of the scientific-academic text.

The qualitative-quantitative analysis of the experience shows that students can create a scientific poster if the teacher explicitly presents its structure to them and if they accompany them in the process of rhetorical and discursive construction of texts, typical of academic culture. This generates pedagogical implications in the ways in which writing is used and in the encouragement towards writing for scientific purposes that must continue to be explored in the formation of university undergraduate Engineering careers.

Keywords: scientific poster, academic genre, pedagogical experience.

INTRODUCCIÓN

En su trayectoria académica es frecuente que los estudiantes universitarios realicen tareas que implican la integración de la lectura y la escritura, o tareas híbridas, para el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas. Estas tareas demandan la constante comprensión de diversas fuentes escritas en el lenguaje de las disciplinas que permiten la generación de nuevo conocimiento a partir de los textos (Castelló, Bañales y Vega, 2011). Sin embargo, algunos estudios demuestran que a los estudiantes se les ofrecen escasas oportunidades para la realización de ese tipo de tareas (Boatto, Vélez y Bono, 2016; Marinkovich, Sologuren y Shawky, 2018; Flores Aguilar, 2018; Navarro et al., 2019), lo que les dificulta abordar elaboraciones complejas que demandan la lectura de distintas fuentes de información y la posterior composición escrita acorde con el tema de estudio.

Algunas investigaciones relacionadas con el tema de la escritura académica en Hispanoamérica (Carlino 2003, 2004, 2013; Castelló, 2008, 2014) proponen que es un proceso que debe enseñarse para conseguir aprender, “entender [...] contenidos complejos como los propios de los estudios universitarios” (Castelló, 2014, p. 347). Así, los estudiantes podrán manejar situaciones comunicativas dentro de la alfabetización académica. Si asumimos este enfoque desde las particularidades de la lectura y la escritura disciplinar, como sugiere Carlino (2013), el alcance de la alfabetización no es una responsabilidad exclusiva de los estudiantes, sino que involucra “un proceso de aprendizaje por parte de los alumnos para volverse partícipes de esos usos” (p. 371). De allí que las acciones y circunstancias obedecen en gran medida a las situaciones pedagógicas que encaminan los docentes de las asignaturas dentro de los programas académicos, al tiempo que resultan útiles para el impulso de la escritura en el trayecto de la profesionalización.

No obstante, en la formación profesional de la ingeniería, como plantean algunas investigaciones interesadas en determinar la manera en que escriben los estudiantes y las producciones de escritura solicitadas (Serrano de Moreno, Duque y Madrid, 2012; Serrano de Moreno, Madrid y Duque, 2015), sus representaciones sobre la lectura y la escritura (Ceballos y Márquez, 2015; Córdova, 2015), la distribución de los géneros demandados en las prácticas pedagógicas (Stagnaro y Natale, 2015) y la mediación de la escritura para conformar el discurso escrito (Ceballos, 2019), nos permiten afirmar que las tareas o demandas de escritura que poseen un espacio protagónico

promueven la reproducción del conocimiento. Entre ellas se encuentran “la toma de apuntes de clase y la resolución de guías y ejercicios matemáticos” (Serrano de Moreno, Duque y Madrid, 2012, p. 101), pues tienen como propósito el ejercicio de competencias básicas debido al grado de dificultad que imponen (Stagnaro y Natale, 2015).

Por otro lado, en el caso de la lectura, “los apuntes de clase, materiales elaborados por el profesor” son quehaceres recurrentes en el ámbito de la ingeniería (Ceballos, 2019, p. 139) que le asignan a la lectura una finalidad desvinculada de su carácter de apropiación del conocimiento y discrepa de la enseñanza y aprendizaje de los géneros académicos de la carrera. Esta situación permite deducir que al “discurso especializado no se le da la debida importancia desde la enseñanza para el desarrollo y afianzamiento de las habilidades cognitivo-lingüísticas” (Ceballos y Márquez, 2020, p. 12).

Por esta razón, es necesario diferenciar la escritura de las prácticas académicas sistemáticas y favorecer la función comunicativa con rasgos complejos y especializados, distintivos del potencial epistémico de la escritura. Este modo de composición admite el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos que involucran múltiples actividades intelectuales y que cooperan con la transformación del conocimiento (Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Los requerimientos académicos que señalan Serrano de Moreno, Duque y Madrid (2012) también revelan la limitada convergencia de tareas híbridas que favorezcan la práctica de la escritura durante la formación profesional, puesto que esta no ocurre de manera espontánea, sobre todo cuando se realiza con fines discursivos característicos de la comunidad científica. De allí que las demandas académicas demuestran pocos esfuerzos en el acompañamiento del proceso de escritura, lo que refleja la escasa intervención desde el aula y la insuficiente planificación de géneros académicos como vehículos articuladores de las formas de comunicación de las carreras de Ingeniería. Por esta razón, en coincidencia con Serrano de

Moreno, Duque y Madrid (2012), percibimos que la evaluación recae sobre la resolución de ejercicios o los exámenes; es decir, es al producto final de la escritura al que se le presta mayor atención.

Las acciones pedagógicas en Ingeniería posibilitan la identificación de problemas significativos en el dominio de la lectura y la escritura en los estudiantes universitarios. Al respecto, Carrera Calderón et al. (2019) señalan que estos problemas consisten en:

[...] cuestiones tales como el hábito metacognitivo y autorregulativo, el uso de la organización textual como herramienta de comprensión y producción, la identificación de perspectivas e influencias teóricas en los textos, la lectura relacional entre significados y el establecimiento de jerarquías entre ideas, así como la definición y planeación de dinámicas enunciativas (p. 2).

En el caso específico de los estudiantes de Ingeniería, estas dificultades se evidencian cuando ignoran los propios procesos que emplean en la escritura, desconocen la estructura de los textos que deben producir, leen sin un sentido crítico y se expresan sin considerar la situación de comunicación según el objetivo y la audiencia (Contreras, 2019). Esto significa que el conocimiento de las dificultades de los estudiantes hace posible la consolidación de planificaciones pedagógicas “para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales” (Carlino, 2013, p. 372).

En ese sentido, es fundamental que los estudiantes aprendan a participar en las prácticas discursivas propias de cada disciplina mediante el uso adecuado de la lengua. Esta inserción es posible si se realiza por medio de los géneros discursivos, ya que son esenciales en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas. Para Bajtín (1982), los géneros discursivos son una serie de enunciados del lenguaje que se vinculan por su contenido temático, estilo y composición. Por lo tanto, cuando los estudiantes escriben deben

conocer y apropiarse de las formas textuales genéricas y tomar en cuenta sus características. Una vez seleccionado el género que se va a producir, es necesario precisar los elementos de la situación comunicativa, los participantes y la relación entre ellos, la finalidad de la interacción, el tema y la esfera institucional donde tiene lugar. Además, es fundamental tener claridad en cuanto a la estructura organizativa del contenido y las formas lingüísticas a emplearse en el texto.

De acuerdo con los rasgos textuales señalados, podemos enfocar el género discursivo desde dos perspectivas: como resultado de la actividad social y como medio de aprendizaje en los diversos ámbitos sociales. En el ámbito universitario, la segunda perspectiva está mediada por las prácticas de lectura y escritura en función de los géneros académicos de cada comunidad, los cuales centran el discurso en los “objetivos sociales de los hablantes-escritores” (Navarro y Brown, 2014, p. 56). Al respecto, Parodi (2008) advierte que los géneros son:

[...] unidades altamente complejas y dinámicas, en cuya conformación la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística se proponen como esenciales [...]. Así, la dimensión lingüística ejerce un rol fundamental y sinérgico entre las tres, pero a la vez establece un nexo entre las otras dos (p. 42).

Por ello, en cada comunidad hay grupos de géneros que se diferencian entre sí por la función que cumplen. Parodi (2008) ofrece una clasificación que los agrupa en dos categorías, los géneros académicos y los géneros profesionales, en los que la función comunicativa marca los límites entre un grupo y otro. Al primer grupo se le atribuye la regulación del conocimiento en una disciplina y al segundo la difusión del conocimiento (Cubo de Severino, 2014). En tal sentido, ubicamos el género póster científico como soporte de transición entre un grupo y otro, pues puede ser utilizado en la formación académica y frecuentemente en la vida profesional, debido a sus características para la difusión de proyectos de investigación que son propios del ámbito ingenieril.

Al tomar en cuenta la concepción de Bajtín, se puede afirmar que esta propuesta didáctica se relaciona con el propósito actual de la alfabetización académica, pues es preciso impulsar la participación en prácticas sociales significativas mediante el lenguaje especializado. Este enfoque tiene implicaciones en la escritura, ya que los estudiantes deben “aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que interactúa” (Zayas 2012, p. 71), además de reflexionar sobre los factores de los contextos de uso del lenguaje y la “toma de conciencia de la situación discursiva en la que se interviene” (Zayas 2012, p. 71).

Incluso, debido al carácter globalizado del conocimiento científico, en el contexto académico mucha de la información se divulga en revistas científicas especializadas que, en la mayoría de los casos, se publican en inglés (Placci y Valsecchi, 2016). Entonces, estas publicaciones requieren del dominio del inglés para la comprensión y producción de géneros discursivos que se elaboran para la divulgación de la producción científica. Por esta razón, es necesaria la alfabetización académica en inglés (Saraceni et al., 2017), la cual es posible gracias a los cursos que se desarrollan en un escenario donde los objetivos se dirigen a satisfacer las necesidades de los estudiantes con respecto al manejo del inglés con fines de estudio. Con frecuencia, se trata de materias que se adscriben a los cursos de inglés con fines académicos (IFA, también denominados EAP por sus siglas en inglés) (Dudley-Evans y St. Johns, 1998).

Con el propósito de contribuir con la alfabetización académica de los estudiantes de la Escuela Básica de Ingeniería, presentamos la evaluación de una experiencia pedagógica. Esta se basa en el acompañamiento del proceso de escritura y muestra el impacto de la integración de la lectura y la escritura, o tareas híbridas, en que se apoya la elaboración del género discursivo póster científico para la comunicación visual de temas disciplinares del entorno socioacadémico.

El póster científico como género académico

Los géneros académicos son textos que surgen del trabajo intelectual que desarrollan las comunidades científicas. La finalidad de estas producciones es divulgar nuevos conocimientos. Como género académico, el póster científico presenta los resultados de un proceso de investigación a través de la comunicación oral, la mayoría de las veces en congresos y conferencias. En la clasificación de géneros académicos, el póster científico destaca como una alternativa que posibilita la presentación de estudios mediante la escritura, a partir de la fusión de la lectura y la investigación. Su formato favorece el acceso de la información al público, además de permitirle la lectura detenida y la revisión profunda del contenido.

Moyano (2001) señala que el póster científico tiene como fin exponer los resultados preliminares o completos de una investigación en un congreso. Por esta razón, debe cumplir con ciertas características específicas, “presentar el contenido en forma esquemática y estar acompañado de recursos gráficos” (Pierdant et al., 2019, p. 111), con la finalidad de mantener un equilibrio entre lo que se quiere informar y la forma en que se presenta. Por lo tanto, en la formación de los estudiantes, el póster científico facilita la fusión de los procesos de investigación, lectura y escritura, indispensables para la alfabetización académica, lo que da paso a la comunicación de saberes acorde con el ámbito profesional, en este caso, la Ingeniería.

En relación con la estructura del póster científico, Guardiola (2010) y Moyano (2001) resaltan la secuencia lógica en la que se dispone el contenido, de arriba abajo y de izquierda a derecha, para facilitar la lectura al público. Con respecto a la organización del contenido, Pierdant et al. (2019) señalan que la estructura del póster se conforma por los siguientes elementos: 1) título: identifica con claridad el tema; 2) autores: responsables intelectuales del proceso de investigación; 3) filiación: departamento o centro de investigación al que pertenecen los autores; 4) introducción: contextualización e importancia del tema, hipótesis, objetivos y aproximaciones teóricas; 5) metodología: materiales y métodos empleados para llevar a cabo la investigación; 6) resultados: los más relevantes; aquí es imprescindible el uso de tablas, figuras y diagramas; 7) conclusiones: discusión e interpretación de los resultados y las recomendaciones, y 8) referencias: lista de las fuentes empleadas para la elaboración del contenido (p. 112).

En cuanto a las ventajas que ofrece el póster, Guardiola (2010) afirma que su empleo establece un contacto más directo entre los investigadores y el público, ya que estos deben permanecer junto al póster durante el evento y así promover la discusión sobre el tema. Asimismo, “la presentación en formato póster supone para el estudiante una presión menor que la exposición oral en público, a la vez que favorece una actitud autónoma y activa en el espectador”

(Kanovich et al., 2016, p. 57), ya que los aspectos gráficos de la presentación de la investigación se hacen más atractivos e interesantes para el receptor, lo que le permite retener el contenido.

En la actualidad, el uso del póster es frecuente en contextos académicos por tratarse de un recurso valioso para el fortalecimiento de la alfabetización académica y el acceso a la cultura científica. Esto hará que el estudiante se integre a la comunidad discursiva de manera gradual. Con este fin, los estudiantes trabajan la escritura y los contenidos de las asignaturas en paralelo, fomentan el trabajo colaborativo y fortalecen la relación entre iguales al momento de realizar la presentación formal con características afines a las de un congreso.

Descripción y relación de las asignaturas con la planificación propuesta

En el plan de estudios de la Escuela Básica de Ingeniería, al inicio de las carreras se contemplan las asignaturas del Área de Humanidades. Entre estas se encuentran las vinculadas a este estudio, Lengua y Comunicación I, Redacción de Informes, Inglés I e Inglés II, las cuales, durante los primeros semestres, se encargan de insertar y promover en los estudiantes el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas que apoyan las maneras en que se accede, construye y comparte el conocimiento.

Sin embargo, el cumplimiento de los propósitos de las asignaturas mencionadas resulta complejo y ambicioso por dos razones principales. La primera atañe a la organización de los contenidos programáticos, cuyos temas favorecen el enfoque gramatical de la lengua y restan importancia a los procesos de la lectura y la escritura como prácticas discursivas situadas. Esta particularidad limita la función epistémica de la escritura. La segunda razón se relaciona con la tendencia a dejar la responsabilidad de enseñar y acompañar estos procesos solamente a los docentes encargados de las mencionadas asignaturas, que son especialistas lingüistas, aun cuando estos no tienen:

[...] acceso a los espacios reales de la práctica profesional [por lo que requieren constantemente] [...] articular la visión de los miembros de las distintas comunidades disciplinares para lograr descripciones genéricas integrales que den cuenta tanto de los aspectos contextuales como de los lingüísticos (Natale y Stagnaro, 2014, p. 12).

Tales aspectos requieren de emprender múltiples acciones y de conferirles mayor peso pedagógico durante la enseñanza.

La situación descrita devela las representaciones sociales de la comunidad académica en cuanto a la inclusión de la alfabetización académica en la formación profesional en las carreras de ingeniería. De allí que, al considerar la necesidad de contribuir con este proceso y privilegiar el póster científico como género académico integrador de la perspectiva cognitivo-lingüística, nos propusimos adoptar una planificación alterna a las consideraciones metodológicas que contemplan los programas de las asignaturas del Área de Humanidades. Para ello, destacamos acciones pedagógicas afines a las exigencias de la alfabetización académica en la universidad, aunque sin distanciarnos de los objetivos que los estudiantes debían alcanzar durante el semestre en las asignaturas involucradas.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de contribuir con la alfabetización académica de los estudiantes de Ingeniería, desarrollamos una experiencia pedagógica de investigación acción en el semestre académico U2019 (de octubre de 2019 a febrero de 2020). En este sentido, establecimos como propósito evaluar una experiencia de acompañamiento a los estudiantes en la que se muestra la integración de la lectura y la escritura como tareas híbridas en la elaboración del género discursivo póster científico para la comunicación visual de temas disciplinares del entorno socioacadémico y como soporte del conocimiento.

Contexto de la experiencia pedagógica

La situación didáctica se diseñó y desarrolló en el marco de las asignaturas Lengua y Comunicación I, Redacción de Informes, Inglés I e Inglés II. Estas se imparten en las carreras de Ingeniería de la Universidad de Los Andes, es decir, Civil, Eléctrica, Geológica, Mecánica, Química y Sistemas. Cada una de las asignaturas mencionadas contempla contenidos programáticos específicos, los cuales se adaptaron a una planificación conjunta que convergiera en la elaboración de un póster científico.

La planificación vinculada a los contenidos se inscribe en el movimiento de alfabetizaciones académicas que están en vigor en las universidades del mundo. Por esta razón, nos propusimos lograr la alfabetización académica de los estudiantes a través del mejoramiento de las competencias lingüísticas, comunicativas y de investigación, así como del desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y reflexivo, con el fin de propiciar su inserción en la cultura escrita disciplinar de su entorno socioacadémico.

Las actividades realizadas durante el semestre se llevaron a cabo por iniciativa nuestra como profesoras de las asignaturas involucradas, previa planificación de los contenidos que se desarrollarían, sin perder de vista el requisito de elaboración del póster científico. Esta actividad es la que conforma el corpus de la presente experiencia pedagógica.

Las asignaturas implicadas se impartieron durante el semestre U2019. En este periodo, los estudiantes de pregrado asistieron a sesiones de clase de tres horas semanales, al tiempo que se comunicaron con las profesoras por correo electrónico. Por lo tanto, el cumplimiento de las actividades se realizó de manera presencial y virtual, adoptándose la modalidad de talleres presenciales y de acompañamiento virtual, respectivamente, con el fin de hacer un seguimiento y ofrecer retroalimentación del trabajo en progreso de los estudiantes. Incluso, les brindamos atención personalizada a través de tutorías individuales o grupales.

El seguimiento virtual del trabajo de las comunidades de investigación propició el intercambio de preguntas, dudas, inquietudes, al igual que el envío de archivos con los avances para la revisión mediante la herramienta “nuevo comentario” de Word. Esta dinámica permitió la visualización de los cambios que se iban produciendo en el texto, los cuales apuntaron a la pertinencia y adecuación del contenido del texto. De igual forma, se trabajó con los aspectos técnicos y gráficos del póster.

Los materiales que se usaron son tres artículos de investigación científica (AI) relacionados con temáticas específicas del área de ingeniería. Estos sirvieron de base para que las comunidades de investigación desarrollaran actividades de escritura y comunicación de temas disciplinares que conllevaron la elaboración del póster científico. Al finalizar el semestre, se organizó un evento público en el que las comunidades de investigación presentaron sus productos.

Participantes y corpus

El número total de participantes en la experiencia educativa fue de 269 estudiantes, entre ellos, de nuevo ingreso y de segundo, tercero y cuarto semestres, quienes estaban inscritos en las asignaturas Lengua y Comunicación I, Redacción de Informes, Inglés I e Inglés II en el semestre U2019. Estas materias son electivas en todas las carreras de Ingeniería, a excepción de Inglés I y Redacción de Informes, que son obligatorias en Ingeniería Química, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Eléctrica.

El *pensum* de cada una de las carreras establece que si los estudiantes cursan la materia Inglés I, lo hacen en el primer semestre, mientras Inglés II pueden cursarla en el segundo, tercero o cuarto semestres, si así lo eligen, aunque, en ningún caso, deben cursar ambos niveles de inglés.

En este punto cabe señalar que, según lo establecen los respectivos programas que proporciona la Oficina de Control de Estudios, el objetivo de Inglés I es “comprender de manera efectiva y autónoma la información contenida en los textos auténticos escritos en inglés relacionados con las diferentes áreas de la ingeniería”, y el de Inglés II es “comprender textos escritos en inglés relacionados con las diferentes áreas de la ingeniería”; es decir, ambos objetivos no presentan

diferencias significativas. Con respecto a Redacción de Informes, los estudiantes pueden tomarla en el cuarto semestre, mientras Lengua y Comunicación I, por lo general, la cursan en cualquier semestre de la mención correspondiente.

Previo al desarrollo de las asignaturas y debido a la cantidad de estudiantes, estos se agruparon en comunidades de investigación. Lipman (1998) señala que una comunidad de investigación “supone un tipo de investigación abierta a diversas modalidades, entre ellas fundamentalmente la dialógica” (p. 23), en la que “los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos y [...] rastrear la indagación donde sea” (p. 57). Por lo tanto, los estudiantes se conformaron en equipos para formular sus propias hipótesis sobre los desafíos que les impuso el trabajo académico, lo que dio lugar a la problematización y autocrítica constante, en búsqueda de la construcción del conocimiento necesario para la formación académica y profesional.

Los 269 estudiantes inscritos se organizaron en un total de 49 comunidades de investigación, con un promedio de 5.48 miembros cada una. Por esta razón, se contó con un corpus de 49 pósteres, correspondientes al número total de comunidades de investigación. La distribución de los participantes quedó de la siguiente manera:

ASIGNATURA	NÚMERO DE COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN	NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES
Lengua y Comunicación I	26	158
Redacción de Informes	6	27
Inglés I	16	76
Inglés II	1	8
Total de comunidades de investigación: 49		Total de estudiantes: 269

Contenido de la secuencia pedagógica

A continuación, presentamos el contenido de la planificación conjunta de la experiencia pedagógica. También describimos de modo breve las diversas actividades que desarrollaron las comunidades de investigación en esta experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Plan de acción emprendido

Los contenidos que se abordaron en las asignaturas para la elaboración del póster científico incluyeron los siguientes:

- Concienciación acerca de la alfabetización académica en Ingeniería.
- El artículo de investigación científica como género discursivo.
- Fuentes de investigación (bases de datos).
- Citación según las normas de la APA (American Psychological Association), sexta edición.
- Construcción retórica y discursiva del conocimiento científico y académico.
- Comunicación del conocimiento científico y académico.

Actividades desarrolladas

Las actividades giraron en torno a la lectura de tres artículos de investigación científica (AI) acerca de una temática común en el campo de la ingeniería. Esta temática sirvió de base para la generación de un texto científico-académico bajo el formato de póster científico. Los miembros de las comunidades de investigación trabajaron de manera colaborativa en la comunicación visual de la temática escogida. Esta actividad se desarrolló en el primer momento de la intervención, de octubre a diciembre de 2019. Esto implicó la exposición y socialización del póster en el aula, a modo de ensayo, y la posterior presentación pública al finalizar las asignaturas. Estas situaciones académicas permitieron la observación sistemática de los momentos de investigación, lectura y producción escrita.

De acuerdo con lo ya expresado, las comunidades de investigación realizaron diversas actividades relacionadas con los contenidos que se planificaron de manera conjunta para el desarrollo de la experiencia educativa. Para obtener un mejor desenvolvimiento de las actividades, estas se desplegaron en dos momentos: las de concienciación sobre la alfabetización académica y los géneros discursivos, y las del proceso implicado en la escritura y comunicación del texto científico académico.

Desarrollo del primer momento

Una de las actividades se dirigió a la concienciación sobre la alfabetización académica y los géneros discursivos. Es importante resaltar que en el desarrollo del primer momento evidenciamos uno de los problemas que identifican Carrera Calderón et. al. (2019) en la escritura de los estudiantes universitarios, el relativo a la planeación de dinámicas enunciativas, en específico la desconsideración de la audiencia. Este problema eventualmente contribuye a que los estudiantes se centren en aspectos locales y poco sustantivos y, también, a que desaprovechen el potencial epistémico de la escritura. De allí que la concienciación acerca de la alfabetización académica resultó ser una actividad inicial imprescindible en la experiencia pedagógica.

Los miembros de las comunidades de investigación debieron ver el video *Incluir la lectura y la escritura en el aula*, de Paula Carlino (2017). Con base en este, los estudiantes elaboraron una reflexión escrita individual en el aula. Esta reflexión estuvo mediada por la necesidad de abordar la lectura y la escritura de acuerdo con la cultura académica y profesional de las áreas de conocimiento, todo lo cual conllevó una discusión posterior también en el aula.

Asimismo, incluimos la presentación de los géneros académicos, específicamente el análisis del AI, con el fin de que los estudiantes reconocieran las partes canónicas y flexibles que lo conforman. Luego, les propusimos a las comunidades de investigación que identificaran un tema de su interés para que lo trabajaran durante el semestre. Tras la identificación de cada tema en clase, las comunidades de investigación recibieron nuestros comentarios sobre la pertinencia de este. Esta dinámica sirvió para que cada comunidad eligiera una temática específica que estuviera relacionada con el tema ya identificado.

Seguidamente, las comunidades de investigación seleccionaron tres AI que guardaran relación con la temática que eligieron, previa revisión y modelado en clase de las formas canónicas y flexibles de la organización textual de los AI. Seleccionamos la estructura IMRyC que, según Blanco (2011), es la más frecuente en este tipo de género, y comprende la introducción, la metodología, los resultados y la conclusión. Una vez que las comunidades de investigación identificaron la temática específica y reconocieron la estructura, les presentamos los criterios de selección de los AI que debían trabajar durante el semestre.

Los criterios de selección de los AI comprendieron los siguientes: a) tema del área de ingeniería; b) fuente: revista científica; c) disponible en versión electrónica; d) año de publicación desde 2015, y e) extensión de ocho a 15 páginas. Además de los criterios anteriores, en el caso del curso de IFA (inglés con fines académicos) se requirió que el AI

debía estar escrito por hablante(s) nativo(s) del inglés, o al menos uno de los autores con apellido inglés, o estar escrito en un país de habla inglesa (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia, principalmente) o en una universidad de habla inglesa. De igual forma, es importante aclarar que la docente acompañó a los estudiantes en el proceso de comprensión de los textos auténticos en inglés, por ser el idioma que se usa como herramienta para la generación de conocimiento en el área de ingeniería, dentro de las clases que se condujeron en español. Este desarrollo convergió en la elaboración del póster en español.

Una vez que mostramos los criterios de selección, las comunidades de investigación nos enviaron a nuestros correos electrónicos los tres AI con sus respectivos enlaces. El propósito fue constatar que los AI presentaran la estructura canónica del AI y que cumplieran con los criterios de selección establecidos. Cabe mencionar que la mayoría de las comunidades de investigación mostró dificultades en la selección de los AI en cuanto al reconocimiento de la organización textual (IMRyC), razón por la que debieron emprender una nueva búsqueda. Este trabajo supuso que la escogencia de los AI estuviera ajustada al género discursivo y adecuada a los criterios señalados.

Por otro lado, el primer momento de las actividades desarrolladas comprendió la revisión de fuentes de información, en particular las bases de datos científicas. Para la búsqueda y selección de los tres AI, les recomendamos a las comunidades de investigación que exploraran diversas páginas web como Science Direct, Research Gate, Elsevier, Google Académico, Redalyc, SaberUla, SaberUCV y la Revista Ciencia y Tecnología. Esta asesoría les proporcionó a los estudiantes algunas herramientas metodológicas para la exploración de información especializada, al tiempo que les permitió la adquisición de habilidades investigativas y ahorro de tiempo.

Desarrollo del segundo momento

Las actividades se comenzaron a desplegar una vez que las comunidades de investigación tenían los AI definitivos. Las desarrollamos en el segundo momento de la intervención, durante enero y febrero de 2020.

Cabe destacar que este segundo momento se corresponde con el proceso implicado en la elaboración del póster científico y los aspectos que debían tomarse en consideración para este propósito. Por lo tanto, en la estructura interna se procedió a realizar las referencias bibliográficas de los AI según el estilo APA (sexta edición), y la descripción de la fuente de recolección de datos mediante una ficha documental, la construcción retórica y discursiva del póster científico y la comunicación del conocimiento científico y académico a partir de la citación de las fuentes seleccionadas. Asimismo, se trabajó con la conformación y longitud de títulos, formulación de objetivos, selección del verbo adecuado y coherente con la propuesta de investigación y presentación de resultados relacionados con los objetivos de la investigación.

Para la composición de las referencias bibliográficas de los tres AI, presentamos ejemplos con los AI que llevamos al aula y también consideramos algunos que aportaron las comunidades de investigación. Después de que hicimos este modelado, las comunidades de investigación elaboraron las referencias bibliográficas de los tres AI. Asimismo, las comunidades de investigación comenzaron a leer los AI, extrajeron información específica de las secciones (IMRyC) a medida que avanzaban en la lectura y recogieron esa información en una ficha documental que elaboramos *ad hoc*. En ella incluyeron la introducción, los objetivos, preguntas de investigación y/o hipótesis, la metodología, los resultados y las conclusiones.

En ese punto, las comunidades de investigación podían releer los AI las veces que consideraran necesarias para la toma de notas más importantes relacionadas con las partes del AI, incluyendo información relevante, acotaciones, comentarios, observaciones, datos. Esta información sirvió de base para la elaboración del contenido textual del póster, tras la minuciosa selección de la información relevante y pertinente para el discurso oral y escrito.

Otra actividad fue la presentación de la temática sobre el póster científico; a saber, la definición, el propósito, las características, el diseño y los aspectos técnicos y gráficos de contenido y diagramación. Esto requirió retomar la ficha documental como apoyo para la elaboración de una propuesta preliminar de póster científico en formato Power Point, Publisher, Prezi, Word, Canva y Photoshop por parte de cada una de las comunidades de investigación. Para hacerlo fue necesario atender los aspectos técnicos y gráficos estudiados. Esta propuesta debió enviarse al correo electrónico de las profesoras para ofrecer la retroalimentación necesaria antes de la presentación preliminar del póster.

Finalmente, el segundo momento de las actividades también comprendió la elaboración del póster definitivo, después de que las comunidades incorporaran nuestras sugerencias. Cuando finalizó el semestre, el producto se presentó de manera pública en un evento que se denominó “Alfabetización académica en Ingeniería: investigación y escritura de géneros académicos”.

Debido a la cantidad de pósteres que realizaron las comunidades de investigación (49 en total), el tiempo para la exhibición y presentación pública se distribuyó en dos días consecutivos, en un horario de 9:00 a 12:00 horas. Los miembros de cada comunidad mostraron los textos que produjeron a partir de un tema disciplinar y comunicaron el conocimiento que adquirieron, al tiempo que respondieron consultas del público asistente relacionadas con las temáticas específicas que seleccionaron del área de ingeniería.

Evaluación de la experiencia pedagógica

La recolección de los datos para la evaluación de esta experiencia proviene de los resultados de los estudiantes tras la aplicación de los criterios de evaluación del póster científico. Estos criterios contemplan las actividades del segundo momento de la secuencia pedagógica (véase el cuadro 1) y abarcan las acciones de proceso y de producto que desarrollaron las comunidades de investigación en dos fases. La primera fase se refiere a la aproximación preliminar al contenido y diagramación del póster, que consistió en que cada comunidad analizara la información luego de la revisión de los AI que seleccionó y la organizara siguiendo la estructura interna IMRyC. Por su parte, la segunda fase representa el póster definitivo, e incluye la comunicación del texto científico académico. Ambas fases engloban los criterios de estructura interna y de contenido, y los de diseño y diagramación, respectivamente. Asimismo, las fases incorporan la presentación oral preliminar y definitiva del póster, así como sus propios aspectos de evaluación.

Los contenidos y la descripción de las actividades que se desarrollaron a lo largo del semestre se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Contenido de la secuencia pedagógica del póster científico

Primer momento		
CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROPÓSITO
Concienciación acerca de la alfabetización académica en Ingeniería	Visión del video <i>Incluir la lectura y la escritura en el aula.</i>	Crear conciencia sobre la necesidad de la alfabetización académica en la formación de los estudiantes a través de la lectura, la escritura y la producción de conocimientos disciplinares
	Reflexión acerca de la alfabetización académica.	

Primer momento

CONTENIDO	ACTIVIDAD	PROPÓSITO
El artículo de investigación científica como género discursivo	Revisión de artículos de investigación.	Reconocer las partes canónicas y flexibles presentes en el artículo de investigación, para la selección de tres productos.
	Análisis de la estructura de los artículos de investigación.	Seleccionar tres artículos de investigación de acuerdo con los criterios establecidos, con el fin de leerlos y escribir acerca de la temática que plantean.
	Lectura de artículos de investigación.	Leer los tres artículos de investigación seleccionados y llenar una ficha documental que incluye introducción, metodología, resultados y conclusión.
Fuentes de investigación (bases de datos)	Familiarización con las principales bases de datos y repositorios institucionales de divulgación del conocimiento científico.	Proporcionar algunas herramientas metodológicas para la exploración de información especializada y la adquisición de habilidades investigativas con ahorro de tiempo.

Segundo momento

Citación bibliográfica	Citación del artículo de investigación según el estilo APA (sexta edición).	Aplicar las normas APA en la citación de los tres artículos de investigación seleccionados.
Construcción retórica y discursiva del conocimiento científico y académico	Construcción colaborativa de un póster científico	Elaborar un póster científico de acuerdo con las características textuales, técnica y gráficas de este: Fase 1. El proceso: aproximación preliminar al póster (contenido y diagramación). Fase 2. El producto: póster definitivo.
Comunicación del conocimiento científico y académico	Comunicación oral del póster científico. Revisión de aspectos textuales, gráficos y técnicos del póster científico.	Presentar el póster científico ante los compañeros a modo de ensayo en el aula. Leer el contenido del póster científico con atención en los aspectos textuales, gráficos y técnicos para ofrecer retroalimentación positiva.
	Presentación pública del póster científico en un evento académico.	Presentar el trabajo de investigación en formato de póster científico ante el público en el marco de un evento académico organizado para tal fin.

Fuente: elaboración propia.

Para la valoración de los mencionados criterios construimos una rúbrica que nos permitió la sistematización y la garantía de cierta uniformidad en la evaluación, la comparación del proceso de las comunidades y el alcance del aprendizaje de los estudiantes. En el cuadro 2 se mencionan los criterios de evaluación que aplicamos en las dos fases de construcción de los pósteres científicos, así como el puntaje que le asignamos para su valoración.

Cuadro 2. Criterios de evaluación del póster científico

ACTIVIDAD	PUNTAJE	CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN
Fase 1. El proceso.		
Aproximación preliminar al póster científico	1	Estructura interna y de contenido
	1	Título.
	7	Temática.
Construcción colaborativa del póster científico		Estructura interna (IMRyC).
		Diseño y diagramación
	1	Logos y filiación institucional.
	1	Datos personales de los integrantes de las comunidades de investigación.
	1	Imágenes.
	1	Organización de la información en columnas, de izquierda a derecha y de arriba abajo.
Subtotal		
	14	
Presentación oral preliminar		
	1	Proyección de la voz.
	1	Uso correcto del material de apoyo.
	1	Objetivos.
	1	Contacto visual.
	1	Explicación correcta de las secciones del póster.
	1	Explicación correcta de los procesos.
Subtotal		
	6	
Total		
	20	

ACTIVIDAD	PUNTAJE	CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN
Estructura interna y de contenido		
Fase 2. El producto.	1	Título.
Póster definitivo	2	Introducción.
	2	Objetivo.
	2	Metodología.
	2	Resultado.
Comunicación oral	2	Conclusión.
del póster científico	1	Referencias.
Subtotal	12	
Diseño y diagramación		
Revisión de aspectos		Atractivo visual y calidad estética (medidas,
textuales, gráficos y técnicos	1	estructura, colores, fuente, tamaño).
del póster científico	1	Equilibrio entre el contenido y las imágenes.
	1	Comprensión inmediata del orden
	1	jerárquico.
		Síntesis (información relevante y concisa).
Subtotal	4	
Presentación oral definitiva		
Presentación pública del		Asistencia al evento.
póster científico en un evento	1	Presentación oral del póster.
académico	1	Socialización con los asistentes al evento.
	1	Interacción con las demás comunidades de
	1	investigación.
Subtotal	4	
Total	20	

Fuente: elaboración propia.

Para la evaluación individual y grupal de los aprendizajes que obtuvieron los estudiantes y las comunidades de investigación durante el semestre, tomamos en consideración todas las actividades que se desarrollaron en la experiencia pedagógica (véase el cuadro 1). Evaluamos las actividades de forma cualitativa y cuantitativa. En el primer caso, les dimos a conocer esta valoración a los estudiantes que participaron en la experiencia educativa, bien de forma individual o grupal. En el segundo caso, por requerimientos administrativos, le asignamos una calificación final numérica a cada estudiante dentro de una escala de 1 a 20 puntos.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado presentamos el análisis y los resultados de la experiencia pedagógica que desarrollamos durante el semestre U2019, que se basó en el acompañamiento del proceso de escritura de los estudiantes de la Escuela Básica de Ingeniería. El objetivo consistió en la evaluación de la experiencia, en la que se muestra la integración de la lectura y la escritura como tareas híbridas en la elaboración del género discursivo póster científico como soporte del conocimiento particular. Por lo tanto, se hizo un seguimiento del proceso de composición desarrollado durante la experiencia.

Como se puede notar, en la primera fase de la planificación pedagógica programamos varias secuencias didácticas para introducir a los estudiantes en el enfoque de alfabetización académica y dar a conocer los aspectos teóricos que convalidan el primer momento de la experiencia (véase el cuadro 1). Por lo tanto, consideramos la primera fase como una etapa fundamental de planeación de la escritura en la producción del póster científico, pues mediante su ejecución progresiva pudimos percibir, en primer lugar, las dificultades que tienen los estudiantes de escribir para una determinada audiencia y, en segundo lugar, las formas de comunicación de los estudiantes y las maneras en que tratan de mostrar el conocimiento científico. Estas dificultades nos permitieron advertirles sobre las dinámicas enunciativas de una escritura académica más argumentativa, además de disiparles sus dudas y sugerirles reformas a cada trabajo, a partir de la retroalimentación y el acompañamiento que les brindamos a las comunidades de investigación. De allí que reconocemos esta fase como fundamental para la escritura de la fase siguiente.

El segundo momento de la experiencia o fase 2 se centró en la producción definitiva del póster por parte de las comunidades de investigación. Este producto de escritura ayudó a que cada estudiante obtuviera una calificación final numérica, de acuerdo con el requerimiento administrativo, y constituyó la evaluación de la propuesta pedagógica mediante el análisis total del corpus (49 pósteres) que realizamos de forma cualitativa y cuantitativa en cada una de las asignaturas involucradas.

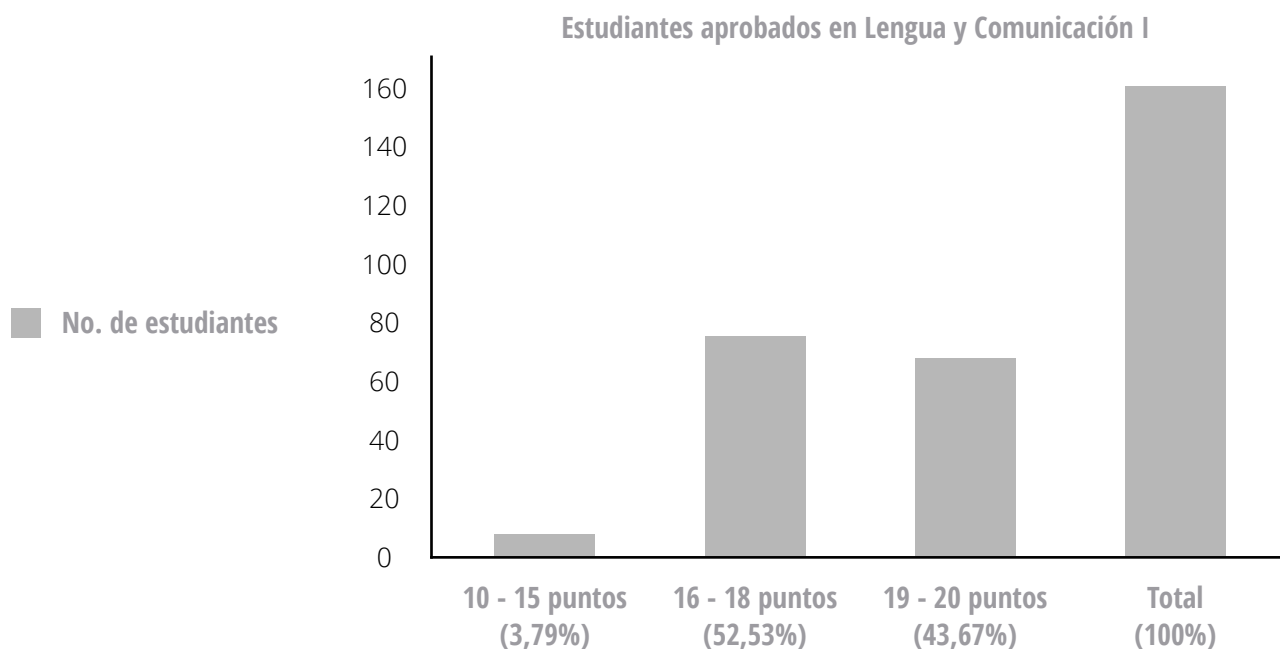
Los resultados cualitativos asociados con los criterios de estructura interna y de contenido fueron los siguientes. La estructura interna de los pósteres fue desarrollada en su totalidad por las 49 comunidades de investigación, aun cuando la disposición de las secciones constitutivas de esta requirió de correcciones puntuales y mayor orientación en los siguientes aspectos: i) longitud del título, ya que la extensión superaba las indicaciones de APA, aunque en los 49 pósteres se identificaron unidades de estudio distintivas del discurso especializado; ii) reformulación de objetivos, selección del verbo adecuado y coherente con la propuesta de investigación; iii) en la metodología, descripción de la fuente de recolección de datos (ficha documental); iv) citación y lista de referencias según el estilo APA (sexta edición), y v) presentación de resultados coherentes con los objetivos de la investigación.

Otro de los resultados cualitativos se relaciona con los criterios de diseño y diagramación de los pósteres. Estos dan cuenta de que las comunidades de investigación lograron aproximarse al género académico mediante la correcta ejecución de los aspectos gráficos y técnicos. Por lo tanto, las comunidades ubicaron los elementos de acuerdo con el atractivo visual y la calidad estética sugerida (medidas, estructura, colores, fuente, tamaño), respetaron la jerarquía entre las secciones, ofrecieron información relevante y concisa y usaron el color y las imágenes para la creación de un equilibrio con el contenido que desarrollaron.

Por último, los resultados sobre los criterios de presentación oral muestran que la mayoría de los estudiantes estuvieron presentes en el evento y lograron cumplir con los criterios de evaluación asignados. Asimismo, se advierte que el ejercicio de presentación oral preliminar del póster, la retroalimentación y las sugerencias de las docentes en la fase 1 cooperaron en la conformación de la fase 2, ya que los estudiantes lograron un manejo más preciso del tema y una interacción fluida con los asistentes al evento. Probablemente, el conjunto de estas acciones y el rigor implicado en el proceso de investigación ayudaron en el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

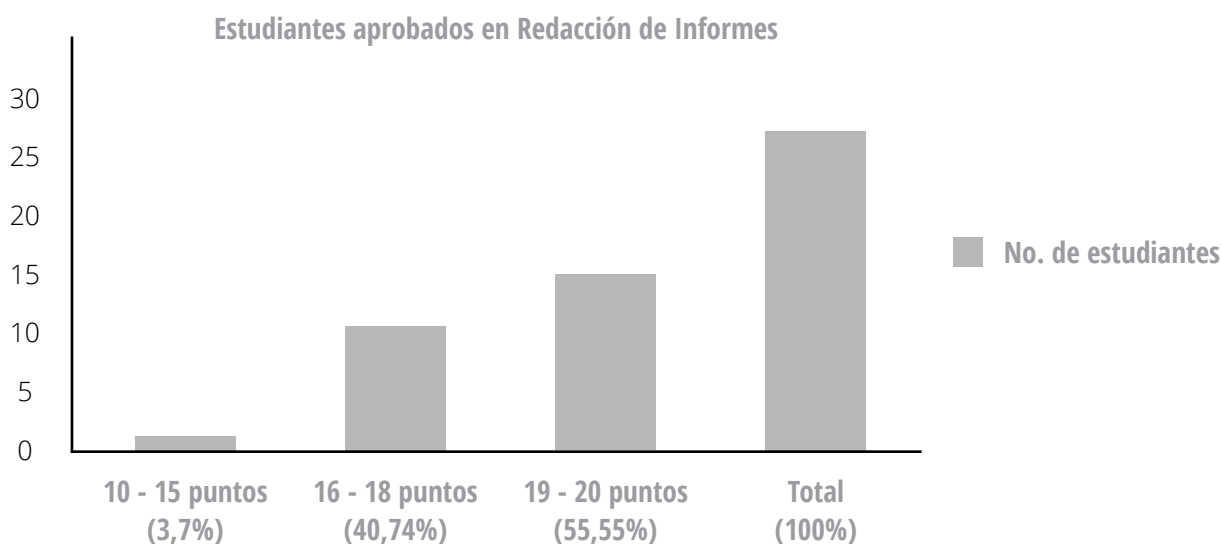
Respecto a la evaluación cuantitativa, la gráfica 1 muestra las calificaciones aprobatorias que alcanzaron los estudiantes de la asignatura Lengua y Comunicación I dentro de la escala 1 a 20 puntos. Se obtuvo que cinco por ciento (seis estudiantes) logró calificaciones de 10 a 15 puntos; 47 por ciento (83 estudiantes), entre 16 y 18 puntos, y 48 por ciento (69 estudiantes) aprobó con 19 y 20 puntos. Por lo tanto, concluimos que la mayoría de los estudiantes cumplió con los criterios establecidos para la evaluación del póster científico.

Gráfica 1. Calificaciones aprobatorias que obtuvieron los estudiantes asistentes a la presentación pública del póster científico de la asignatura Lengua y Comunicación I



Los datos de estudiantes aprobados en la asignatura Redacción de Informes indican que 3.79 por ciento (1 estudiante) está en el rango de calificación de 10 a 15 puntos, 43.67 por ciento (15 estudiantes) aprobó con una calificación de 19 a 20 puntos y 52.54 por ciento (11 estudiantes) obtuvo una calificación dentro del rango 16 a 18 puntos. Así, afirmamos que la mayoría de los estudiantes de esta asignatura cumplió con los criterios establecidos para la evaluación del póster.

Gráfica 2. Calificaciones aprobatorias que obtuvieron los estudiantes asistentes a la presentación pública del póster científico de la asignatura Redacción de Informes



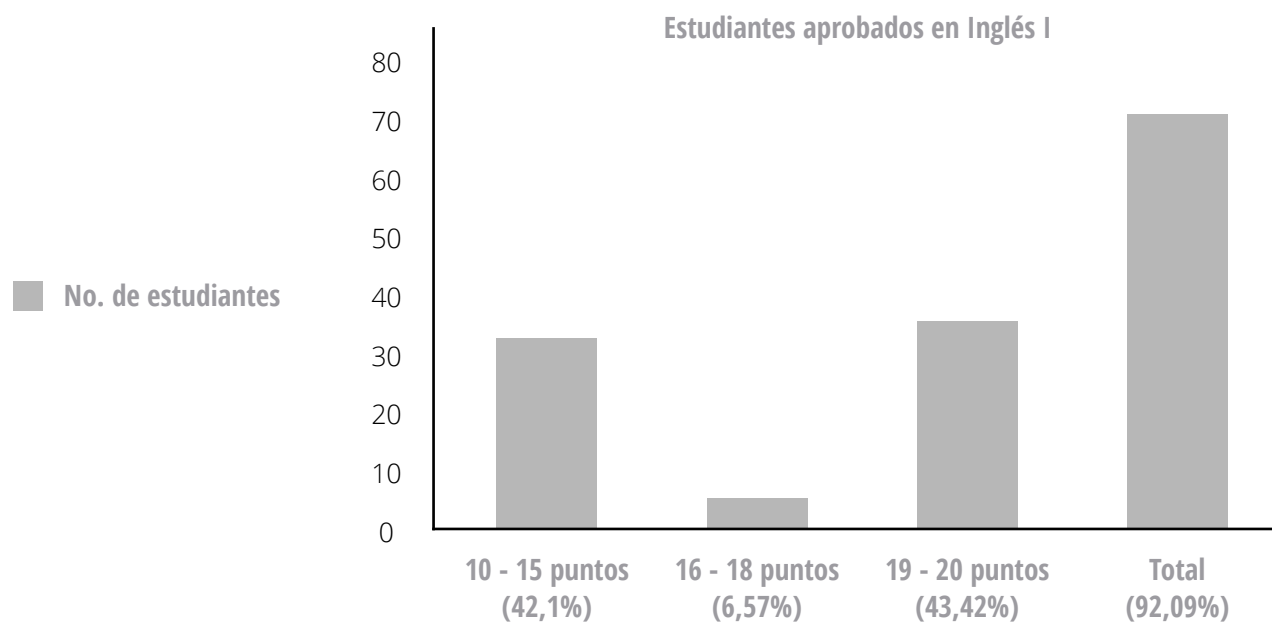
Fuente: elaboración propia.

Según los resultados de ambos cursos, la mayor cantidad de estudiantes aprobados se ubica en el rango de calificación de 16 a 20 puntos, lo que equivale a un 95 por ciento en Lengua y Comunicación I y 85 por ciento en Redacción de Informes. Esto indica que el nivel de logro es de 90 por ciento en la elaboración del póster en ambas asignaturas.

En cuanto a los resultados de las asignaturas Inglés I e Inglés II, que se muestran en las gráficas 3 y 4, los porcentajes de las notas aprobatorias varían con respecto de las asignaturas antes mencionadas. Pareciera que este hecho se relaciona con el idioma en que están escritos los textos que sirvieron de base para el contenido del póster, los cuales demandan el desarrollo de competencias adicionales para la comprensión de lectura en una lengua extranjera (Huayta Huallpa, 2019; Placci y Valsecchi, 2016).

En cuanto a los resultados de Inglés I, 92.09 por ciento de los estudiantes (70 de un total de 78) obtuvo una calificación aprobatoria. Esta proporción se desglosa de la siguiente manera: 43.42 por ciento (33 estudiantes) logró 19 y 20 puntos; 42.1 por ciento (32 estudiantes), de 10 a 15 puntos, y 6.57 por ciento (cinco estudiantes) obtuvo de 16 a 18 puntos.

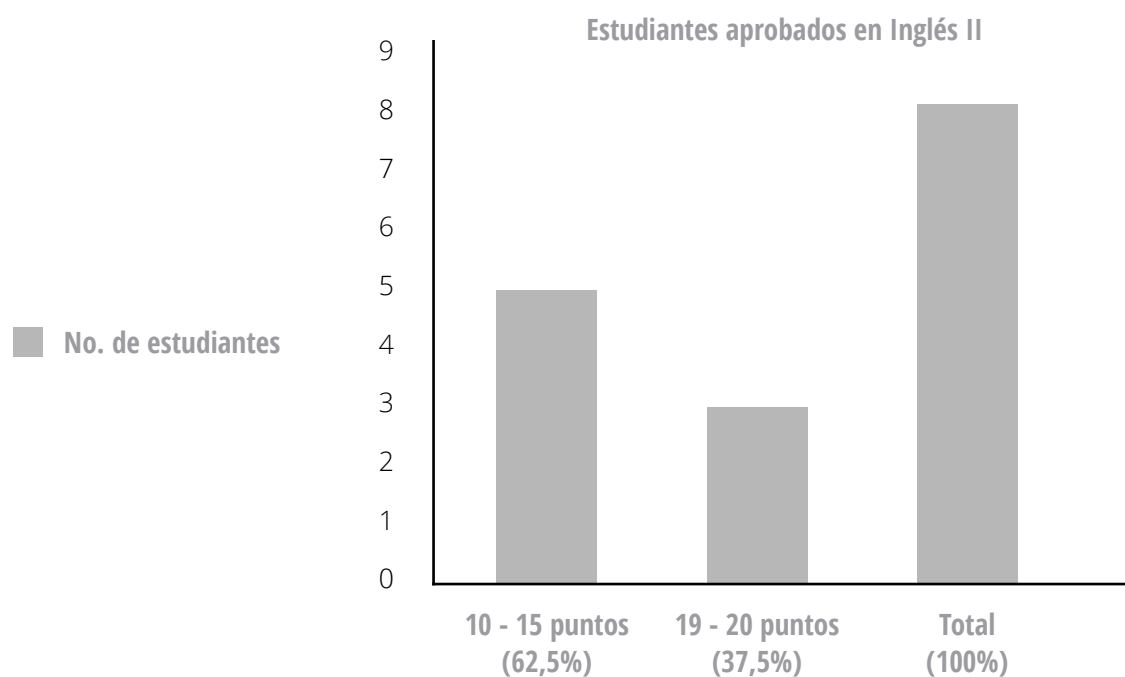
Gráfica 3. Calificaciones aprobatorias que obtuvieron los estudiantes asistentes a la presentación pública del póster científico de la asignatura Inglés I



Fuente: elaboración propia.

En relación con los resultados de Inglés II, la totalidad de los estudiantes (ocho) obtuvo notas aprobatorias. 62.5 por ciento (cinco estudiantes) alcanzó de 10 a 15 puntos, mientras 37.5 por ciento (tres estudiantes) logró de 19 a 20 puntos. No hubo notas aprobatorias en los rangos de 16 a 18 puntos.

Gráfica 4. Calificaciones aprobatorias que obtuvieron los estudiantes asistentes a la presentación pública del póster científico de la asignatura Inglés II



Fuente: elaboración propia.

Vistas las calificaciones aprobatorias de los estudiantes en todas las asignaturas, se infiere que hubo un desempeño significativo de las comunidades de investigación en el proceso de producción del póster científico.

Los resultados también sugieren que la propuesta pedagógica propicia un cambio en la actuación académica de los estudiantes, pues la lectura y la escritura sirvieron de base para el acercamiento a los temas propios de la ingeniería. Esto coincide con planteamientos de Carlino (2006) y Castelló (2008) acerca de que la comprensión de contenidos complejos se logra a través de estos procesos. Pese a las calificaciones obtenidas por los estudiantes tras la puesta en marcha de la planificación conjunta de los contenidos, consideramos necesario señalar que el aprendizaje se evidenció en el transcurso de la elaboración de los pósters.

Cuadro 3. Muestras de pósters científicos. Fase 2: el producto

Chacón et al., 2020

Castillo et al., 2020



Andrade et al., 2020



Presentación pública del póster científico en un evento académico

La presentación final se llevó a cabo en el evento académico “Alfabetización académica en Ingeniería: investigación y escritura de géneros académicos”. Las comunidades de investigación exhibieron al público su producto de investigación, el póster científico.

Cada comunidad de investigación presentó el póster definitivo de acuerdo con las indicaciones que recibieron en la fase 2 de la experiencia pedagógica (véase el cuadro 1). Junto con los elementos que acompañaron el proceso de escritura descrito, la experiencia pedagógica demandó la organización logística de una actividad académica adicional que recogiera y mostrara el impacto de la propuesta desarrollada por los estudiantes.

El evento se realizó en la Facultad de Ingeniería, en específico en los pasillos de la Escuela Básica, ubicados en el ala norte de este recinto. Para la exhibición de los pósteres, las comunidades de investigación se organizaron por asignaturas, y se les asignó un número para su identificación y disposición en el lugar. También

se conformaron comisiones de trabajo que estuvieron integradas por algunos estudiantes con la intención de promocionar el evento dentro de la comunidad académica mediante la elaboración de avisos, invitaciones y señalética.

Por otro lado, en condición de profesoras responsables de las asignaturas inauguramos la actividad con la contextualización de la dinámica a desarrollar, los objetivos de esta y el impacto de este tipo de eventos para la formación profesional. Asimismo, el jefe del Departamento reiteró la importancia de la investigación en el ámbito de la Ingeniería, la actualización en temas de las distintas especialidades y, sobre todo, la apertura hacia la interdisciplinariedad desde estas disciplinas.

CONCLUSIONES

Los resultados presentados conciernen a la experiencia pedagógica de producción de un póster científico encaminada con estudiantes de Ingeniería. Ante los hallazgos cualitativos es posible señalar que la estructura interna (IMRyC) desarrollada en este género académico presentó dificultades en su organización, pues la idea de escritura que tenían los estudiantes al inicio de la experiencia era de apoyo en la transcripción de apuntes de clase, como se distingue desde la perspectiva instrumental y reproductiva (Serrano de Moreno, Duque y Madrid, 2012). Por ello, la construcción retórica y discursiva del contenido científico y académico de cada sección del póster requirió de tiempo extra en las sesiones de clase, a causa de la necesidad de hacer una revisión profunda de la información que seleccionaron las comunidades de investigación, el nivel de jerarquización de las ideas, la coherencia de los enunciados y la observancia de la estructura global del género académico (Jarpa, 2013). Asimismo, los aspectos del diseño y la diagramación del contenido, específicamente el atractivo visual, la disposición de las secciones y la síntesis de la información, demandaron más atención para conseguir que los estudiantes pudieran plantear y exhibir el recorrido de sus investigaciones en el evento académico bajo la modalidad del póster científico.

No obstante, esta situación emergente durante la experiencia pedagógica hizo posible paulatinamente que los estudiantes consideraran la escritura no como un proceso lineal, sino recursivo, que puede modificarse constantemente mientras se compone, lo que además permitió, de manera intrínseca, el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos (Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992).

La experiencia en el aula demuestra que es fundamental la inserción del eje o componente investigativo en la actividad docente. La planificación y la ejecución de este tipo de experiencias de intervención didáctica en el pregrado promueven e impulsan el aprendizaje disciplinar con base en la lectura y la escritura de textos científicos y académicos. Además, la organización de la experiencia mediante la

conformación de comunidades de investigación en el aula brindó la oportunidad a los estudiantes de reconocerse como pares académicos y gestionar el proceso de escritura como práctica social, pues en el acompañamiento y la promoción de la revisión colaborativa de los pósteres se lograron mayores resultados sobre el proceso de composición. Lo descrito da cuenta de que las dimensiones cognitiva, comunicativa y funcional de la escritura se hacen presentes en el género producido mediante la planificación emprendida, lo cual impulsa escribir según el objetivo y la audiencia (Contreras, 2019).

Asimismo, consideramos que la intervención se puede proyectar hacia otras disciplinas académicas de la ingeniería, en la que los contenidos especializados se desarrollan con mayor exactitud y rigurosidad, pues es parte de su naturaleza teórica. Como recurso pedagógico, el póster favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues sirve como soporte de transición entre lo conceptual y procedimental por sus características de texto multimodal (Parodi, 2008).

Para finalizar, las experiencias de esta naturaleza permiten la indagación posterior del impacto de la implementación de tareas híbridas en la mejora de estas habilidades, incluso en otras carreras. Estas prácticas también posibilitan la indagación sobre la manera en que se construyen nuevos conocimientos disciplinares, además de que develan la construcción retórica y discursiva de los géneros que circulan en el entorno académico y científico de los estudiantes universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Beltrán, V., y Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Textos* (48), 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8748>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Blanco, C. E. (2001). Los resúmenes de artículos de revistas. En A. Bolívar y R. Beke (comps.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 213-237). Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Boatto, Y.; Vélez, G., y Bono, A. (2016). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. En A. Vázquez (coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas* (pp. 36-64). UniRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-165-4.pdf#page=66>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2017, abril 20). *Incluir la lectura y la escritura en el aula* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=49CQqKVu748>
- Carrera Calderón, F.; Culque Toapanta, W.; Barbón Pérez, O.; Herrera Carpio, G.; Fernández Villacres, L. E., y Lozada Torres, E. F. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(5). <https://revistaespacios.com/a19v40n05/19400520.html>
- Castelló, M. (2014). Los desafíos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M.; Bañales, G., y López, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(64), 97-114. <https://www.scielo.br/j/pp/a/V8tLddHWGqbr7tDTVzYBLTj/?format=pdf&lang=es>
- Castelló, M., y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/672164/faculty_castello_ce_2015_ps.pdf;jsessionid=5FCA279B8A2ACEB7772E7720285C7868?sequence=1
- Ceballos, M. (2019). *Escritura elaborativa y comunicativa como herramientas mediadoras para la transformación del discurso en estudiantes de Ingeniería* [tesis doctoral inédita]. Universidad de Los Andes.
- Ceballos, M., y Márquez, E. (2020). Tareas híbridas: prácticas mediadoras para conformar el discurso escrito en estudiantes de Ingeniería. *Areté*, 6(11), 11-40. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/18510
- Contreras, I. (2019). *Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios* [tesis doctoral inédita]. Universidad de Los Andes.
- Cubo de Severino, L. (2014). Escritura de formación universitaria. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Dudley-Evans, T., y St. Johns, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Flores Aguilar, M. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n186/0185-2760-resu-47-186-23.pdf>
- Guardiola, E. (2010). El poster científico. En E. Serés, L. Rosichi y F. Bosch (coords.), *Presentaciones orales en biomedicina. Aspectos a tener en cuenta para mejorar la comunicación* (pp. 85-102). Fundación Dr. Antoni Esteve (Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve, 20). https://incasup.edu.ar/anexos/poster_cientifico_EGuardiola_.pdf
- Guerrero Trejo, R.; Suárez Bautista, G., y Bravo, A. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. *Enunciación*, 22(2), 202-216. <http://doi.org/10.14483/22486798.12336>
- Hayes, J. R., y Flowers, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- Huayta Huallpa, D. L. (2019). La influencia de la aplicación de estrategias metodológicas por los docentes de inglés y su relación con el desarrollo de la competencia comprensión de textos en los estudiantes del segundo y tercer grado de la IESA Miguel Grau-Llalli [tesis de especialidad, Universidad Nacional de Altiplano]. Repositorio Institucional del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/14970>
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3840>
- Kanovich, S.; Guilleminot, C.; Rasnik, S., y Suárez, A. (2016). Pósteres como estrategia de alfabetización académica. *InterCambios*, 3(1), 55-61. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/11022/1/83-432-1-PB.pdf>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. (2da. ed.). De la Torre.
- Marinkovich, J.; Sologuren, E., y Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Computer Science. An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (74), 195-220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60520>
- Mostacero, R. (2013). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar a escribir*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Moyano, E. (2001, mayo 3-5). Una clasificación de los géneros científicos [conferencia]. XIX Congreso AESLA, Universidad de León. <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/Clasificacion%20de%20generos%20MOYANO.pdf>
- Navarro, F., y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-100). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5958963.pdf>
- Navarro, F.; Uribe Gajardo, F.; Lovera Falcón, P., y Sologuren Insúa, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior. Representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica* (38), 75-98, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203025>
- Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf

- Pierdant, M.; Hernández, A.; Álvarez, P.; Patiño, M.; Ledezma, I., y Gordillo A. (2019). Revisión sistemática del póster de investigación: ¿lo hemos hecho bien todo este tiempo? *Investigación en Educación Médica*, 8(30), 110-118. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.18124>
- Placci, G., y Valsecchi, M. I. (2016). La lectura en inglés con fines académicos en la universidad. Características de una propuesta pedagógica y su impacto en las creencias de los estudiantes. En A. Vázquez (coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas* (pp. 136-161). UniRío Editora. <https://docer.com.ar/doc/eev5ex>
- Saraceni, A. C.; D'Anunzio, G. I.; Fernández, N. L.; Konicki, B. A.; Mailhes, V. N.; Morena, I. S.; Raspa, J.; Rosas, M. O.; Roldán, M. M.; Almada, G.; Blanco, G. E.; Igarza, A. S.; Duch, V.; Palma, M. F., y Menna, N. S. (2017). *Hacia la alfabetización académica en inglés: implementación de Curso Universitario Reducido Virtual y Autogestionado* [informe final de proyecto de investigación]. Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, Universidad Nacional de la Matanza. <http://repositorioct.unlam.edu.ar/handle/123456789/511>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* (8), 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Serrano de Moreno, M. S.; Duque, Y., y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar? *Educere*, 53(16), 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>
- Serrano de Moreno, M. S.; Madrid, A., y Duque, Y. (2015). ¿Cómo se escribe en ingeniería? Estudio comparativo entre los ciclos Básico y Profesional. *Legenda*, 18(19), 10-35. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5988/7767>
- Stagnaro, D., y Natale, L. (2015). Géneros y formación ingenieril: de la universidad a la industria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 91-108. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.gfiu>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 63-85. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>

FORTALECIMIENTO DE LA NOCIÓN DE CAMBIO A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE PROCESOS BIOECOLÓGICOS: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LOS PERIODOS SENSIBLES DE DESARROLLO FRENTE A LA CRISIS CIVILIZATORIA, MEDIOAMBIENTAL Y EDUCATIVA

STRENGTHENING THE NOTION OF CHANGE BY OBSERVING BIO-ECOLOGICAL PROCESSES: A PEDAGOGICAL STRATEGY IN THE SENSITIVE PERIODS OF CHILD DEVELOPMENT IN THE FACE OF CIVILIZATIONAL, ENVIRONMENTAL AND EDUCATIONAL CRISIS

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2021.

Dictamen 1: 3 de noviembre de 2021.

Dictamen 2: 12 de enero de 2022.

Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2022.

Denisse Marian Rodríguez Villela¹

Oscar Felipe Reyna Jiménez²



Investigaciones

RESUMEN

Este artículo muestra los resultados de una experiencia de investigación-acción puesta en marcha con infancias preescolares en un jardín de niños de la ciudad de San Luis Potosí (México), en la que se buscó fortalecer la noción de cambio a partir de la observación de procesos bioecológicos. Las preguntas de investigación que sirvieron como guía son: ¿cómo trabajar el cambio a través de la observación de procesos bioecológicos? y ¿cuáles son los alcances de dicho planteamiento? Para resolverlas, se efectúa una revisión de los conceptos de infancia y hombre, abordados bajo el paradigma humanista, y se plantea la necesidad de trascender dicha filosofía para generar nuevos caminos teóricos y metodológicos (como los propuestos por el posthumanismo) con los cuales comenzar una transformación social desde los periodos sensibles de las infancias. El estudio, basado en un enfoque cualitativo, ayuda a reflexionar sobre el actuar docente y su compromiso ético con la exploración de formas alternas de relaciones sociedad-naturaleza. Los resultados están vinculados a los aprendizajes esperados del perfil de egreso en educación preescolar, y dan cuenta de los beneficios, a corto y largo plazo, de trabajar historia, investigación y ecología de manera integrada.

Palabras claves: educación ambiental, periodos sensibles, cambio, ecología, constructivismo.

ABSTRACT

This article shows the research results of a research-action experience launched with preschool children in an urban kindergarten in the city of San Luis Potosí, in which it was sought to strengthen the notion of change by focusing the child's reflexive observation of bio-ecological processes. The action-research guide questions were: How to work 'change' through the observation of bio-ecological processes? And What are the scopes of such an approach? To solve them, we present a review of the concept of 'childhood' and of 'man' as approached under the Humanist paradigm, thus we outline the need to transcend said philosophy to generate new theoretical and methodological paths (such as those of Posthumanism) with which to start a social transformation otherwise in the infant's sensitive periods. The study, based on a qualitative approach, helps to reflect on teaching as a crucial action and its ethical commitment with the exploration of alternative forms of society-nature relations. The results we present are related to the expected learning of the pre-school education profile, and they show the benefits, in the short and long term, of working on history, research, and ecology in an integrated way.

Keywords: environmental education, sensitive periods, change, ecology, posthumanism, constructivism.



¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
a.rodriguezdenisse@gmail.com

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
oscarfiles@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los resultados de una propuesta didáctica, sustentada en un proceso de investigación-acción, implementada con infancias preescolares con la que se buscó atender dos problemáticas de índole civilizatorio de manera interrelacionada: a) rescatar y resignificar las potencialidades de la enseñanza de la historia, así como de sus competencias con las y los preescolares, y b) redescubrir las bondades del acercamiento profundo de las infancias con el entorno “natural” y los procesos inherentes a la vida —en sus definiciones más abarcadoras—.

Consideramos que ambas cuestiones son altamente relevantes —urgentes de atención—, dada la crisis de sentido que afronta la sociedad moderna en el nivel global, así como la acentuada separación epistémico-modernista entre lo humano y lo no-humano que se detecta como el origen de la progresiva y acelerada degradación de la calidad medioambiental planetaria. Para dar paso al ejercicio del cual damos cuenta aquí, nos preguntamos simultáneamente: ¿cómo y de qué manera pueden las infancias preescolares aprender y reflexionar sobre la noción de cambio como antesala para la asimilación de competencias relacionadas con la enseñanza de la historia? y ¿cómo desarrollarlo con las infancias para que, a la par, trasciendan los huecos en la conceptualización de las relaciones humano-ambientales causantes de la crisis medioambiental contemporánea?

Para responder estas preguntas, en este texto reportamos un ejercicio de investigación emergido de una experiencia de intervención efectuada en el nivel preescolar, la cual privilegia la metodología de aprendizaje por descubrimiento, mediante la observación y la exploración directas puestas en marcha para fortalecer la noción de cambio, la cual, detectamos, es un primer paso para la futura comprensión de la disciplina de la historia y del máximo aprovechamiento de las competencias asociadas a ella. Para lograrlo, se buscó dirigir la mirada de las infancias hacia los procesos bioecológicos presentes en el entorno inmediato, lo cual brindó resultados sobresalientes en el nivel de reflexividad alcanzado por los alumnos en lo referente a la comprensión del cambio y de los procesos de vida presentes en el mundo natural.

Al poner en marcha esta estrategia, las infancias lograron autoubicarse con un lugar específico dentro del mundo, lo cual fue definido a partir de la observación del cambio del propio cuerpo en crecimiento, de la otredad-medioambiental, y de la amplia red de relaciones en las que los pequeños sujetos se insertan de manera cotidiana.

Enfoque del concepto de la enseñanza de la historia en las infancias mexicanas

En el contexto mexicano actual se considera que la enseñanza de la historia en educación básica es poco significativa y altamente conductista. Su impartición y evaluación consisten, en la mayoría de los casos, en la enunciación y memorización de datos previamente asignados como fechas, sucesos, personajes y lugares, con una gran carga ideológica y suma apropiación institucional. En tanto centralizados, los contenidos se encuentran, en la mayoría de los casos, alejados del contexto de los entornos inmediatos de los escolares y muy ligados con los intereses de la configuración ideológica del Estado en turno.

Para el nivel preescolar, esta apreciación se percibe aún más crítica. Desde la perspectiva de los educadores, los alcances de la historia y de sus potenciales competencias se minimizan bajo la idea de que el aprendizaje del cambio y la enseñanza de procesos históricos entre los 3 y 6 años es una tarea estéril. Esta idea —muy arraigada— tiene su origen en un pasado en el que se pensó que en la primera infancia se desarrollan notablemente las capacidades manuales (más que las abstractas), y, por tal razón, la enseñanza de disciplinas como la historia en edades tempranas ha sido catalogada como una actividad superflua (Alvarado et al., s/f, p. 4). Los efectos de dicha percepción se observan aún en las prácticas cotidianas de la educación básica, y suelen ser acompañados por apreciaciones poco favorables y limitantes de la capacidad cognitiva de las infancias. Esta concepción del niño (en masculino), visto como un sujeto en formación —inacabado—, denota que a este se le observa como depositario de un amorfismo existencial, de cierta incompletud, limitado de agencia y autonomía.

En esta línea de argumentos podemos ubicar a Émile Durkheim, quien, interesado en la sociología de la educación, desarrolla un pensamiento sobre la infancia como un fenómeno presocial: “Un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y

social” (1975, p. 55). Este autor plantea la necesidad de una pedagogía moral que eduque y supere la supuesta naturaleza “salvaje” del sujeto infantil. En este enfoque, las niñas y los niños son vistos como “receptáculos” vacíos del accionar adulto (la idea de la tabula rasa), y, por lo tanto, se justifica la necesidad de controlar esa naturaleza “salvaje” a través del poder civilizatorio de la educación escolar (Pavez, 2012, p. 84).

Tal concepción, que aún pervive en los subtextos de la educación mundial, merma las posibilidades de potencializar el desarrollo de los pequeños sujetos sociales y coarta su reconocimiento como sujetos de derecho en múltiples procesos. Es preciso decir que esta concepción es propia de los procesos de escolarización al estilo occidental en el mundo, íntimamente relacionados con la sociedad industrial (Robinson, 2010), que esconden una capacitación gradual para el trabajo y una tácita administración industrial del tiempo social. Por el contrario, en contextos “no ideales” a los ojos del desarrollo, investigaciones antropológicas han demostrado que no solo las concepciones de los adultos sobre las infancias cambian, sino que, además, la acción social puesta en acto por ellas tiene alcances variables, por ejemplo, en el caso de la organización social de las infancias en situación de calle (Gigengack, 2000), los impactos en política pública de las infancias trabajadoras (Suremain, 2019), o las acciones, responsabilidades asignadas y readaptaciones de niños y niñas inmersos en contextos de guerra y violencia extrema (Betancourt et al., 2010).

Para el caso de la enseñanza de la historia en preescolar en México, se observa que, ante las formas positivistas/humanistas/modernistas, dicho proceso de enseñanza-aprendizaje ha generado un círculo vicioso ampliamente reproducido, que, en términos visibles, ha reducido la enseñanza de la historia a una serie de celebraciones folclorizadas que toman como referencia ciertas fechas conmemorativas, agendadas por el Estado, con la proliferación de fetiches por temporada: recortes, dibujos, adornos, cromos, disfraces de personajes, contenidos artísticos y puestas en escena en el marco de los honores a la bandera, que si bien dotan de homogeneidad institucional e “identidad nacional”, terminan por fragmentar tanto la riqueza de las historias locales inmediatas y cotidianas como la riqueza del conocimiento histórico. Dicha fragmentación tiene sus orígenes en formas filosóficas específicas de conceptualizar el mundo.

Las infancias bajo una idea específica de ser humano

En el sistema público de educación mexicano se advierte una carga histórico-filosófica concreta que explica parte de sus peculiares prácticas actuales. Al constituirse como un sistema heredero de la transición de la educación positivista porfiriana al humanismo ateneísta promovido por José Vasconcelos en el México posrevolucionario¹ (Castañeda, 2002), la educación mexicana aún denota rasgos de tal mezcla de filosofías, incluso aún son perceptibles ciertas reminiscencias de la educación católica y clasista colonialista.

¹ De 1921 a 1924.

Si bien el humanismo se constituía como una alternativa filosófica ante la rigidez del positivísimo porfiriano que cubría esperanzadamente los requerimientos para cimentar nuevas bases ideológicas tras la revolución en la conformación de un Estado moderno, es importante resaltar que este fue movilizado para consolidar una identidad nacional —uniformadora— mediante una agenda de políticas integracionistas que buscó borrar las diferencias de la multiculturalidad mexicana durante todo el siglo XX (Fábregas, 2018). Si bien se trataba de una ideología de vanguardia y acorde con las necesidades de la época, el método requería prolongar cierta rigurosidad para cubrir los requerimientos de aquel Estado en formación. Incluso, todavía son visibles en el sistema educativo mexicano muchos rasgos de las reflexiones durkheimianas acerca de la moralidad como precedente del comportamiento armónico para la dirección de la conducta colectiva por parte del Estado, la orientación ordenada hacia el progreso y la evasión de la anomia.

No resulta extraño, pues, que los partícipes de la educación en México reproduzcan prácticas que resuenan con una separación estructurada y jerarquizada —pero siempre políticamente correcta—, que coloca a las infancias, nuevamente, en una posición pasiva y con requerimientos urgentes de encuadre. La marcada distancia social, el trato impersonal, la exigencia en la uniformidad cuasimilitar en el vestir, la imposición de la moral de las formas por el modelado, el estímulo ante la obediencia ciega acompañada de la escasa reflexión en los procesos, todos ellos son ejemplos de la problemática puesta en acto de dicho pensamiento.

Para el caso de las infancias, cuya educación hoy en día sigue explícita y orgullosamente declarada como humanista en el sistema binomio sindical-educativo mexicano, se revelan dos concepciones específicas: una centrada en las maneras en que se espera que tome forma su acción y evolución, y, paradójicamente, otra que revela una visión férrea de todo lo que, en la liminalidad de la infancia, esta no es. Correspondiente con los alcances del humanismo modernista y su concepto de humano, Braidotti (2013, p. 144) enuncia:

La idea de lo “humano” en las Humanidades, es decir los supuestos implícitos sobre lo que constituye la unidad básica de referencia para el sujeto cognoscente, es el modelo vitrubiano. Es la imagen del Hombre como animal racional dotado de lenguaje [...] [autorrepresentado con] las ideas de razón trascendental y la noción de que el sujeto coincide con la conciencia racional. Esta autoimagen halagadora del “hombre” es tan problemática como parcial en el sentido de que promueve una actitud egocéntrica [...], enfoque que a menudo justificaba una relación violenta y beligerante con los “otros” sexualizados, racializados, naturalizados [e infantilizados], que ocupan el lugar de la diferencia devaluada. [...] [Estas exclusiones] convierten la especificidad cultural en un falso universal y la normalidad en un mandato normativo. Esta imagen del pensamiento

pervirtió la práctica de las Humanidades y en particular, la teoría, en un ejercicio de exclusión jerárquica y hegemonía cultural [que, desde la educación hasta las formas de hacer la vida cotidiana, hoy por hoy, vivimos, reproducimos y padecemos sus efectos].²

Al tratarse de un proyecto estandarizante, antropocentrista, eurocentrista y adultocéntrico, el aprendizaje y el desarrollo de las infancias quedan, sin querer, supeditados a las concepciones humanistas vigentes en la sociedad. Más aún, ni la enseñanza de la historia, ni la del lenguaje (incluyente, no incluyente, etcétera), ni la del pensamiento crítico (conductista, cognitivista, etcétera), ni la enseñanza de otras disciplinas son las únicas cuestiones educativas influidas por esta matriz de pensamiento.

El humanismo y su relación con la crisis ambiental-civilizatoria

Ligado con el planteamiento clave de este artículo, se advierten consecuencias graves de alcance civilizatorio, heredadas del proyecto humanista, que arriesgan la existencia de la vida humana en el globo. Estas tienen que ver con la forma de entender, re-entender, aprender de la historia, y espejarnos en la posibilidad de que, con la degradación de las condiciones de vida, se genere un cambio histórico-geológico en todo el planeta que apunte a la extinción sin distinción de clases ni fronteras. Esta es una posibilidad real, toda vez que la humanidad y muchas otras especies sufren de manera progresiva los impactos del crecimiento económico desmedido, con la continua escalada de la explotación antropogénica de recursos naturales para satisfacer las demandas interconectadas de todo el globo (World Economic Forum, 2019).

En el ámbito axiológico, también derivado del antropocentrismo implícito en el humanismo, el interés y el cuidado por la alteridad (ya sea humana o no-humana en sus múltiples variantes) decrecen en la agenda cotidiana de los ciudadanos, ocasionando problemas sustanciales en las formas de socializar, de organizarse y, en general, de vivir. Tsing (2005, cit. en Haraway et al., 2015) argumenta así la relación de lo humano con la degradación ecosistémica global:

“Hombre” no significa humanos, sino un tipo particular de ser inventado por el pensamiento de la Ilustración, puesto en funcionamiento mediante la modernización y la regulación estatal, así como otros sucesos relacionados. Es este “hombre” de quien se puede decir que ha hecho el lío del mundo contemporáneo. Estaba supuesto que el “hombre” debía conquistar [dominar] la naturaleza.

² Las palabras entre corchetes en esta cita son nuestras.

Es tal relación de separación entre lo humano y lo ambiental, que también ocupa el lugar separado entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento en la ciencia moderna, de dominación y explotación expresa con licencia filosófica, la que ha dado origen a una profunda y alarmante crisis civilizatoria, ambiental y de sentido, que Toledo describe así:

No se trata de la crisis de un sector, sino de la civilización industrial o del mundo moderno. Ante las múltiples crisis lo que tenemos que hacer es visualizar desde nuestra perspectiva un mundo distinto, un futuro diferente, no sólo porque el de ahora no funciona, sino porque cada vez se torna más injusto, inseguro y peligroso (2013, p. 53).

Ante la problemática axiológica, pragmática y social derivada de la matriz civilizatoria vigente resulta urgente buscar nuevas formas de generar cambios profundos, y de pensarlos conceptualmente, ante los paradigmas tanto educativos como extractivistas vigentes, para asegurar la supervivencia y, asimismo, para redefinir el camino hacia una mejor (reflexiva e integrada) calidad de vida.

Aunque complicada, la tarea de la transformación social, de cara a la crisis civilizatoria planetaria (la más grande evidencia del fallido proyecto modernista), resulta esperanzadora cuando se coloca a la educación en el tablero de juego. Ella encierra un enorme potencial, ya que, de movilizarse para construir caminos alternos, puede generar, además de conciencia sobre la importancia del cuidado del medio ambiente, un reposicionamiento en la construcción del ser en el mundo (Heidegger) como un ser relacional, reconocido no como el centro del mundo (como sí en el humanismo), sino como parte sustancial de infinitas interacciones e interconexiones con diversas existencias; un ser más allá de lo humano (posthumano), sensible a reconocer de manera constante la empatía-simetría entre los actores humanos y no-humanos que posibilita la vida.

Intencionar³ este cambio con las infancias podría nutrir el conocimiento profundo del mundo y de sus necesidades: de reconocimiento de las parcialidades-diversidades en la generación de conocimiento y prácticas sociales, de subsanar la escasez de apego con las especies no-humanas, de disolver la separación taxonómica entre sujetos y objetos y, como consecuencia, entre humanos. En estos términos, la utopía es factible y resonante con las infancias, dado que, como observa Malaguzzi:

El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros (2001, p. 58).

³ El verbo *intencionar* no es reconocido por la Real Academia Española, pero sí por la Asociación de Academias de la Lengua Española. Lo utilizamos aquí de manera recurrente, ya que su uso es muy común en la práctica docente mexicana, y describe la postura asumida por los maestros para efectuar una tarea o actividad con una intención específica que derive en el aprendizaje de un contenido o competencia seleccionado.

Siguiendo a Malaguzzi, identificamos que los/as niños/as esconden un gran potencial en el destino de la humanidad: se puede intencionar su actuar como reproductores del status quo del mundo como lo conocemos, o bien como descubridores natos de nuevos caminos, constructores de hipótesis inverosímiles, pero esperanzadoras, y como potenciales mutuos reinventores de sus “yoes” y de las otredades que conviven alrededor de nuevos, abarcadores y expandidos conceptos de lo que es ser niño y niña más allá de etiquetas... de lo que puede llegar a ser un nuevo humano.

La propuesta: intencionar un cambio de paradigma con las infancias desde los periodos sensibles

Una forma ideal de lograr el reto sería que los sistemas educativos agendaran el cuidado a la otredad medioambiental con un enfoque investigativo integral, interdisciplinario, bien informado y centrado en la alta reflexividad de los efectos sociales de los procesos tecnocientíficos que hoy acompañan, guían y determinan la vida de millones de ciudadanos en todo el mundo. Para lograr dichos cambios se esperaría que idealmente fueran las instituciones educativas quienes tomaran la batuta, se reunieran con jefes de instituciones medioambientales, especialistas de diversos ámbitos, y generaran un programa integral para implementarlo en todos los grados de la educación básica. Este plan podría conjuntar el gran esfuerzo que implica trascender las fronteras de la linealidad disciplinar —muy presente en la estructuración de contenidos— para entonces poner en operación un proceso educativo basado en la alta complejidad, consciente de las interrelaciones móviles e inteligentes que involucran a la realidad y al proceso educativo, con la experimentación como eje integrador de descubrimiento, consciente de la historicidad del fenómeno educativo nacional y, sobre todo, dispuesta a asumir la titánica labor de lo que implica re-aprender y re-educar.

En tanto dicha tarea se concreta en el devenir de la historia —cosa que resulta altamente improbable—, rescatamos el papel de la agencia de los sujetos sociales con capacidad para inducir tal cambio: los docentes frente a grupo, en cuyos microcampos de acción pueden gestarse grandes transformaciones con impactos relevantes en el proceso educativo de las infancias.

[...] juega un papel fundamental el sujeto educador o mediador en el proceso de aprendizaje, dado que su participación guiada hacia el educando, como lo sustentó Schunk (1997), le permite actuar como sistema de andamiaje y así, de esta forma, guiar la intervención de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es aquella distancia entre el nivel de resolución de una tarea en forma independiente y el nivel que se puede alcanzar con la mediación de otro individuo más experto (Zapata-Ospina y Restrepo-Mesa, 2013, p. 221).

Anotamos aquí que las y los docentes tienen una responsabilidad social de gran calado en el proceso transformativo que planteamos, tanto para proponer alternativas ante los problemas de la crisis civilizatoria como para autoprocuar el

incremento de su bagaje, gestionar su formación continua, resignificar y poner en práctica el conocimiento útil con el que ya se cuenta, y echar a andar su creatividad para la expansión de los campos de acción de la docencia hacia las comunidades, sus historias y riquezas bioculturales. Poner esto en juego implica trascender las concepciones de los propios educadores acerca de las disciplinas, la enseñanza de la historia, de las ciencias, de los objetos de estudio rígidos y las metodologías puristas y divisionistas, y de la ontología de las y los alumnos.

Bajo un paradigma basado en la compleja interrelación entre las diversas existencias y sus procesos bioecológicos, estas concepciones —revisitadas— podrían invitar a la tarea docente a repensar las formas de hacer, pensar y producir educación y ciencia, comenzando por la posibilidad de brindar acercamiento e interacción entre disciplinas (no solo lengua y aritmética) a escolares de edades tempranas. Para el caso del cambio y la historia, el enfoque estaría no solo en los sucesos y fechas que memorizar, sino en la generación de una conciencia del tiempo y, sobre todo, del cambio, lo cual está naturalmente presente en los procesos bioecológicos inherentes a la vida en la tierra. Para el caso de la biología/ecología, la idea es trascender las tipologías y taxonomías entre los distintos seres en convivencia, para reflexionar en la importancia de las relaciones entre los mismos seres, todos situados en una enorme red de interconexión de información, flujos, afectos y efectos de las propias existencias con la alteridad.

Argumentamos que resulta crucial intencionar este cambio de posición tanto en los docentes como en las infancias en edades tempranas, ya que, además de ofrecer diversas bondades en cuanto al aprendizaje del mundo por exploración, ponerlo en marcha constituirá un aprendizaje de la vida, para la vida y de por vida. Moreno (2012, pp. 10 y 11), inspirado en el aporte de María Montessori, indica:

Cuando se empieza a estudiar al niño, se descubre que tiene grandes poderes que los adultos ya han perdido, son los *periodos sensibles*, que desaparecen, pero dan lugar a rasgos permanentes si se adquieren en esos periodos [...] en los *periodos sensibles* los niños pueden aprender con más facilidad los diversos aspectos de la vida, pero si no se les presentan las condiciones en ese momento, posteriormente, aunque pueda aprenderlo, requiere mayor esfuerzo.⁴

La forma creativa que proponemos en este texto es, entonces, impactar en los periodos sensibles de los niños dentro de los ambientes ya preparados por la naturaleza, de los flujos de la vida, de la reflexión en el contacto con la otredad medioambiental, y la experimentación de la historicidad más natural de todas, aquella de los cambios de los procesos bioecológicos circundantes. Para lograrlo, planteamos las siguientes consideraciones de acuerdo con nuestra experiencia.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y CONCEPTUALES

La intervención de la que se da cuenta aquí se llevó a cabo en un jardín de niños ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí (México), con estudiantes de primer grado de educación preescolar.⁵ La finalidad fue potenciar la observación en los procesos bioecológicos que ocurren en el entorno de los niños para favorecer la comprensión del cambio. La temática trabajada se encuentra en la intersección de dos esferas: la historia —con la noción de cambio— y el medio ambiente —con la observación de procesos bioecológicos—. Dada la crisis civilizatoria contemporánea de la que antes hablamos, hoy, más que nunca, resulta necesario fortalecer “la tarea de educar, informar, concientizar, emancipar y hacerse responsable” (Gurevich, 2011, p. 45), cuestión urgente, ya que, según Hidalgo, Batista y Hernández (2019, p. 4):

[...] se observa que no todas las personas demuestran una actitud consciente sobre el medio ambiente acorde con la situación [...] agudizada por las dificultades económicas, lo que indica una insuficiente formación en esta dirección, aspecto que se corrobora en primer lugar, por el conocimiento muy limitado que la comunidad con que se actúa tiene acerca del medio ambiente y por tanto no valora el complejo sistema de interconexiones que se establecen entre los factores bióticos, abióticos y sociales, lo que limita el entendimiento de que el propio hombre y la humanidad constituyen la parte más importante del medio ambiente, quienes necesitan con mayor urgencia los beneficios que este aporta.

En esta investigación aspiramos a lograr lo arriba descrito mediante la doble sensibilización al cambio y a los fenómenos de la vida. Para ello, se buscó construir una comunidad consciente del daño histórico que provocan las acciones humanas en la naturaleza y de las posibilidades de transformación (inherentes al propio concepto histórico de cambio), por medio de actividades en las que los niños “observen, planteen preguntas y experimenten con objetos y fenómenos reales y cercanos; razonen, discutan, compartan ideas y construyan conocimiento” (Daza y Quintanilla, 2011, p. 88).

Para intentar superar este reto en el campo fue indispensable que los infantes pusieran en práctica sus habilidades de observación, las cuales son de utilidad para “saber cómo funciona el medio en el que están insertos” (Quintanilla, 2017, p. 240). La observación, además de ser un método para fomentar su curiosidad acerca de cómo funcionan las cosas y por qué, puede ser aprovechada para el conocimiento y la generación de conciencia del entorno en el que se encuentran situados los/as niños/as. Al intencionarla hacia la exploración del mundo sionatural se imprime gran interés y motivación en ellos/as por los aspectos vinculados a las relaciones humano-ambientales.

⁵ La investigación se efectuó durante el ciclo escolar 2018-2019.

Para efectuar esta intervención fue fundamental tener en claro la definición de cambio, que puede ser entendido como un fenómeno asociado directamente al tiempo, y que se refiere a la transición de un estado a otro de acuerdo con las leyes de la termodinámica básica. El concepto de cambio se trabajó metodológicamente mediante la observación de procesos bioecológicos, entendidos estos como transformaciones inherentes a la vida en su dimensión biológico-evolutiva que presentan los seres vivos, el entorno y los humanos de manera ecológicamente interrelacionada.⁶ Usando como variable la temporalidad, se buscó que los niños identificaran las formas en que se “alteran, transforman o desenvuelven las interacciones y procesos” (Vázquez, 2007) relacionados con el reconocimiento de cuestiones próximas y sencillas como, por ejemplo, el crecimiento de las plantas, los cambios en las estaciones del año, las varias formas de contaminación ambiental, además de acciones propositivas humano-dirigidas como el reciclaje y la reutilización de materiales.

Cabe señalar que, si bien es cierto que si se trabaja de modo directo con conceptos científicos como cambio y proceso bioecológico con los infantes, se ocasionará confusión y un problema para el aprendizaje. Como alternativa, Cervantes (2009, p. 8) propone trabajar con protoconceptos, que son “los conceptos en su etapa inicial”. Resalta la bondad de estos para el nivel preescolar en específico, ya que conducen a los/as alumnos/as a interiorizar y perfeccionar posteriormente los conceptos, como los históricos

Cooper (2002) indica que “a los niños pequeños pueden presentárseles conceptos concretos, más sencillos, seleccionados por su relación con los conceptos generales y abstractos que, más adelante, conducirán a éstos” (p. 73), a fin de que tengan un primer acercamiento y, de esta manera, aprendan poco a poco a utilizar los conceptos de la materia, y ampliar el léxico. Este mismo autor cita a Piaget (1952), quien distingue que desde los 3 años los niños pueden “comenzar a distinguir entre el pasado y el presente en sus propias vidas, la de sus familias y la de otras personas” (Cooper, 2002, p. 27). Esta diferenciación puede efectuarse mediante la observación de los cambios en el entorno, de los objetos, las fotografías y los relatos.

En contrapunto, un manual del Departamento de Educación de Navarra (2011) señala que los niños “entienden lo que ven”, pero “no se dan cuenta de las transformaciones de las personas u objetos” (p. 6). Esta es una apreciación aislada, contrapuesta con lo observado por Rosengren et al. (1991) y Wellman y Gelman (1998, cit. en Papalia, Wendkos y Duskin, 2004, p. 298), quienes argumentan que “los preescolares saben que tanto las plantas como los animales pueden crecer y deteriorarse y que, cuando se les daña, pueden sanar”, referentes claros de

⁶ Cabe señalar que se puede encontrar el cambio en todos los aspectos de la vida cotidiana como, por ejemplo, la posición del sol, la transformación de los alimentos, etcétera; sin embargo, es necesario que desde la docencia esto se haga visible a los alumnos para favorecer la observación de procesos bioecológicos.

cambio. Nuestra investigación coincide con esta última postura y con la de Cooper (2002), ya que, según los resultados que se expondrán en el siguiente apartado, los preescolares son capaces de identificar los cambios a través de la observación de procesos bioecológicos como el crecimiento de las plantas, el cambio de color en las hojas de los árboles, el cambio en el clima, entre otros.

El ejercicio de intervención se vincula, además, a la investigación formativa, mediante la cual se busca que los docentes reflexionen y analicen aspectos de la propia formación, la manera en que aprenden los/as niños/as y las áreas de oportunidad o mejorables a partir de lo realizado. Aquí cabe recordar lo señalado por Restrepo:

La investigación formativa se refiere a la formación en y para la investigación a través de actividades propias de la investigación, pero que no necesariamente están involucradas en proyectos que pretendan lograr resultados científicos; ella alude a la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos y pedagógicos (2004, p. 8).

Para la reflexión sobre la pertinencia de las actividades se utilizó el ciclo de Smyth (1991). De manera conjunta y paralela, se empleó la observación participante, que “permite reconstruir las prácticas sociales desarrolladas por agentes específicos en los contextos (espaciales, temporales, sociales) en que éstas se generan y desarrollan” (Jociles, 2016, p. 115). Es decir, esta técnica permite recabar información del entorno o, en este caso, de las situaciones que se presentan en el aula de clase y durante las actividades que se proponen para trabajar sobre la temática señalada.

Se tomaron como punto de partida cinco tópicos específicos, a saber: a) el crecimiento de las plantas; b) las estaciones del año; c) la contaminación; d) el reciclaje/reutilización, y e) el cambio personal. Cada uno de estos fue vinculado con un aprendizaje esperado del plan de estudios vigente, “Aprendizajes clave” (2017), y trabajado con diversas estrategias pensadas creativamente desde el constructivismo para asegurar el aprendizaje de los alumnos.

RESULTADOS

Las preguntas detonantes de la investigación fueron ¿cómo favorecer la noción de cambio a través de la observación de procesos bioecológicos? y ¿cuáles son las implicaciones de este planteamiento? A partir de estas preguntas se investigó y precisó cómo trabajar el cambio a través de los procesos bioecológicos con niños/as de primer año de educación preescolar. Así surgieron los tópicos mencionados en el apartado anterior, cuya aplicación se desglosa en los cuadros 1, 2 y 3, cada uno clasificado por tema trabajado, e incluyen: tipo de fenómeno observado, aprendizajes esperados, breve descripción de las actividades comprendidas, análisis observacional del proceso constructivista en las infancias y las reflexiones alcanzadas a partir de los resultados.

Cuadro 1. Cambio natural

TEMA O TIPO DE FENÓMENO OBSERVADO	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	ANÁLISIS OBSERVACIONAL DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA EN LAS INFANCIAS	REFLEXIONES ALCANZADAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS
Crecimiento de las plantas (CN)	Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.	1. Viviendo el cambio. Se realizó por medio de la germinación de un frijol. Fue trabajado como un experimento; sin embargo, en el primer registro se hizo patente la necesidad de abordar el tema “Las partes de las plantas” para que los alumnos y alumnas identificaran qué iba cambiando en el frijol y le dieran nombre. Igualmente, se habló acerca de la clasificación de las plantas. Los registros se hicieron de forma intermitente con objeto de que identificaran los cambios del frijol al comparar el inicio y la evolución. 2. ¿Cuánto creció? Actividad también llamada “Pepe pelos”, por la semejanza con una cabeza, pues en la parte superior tenía alpiste, que crecía, simulando el cabello. Se realizaron registros sobre los avances observados.	En las actividades sobre la temática “crecimiento de las plantas” se observó un ambiente constructivista, pues los niños y las niñas estuvieron en contacto con la realidad material; es decir, las estrategias se basaron en aspectos de la vida cotidiana que pueden ser observados y manipulados en su entorno. Otro aspecto importante es que el conocimiento se construyó a partir de la puesta en práctica de este, porque vivieron el cambio por medio de la observación e interacción con el proceso bioecológico. De igual forma, se reflexionó sobre los cambios del frijol en la germinación y en Pepe pelos al enfocarlos en el crecimiento y la transformación observados y experimentados	El cambio se observó en organismos como, por ejemplo, las plantas en que ocurren ciertas modificaciones notables que afectan el aspecto del “individuo”, ya sea el color de las hojas, la caída de estas, las épocas de floración, etcétera. Es así porque “todo ser vivo experimenta un ciclo vital que incluye, por lo general, las siguientes fases: nacimiento, desarrollo, que implica crecimiento, reproducción y muerte” (Cañal, 2003, p. 33). Estas fases suceden en un tiempo y espacio determinado. Las actividades, “Germinación”, “Pepe pelos” y “Visita al vivero”, se aplicaron con el propósito de obtener, registrar y describir información en relación con las plantas, lo cual favoreció la observación y el conocimiento del mundo natural en el que viven. El docente tiene la función

TEMA O TIPO DE FENÓMENO OBSERVADO	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	ANÁLISIS OBSERVACIONAL DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA EN LAS INFANCIAS	REFLEXIONES ALCANZADAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS
		3. Visita al vivero. Para culminar con las actividades enfocadas a la observación del cambio en las plantas, se visitó el vivero del Parque Tangamanga I, donde, con el apoyo del encargado de este y de los padres de familia, los niños y las niñas interactuaron con el medio ambiente y aprendieron sobre las plantas que se encuentran en ese espacio.		de guía, pues, mediante cuestionamientos, despertará en los alumnos la curiosidad, el interés y la motivación por conocer más sobre las plantas.
Las estaciones del año (CN)	Comunica sus hallazgos de la observación de seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos.	4. Las estaciones del año. El tema se trabajó de forma general por medio de las botellas sensoriales y el Cumpleaños Montessori para que reconocieran algunas características de cada estación. Posteriormente se trabajó de manera individual en cada estación empleando diferentes estrategias: A) Otoño. En transversalidad con artes, empleando la técnica de puntillismo, los alumnos agregaron las hojas a un árbol, considerando cómo son en esta estación. B) Invierno. Se trabajó con un experimento en el que se obtuvo “nieve”, que es un aspecto característico de esta estación.	En las actividades sobre las estaciones del año se trabajó en el marco del constructivismo porque los conocimientos se crearon a partir de los que ya poseían los niños y las niñas; creaban hipótesis sobre las características y colores que se pueden encontrar en cada estación; participaron de forma activa. Los contenidos fueron estructurados y adecuados considerando sus conocimientos previos y experiencias, retomando vivencias anteriores para lograr que comprendieran los cambios y las características específicas de cada una.	La ciencia se puede abordar en la escuela por medio de los cambios de las estaciones del año y sus efectos en los seres vivos, así como del ambiente porque “los niños/as ya están familiarizados con la observación e identificación de algunos fenómenos naturales que dan muestra de cambios” (Quintanilla, 2017, p. 240). Estos cambios se presentan por periodos, pero es algo que los niños ya conocen y con lo que pueden estar en contacto. Trabajar con las cuatro estaciones del año sirve para conocer, comprender, apreciar y vivir en nuestro mundo porque es una forma de observar la realidad y relacionarse con el entorno,

TEMA O TIPO DE FENÓMENO OBSERVADO	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	ANÁLISIS OBSERVACIONAL DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA EN LAS INFANCIAS	REFLEXIONES ALCANZADAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS
		C) Primavera. Se relacionó con pensamiento matemático. La actividad consistía en colorear los números que se encontraban en la imagen de acuerdo con la señalética establecida. Al trabajar la primavera llegó el cambio de estación y en el jardín de niños se planeó una actividad para la que se les solicitó ir disfrazados de algún personaje alusivo a la primavera, e hicieron una flor. D) Verano. Debían colocar cereal de colores en el espacio correspondiente para formar un arcoíris, que es una característica significativa de esta estación. E) Identificación de las estaciones. Se trabajó con las botellas sensoriales como apoyo en el cuento de “La flor perdida”. Después, algunos alumnos, de forma grupal, comentaron algunas características de cada estación y las organizaron según el periodo en el que aparecen. De manera individual, se les preguntó a los niños y las niñas sobre lo que ocurría en cada una.		lo cual es determinante en el desarrollo de la curiosidad respecto a cómo funcionan las cosas y por qué suceden. El tema puede resultar difícil de trabajar con los alumnos porque se relaciona con los movimientos de rotación y traslación de la tierra. No obstante, la información puede adecuarse al público infantil.

Cuadro 2. Cambio humano-dirigido

TEMA O TIPO DE FENÓMENO OBSERVADO	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	ANÁLISIS OBSERVACIONAL DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA EN LAS INFANCIAS	REFLEXIONES ALCANZADAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS
Contaminación	Identificar y explicar algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.	1. Medio ambiente. Para trabajar el tema de la contaminación fue necesario abordar el tema del medio ambiente y que los niños identificaran algunos elementos que lo componen. 2. Contaminación ambiental. Esta actividad fue la que introdujo al tema de la contaminación, primero haciendo una comparación entre un ambiente sin contaminación y uno contaminado, para después clasificarlos según el espacio en el que se presenta la contaminación. 3. Contaminación en: • Agua. Se realizó un experimento donde se buscaba que los niños reflexionaran sobre cómo era el agua antes de introducir algún elemento como jabón, algodón, cabello, aceite y papel, así como, el resultado después de efectuarlo. • Aire. La actividad consistió en hacer un dibujo en media cartulina y colocarla en el patio de la institución por unos días, con lo cual se identificó cómo el aire afectó a la hoja, pues esta cambió de color. • Suelo. Se trabajó por	Las actividades se enfocaron a aspectos de la realidad y vida cotidiana de los niños, pues la contaminación es muy notoria en la actualidad. De igual forma, se hicieron adecuaciones al contenido para proponer tareas auténticas, en lugar de instrucción abstracta y difícil de comprender. Se favoreció otro ambiente de aprendizaje, pues integrar a otra persona que les hablara sobre la importancia de cuidar el medio ambiente fue favorable para promover la reflexión en acciones que realizan en su cotidianidad y sobre lo trabajado en clase.	La contaminación ambiental es un problema que ha cobrado mayor rigor en la actualidad; es resultado de los productos contaminantes y acciones cotidianas que realiza el ser humano, y provoca un desequilibrio en el medio ambiente. Por esto, es necesario que desde pequeños/as identifiquen qué acciones realizan y el impacto de estas en el medio ambiente, con la finalidad de que sepan qué pueden hacer para contribuir al cuidado de este. Además, cultivar “el sentido de cuidado y aprecio por el medio ambiente” (SEP, 2017, p. 266), evitando que reproduzcan acciones desfavorables a este. Las actividades propuestas fueron encaminadas a esto. Primero fue necesario trabajar sobre el “Medio ambiente” para que lo reconocieran e expresaran qué es, así como para que identificaran algunas de sus características. Posteriormente se trabajó en los tipos de contaminación. Además, en la “Plática sobre el medio ambiente” se les presentaron algunas imágenes internacionales de riesgos por contaminación,

TEMA O TIPO DE FENÓMENO OBSERVADO	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	ANÁLISIS OBSERVACIONAL DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA EN LAS INFANCIAS	REFLEXIONES ALCANZADAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS
		medio de una lluvia de ideas sobre la basura que han visto en la calle. 4. Cuidado del medio ambiente. Una estudiante de la Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas acudió al jardín de niños para exponer algunas situaciones o daños que ha tenido el planeta por la contaminación. Para darle cierre a este tema, se hizo un cartel, en el que los niños se comprometían, al colocar su huella, a cuidar el medio ambiente.		lo que favoreció la toma de conciencia de la importancia de cuidar el ambiente.
Reciclaje y reutilización	Identificar y explicar algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medio ambiente.	1. Separación de la basura. Se buscó que los alumnos y las alumnas identificaran los tipos de basura que hay y cómo se clasifica esta, considerando las características de cada tipo. Se les orientó principalmente en distinguir si es reutilizable o no lo es. 2. Reciclaje y materiales que se puede reutilizar. En seguimiento a la actividad anterior, se efectuaron algunos juegos con materiales reciclables y reutilizables.	Las estrategias utilizadas para aprender sobre el reciclaje fueron enfocadas al juego, en el que se les dio la oportunidad de manipular y experimentar con los objetos favoreciendo el “descubrimiento e incitando a la manipulación” (Anónimo, 2018, p. 9). Se relaciona con el constructivismo en virtud de la interacción con los objetos, lo cual motiva y gusta a los niños y las niñas. De igual forma, utilizaron objetos que ya cumplieron con el propósito para el cual fueron creados; por ejemplo,	El reciclaje es el proceso por el cual se recuperan, transforman y elaboran productos a partir de otros, lo cual habla de cambios en la materia. Contribuye al cuidado de nuestro planeta, pues se logra “transformar las dificultades en oportunidades, los gastos en ahorros y los riesgos en beneficios” (Pardavé, 2007, p. 13). Reutilizar mediante actividades enfocadas al juego resulta atractivo e interesante para los niños y las niñas. Por un lado, aprenden

TEMA O TIPO DE FENÓMENO OBSERVADO	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	ANÁLISIS OBSERVACIONAL DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA EN LAS INFANCIAS	REFLEXIONES ALCANZADAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS
			el tubo del papel aluminio o el del rollo de papel higiénico. Estos objetos son fáciles de encontrar en su hogar, y ya los habían visto, pero no habían encaminado su uso al reciclaje o a la reutilización. Por otro lado, el rol de los niños fue activo, pues todos participaron en los juegos y las actividades propuestas. Al observar los materiales exponían sus ideas sobre lo que se podía hacer con ellos y para qué se usaron o usan en su contexto.	a economizar materiales y, por el otro, protegen la naturaleza evitando el consumo y la producción de nuevos materiales. En general, el reciclaje implica dar una nueva vida al material, para reducir el consumo de recursos. Por medio de las actividades, volvieron a utilizar recursos próximos a su entorno.

Cuadro 3. Cambio socio-psico-biológico

TEMA O TIPO DE FENÓMENO OBSERVADO	APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	ANÁLISIS OBSERVACIONAL DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA EN LAS INFANCIAS	REFLEXIONES ALCANZADAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS
Cambio personal (CSPB)	Reconocer y expresar características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	1. Yo también cambio. Actividad final, enfocada al reconocimiento de los cambios personales. Los niños ya habían identificado los cambios en las plantas y en su entorno, por lo que era necesario que reconocieran que ellos también cambian. Se les pidió una foto y una pequeña reflexión sobre cómo eran de bebés para hacer una comparación entre aquel estadio y el actual.	Los niños intervinieron activamente, pues todos mencionaron acciones o características que antes tenían que ahora han cambiado. Además, escucharon a sus compañeros y compañeras cuando ellos/as compartían esta información y presentaban su fotografía. Para ello, se basaron en su realidad y contexto en el que se encontraban y encuentran actualmente. El objetivo principal fue promover la reflexión sobre los cambios experimentados a lo largo del tiempo y los futuros.	La sociedad ha estado en constante cambio porque los seres humanos somos cambiantes y adaptables a las situaciones que se presentan en la vida. Esta actividad favoreció el uso de las fuentes primarias, ya que emplearon las fotografías de cuando eran bebés para encontrar las similitudes y diferencias en su evolución. Es importante retomar estos aspectos porque “los individuos perciben el mundo a través de su cultura y experiencia personal” (Plá, 2015, p. 31), y, a partir del presente, dan sentido a lo ocurrido en el pasado.

Los tres cuadros muestran procesos y resultados favorables para el presente estudio. Con fundamento en ellos, afirmamos que se favoreció la noción de cambio en los preescolares por medio de la observación de procesos bioecológicos. En adición, cabe señalar que, aunque el concepto de cambio es muy abstracto, al encontrarlo en diversos aspectos de la vida cotidiana los niños y las niñas comprendieron los cambios que ocurren en elementos de su entorno, incluso en ellos mismos. Estas aseveraciones se cimientan, asimismo, en la información cualitativa recabada como, por ejemplo, las observaciones de cada actividad y el contraste entre los saberes previos y los saberes desarrollados evidenciados en las respuestas de los/as alumnos/as a cuestionamientos intencionados. Cabe señalar que este logro se vio de manera diferenciada en función de las características e intereses de los/as niños/as y de las actividades. Aun así, algunos/as alumnos/as que en unas ocasiones no lograron comprender la noción de cambio en otras sí lo hicieron, lo que deriva

en la aseveración de que la totalidad de infantes sí consiguió comprenderla en por lo menos tres grupos de actividades. Además, se buscó orientar todas las actividades al desarrollo de aprendizajes significativos para la posterior comprensión de los procesos cambiantes de la vida y la posibilidad de construir un futuro sostenible, toda vez que, como Rodríguez et al. (2010, p. 9) aseguran, “los conceptos científicos” se forman “a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana”.

CONCLUSIONES

Intencionar el fortalecimiento de la noción de cambio a partir de la observación de procesos bioecológicos con infancias preescolares contribuye, desde los periodos sensibles y con miras a enriquecer los horizontes de los constructores del futuro, a la resolución de dos problemáticas interrelacionadas: la crisis medioambiental global y la crisis de sentido referente a la enseñanza-aprendizaje de la historia. Con esta propuesta se contribuye a que los docentes vislumbren una forma de trabajar el cambio en el nivel preescolar como antesala para el trabajo en niveles posteriores de los contenidos históricos con una perspectiva dialéctica. También se refuerza la importancia social de trabajar ambas temáticas, además de que se apuntala la concienciación de los alumnos —desde pequeños— acerca de la apreciación del medio ambiente como un resultado de una serie de procesos históricos y de vida en los que el ser humano, con conciencia expandida, puede inducir mejoras sustanciales.

Dado que aquí entendemos el medio ambiente como resultado de múltiples procesos con un alto grado de participación humana, resulta por demás necesario abordar el cuidado de las relaciones humano-ambientales del planeta desde una visión social fenoménica que trascienda la educación humano-antropocentrada, pues la lenta, pasiva y, en muchos casos, inexistente acción al respecto ocasiona que los seres humanos afronten problemas sociales, de justicia y de salud cada vez más contundentes y en los que se comprometen las diversas existencias en el planeta con el menoscabo exponencial de la equidad y el bienestar.⁷

Siguiendo esta perspectiva posthumanista (Braidotti) y fenoménica, nos damos cuenta de las bondades de encaminar a las infancias hacia la adquisición de experiencias mediadas por la interacción directa con los objetos “como observar, experimentar, registrar, representar o entender la explicación y obtener información” (SEP, 2017, p. 256). Este enfoque, centrado en la sociomaterialidad, resulta sumamente necesario para dar sentido y una re-explicación de lo ya conocido. A partir de esto, los infantes re-crean hipótesis y respuestas sobre cómo es y cómo funciona el mundo, con una reflexión expandida, basándose en las transformaciones que se presentan en la vida cotidiana.

⁷ Las diversas crisis (sanitaria, económica, social) asociadas a la pandemia de COVID-19 en 2020 y 2021 son un claro ejemplo de tales dificultades vinculadas al rápido flujo global de personas, alimentos, servicios, mercancías, etcétera.

Respecto a la intervención aquí expuesta, las actividades empleadas fueron de interés para las infancias, pues se trataba de temas que ya conocían por medio de la observación empírica o gracias a la guía de sus padres. Las actividades se trabajaron de forma transversal, y se buscó integrar diversos campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social. En el proceso, la observación fue un medio determinante, pues es a través de esta como los alumnos pueden examinar con atención, detectar y asimilar la información que se encuentra en el mundo, siendo un elemento esencial para llegar al conocimiento científico ampliado.

Con los resultados de esta intervención se muestra que, dadas las condiciones de “estabilidad” política nacional y global que reproducen un modelo específico y estandarizado de sociedad, no necesariamente se requiere salir abruptamente del sistema o currículo para transformarlo, mejorarlo y agendar temáticas sensibles y de responsabilidad social con las cuales se avance en la construcción de una paulatina y productiva transformación de la realidad. Al efectuar esta estrategia doble realizamos una acción educativa expandida, basada en un enfoque socioconstructivista expansivo, que juntos —orientación y método— tocan distintos niveles de la construcción de experiencias ontológicas significativas, relevantes y proactivas, de cara a la transformación social del cuerpo y del entorno (Reyna y Salazar, 2020, p. 55).

En esta transformación se identifica que, además del potencial de los infantes, el docente es pieza clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene una gran responsabilidad en reflexionar críticamente el mundo y reorientar las formas y contenidos hacia un pragmatismo alterno. Aquí resulta relevante la autorreflexión y la procuración de una formación continua, sobre todo una que le permita doblemente reconocer qué debe cambiar o mejorar en su actuar (muy en la mente del perfeccionamiento docente), pero que también le permita innovar, explorar y experimentar nuevos rumbos, no solo los que resuelven preocupaciones clásicas; más bien complementarlas.

Intencionar un cambio de paradigma que trascienda las fronteras humanistas, desde dentro de la educación, es menester tanto para la propia supervivencia del sistema como para ofrecer una respuesta de gran impacto social a la actual crisis civilizatoria, ambiental y de sentido en el globo. El objetivo es imaginar otras posibilidades de mundos, de sociedades y de relaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M.; López, V., y Muñoz, T. (s/f). *La enseñanza de la historia en los jardines de niños zacatecanos*. Sin pie de imprenta. <http://promep.sep.gob.mx/archivospdf/proyectos/Proyecto290050.PDF>
- Anónimo. (2018). El juego. https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2018/10/juego_infantil_libroalumno_unidad1muestra.pdf
- Betancourt, T. S.; Agnew-Blais, J.; Gilman, E. G.; Williams, D., y Ellis, B. H. (2010). Past horrors, present struggles: The role of stigma in the association between war experiences and psychosocial adjustment among former child soldiers in Sierra Leone. *Social Science & Medicine*, 70(1), 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.09.038>
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press.
- Cañal, P. (2003). ¿Qué investigar sobre los seres vivos? *Revista Investigación en la Escuela* (51), 27-38. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7574/6703>
- Castañeda, E. (2002). Humanismo ateneísta. *Contribuciones desde Coatepec* (2), 21-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28100202>
- Cervantes, J. C. (2009). *Desarrollo de protoconceptos históricos. Una propuesta desde la psicología histórico-cultural*. Universidad de Guadalajara.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Daza, S., y Quintanilla, M. (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades: su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico*. Editorial Bellaterra.
- Departamento de Educación. (2011). *El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años*. Gobierno de Navarra.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Península.
- Fábregas, A. (2018, noviembre 14-16). El análisis de la ecología cultural política [conferencia magistral]. 4ª. Bienal Territorios en Movimiento. Universidad de Guanajuato, Campus León.
- Gigengack, R. A. (2000). La Banda de Gari. The street community as a bundle of contradictions and paradoxes. *Focaal* (36), 117-142.
- Gurevich, R. (comp.). (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Ediciones Paidós.
- Haraway, D.; Ishikawa, N.; Gilbert, S. F.; Olwig, K.; Tsing, A. L., y Bubandt, N. (2016). Anthropologists Are Talking – About the Anthropocene. *Ethnos*, 81(3), 535-564, <https://doi.org/10.1080/00141844.2015.1105838>
- Heidegger, M. (2007). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hidalgo, R.; Batista, Y., y Hernández, O. (2019). La educación ambiental en la formación de maestros primarios. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (marzo). https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/index.html#google_vignette
- Jociles, M. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *QuAderns-e*, 21(1), 113-124. <https://raco.cat/index.php/QuAderns-e/article/view/317138/407207>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Editorial Octaedro.
- Moreno, O. (2012). *Contexto y aporte de María Montessori a la pedagogía, a la ciencia y a la sociedad de su momento*. Editorial Académica Española.
- Papalia, D.; Wendkos, S., y Duskin, R. (2004). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11ª edición). McGraw Hill.
- Pardavé, W. (2007). *Estrategias ambientales de las 3R a las 10R*. Universidad Nacional de Colombia (Colección Textos Universitarios).

- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* (27), 81-102. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479/29152>
- Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 20(enero-junio), 25-44. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/37521/pla-historia-bachillerato.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quintanilla, M. (2017). *Enseñanza de las ciencias e infancia. Problemáticas y avances de teoría y campo desde Iberoamérica*. Edicions Bellaterra.
- Restrepo, B. (2004). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Reyna, O. F., y Salazar, A. (2020). Sentir, pensar y actuar: una etnografía de la construcción de la salutogénesis en infancias preescolares con precariedad sanitaria y medioambiental. *Cuadernos Territorio y Desarrollo Local*, 10(enero-junio), 49-71.
- Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms* [video]. TED Ideas. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms
- Rodríguez, P.; Moreira, M.; Caballero, M., y Greca, I. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- Suremain, C. E. de (2019). "Los "oficios" del niño guía. Niñez, imaginario y prácticas del patrimonio en México. *Desacatos* (61), 114-129. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2136/1492>
- Toledo, V. M. (2013). El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. *Sociedad y Ambiente*, 1(1), 50-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455745075004>
- Vázquez, A. (2007). Conceptualizaciones del cambio como concepto y categoría. *PsicoPediaHoy*, 5(5). <http://psicopediahoy.com/conceptualizaciones-del-cambio/>
- World Economic Forum (2019). *World Economic Forum Annual Meeting 2019*. World Economic Forum.
- Zapata-Ospina, B. E., y Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a15.pdf>

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL. UN DIAGNÓSTICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN LUIS POTOSÍ (MÉXICO)

TEACHING PRACTICE IN INITIAL LITERACY. A DIAGNOSTIC STUDY IN PRIMARY EDUCATION IN SAN LUIS POTOSI (MEXICO)

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2021.

Dictamen 1: 16 de noviembre de 2021.

Dictamen 2: 24 de febrero de 2022.

Dictamen 3: 25 de febrero de 2022.

Fecha de aceptación: 4 de abril de 2022.

María Norma Hernández Jacobo¹

RESUMEN

Los docentes fungen como mediadores para que los alumnos se apropien de las prácticas sociales de lectura y escritura. En este artículo se presenta el avance del diagnóstico de investigación sobre prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. Se entrevistó a tres docentes a fin de examinar las planeaciones que estos realizan, con objeto de conocer y caracterizar la manera en que han configurado su práctica y han guiado el proceso. El estudio es de corte cualitativo y sigue el método de investigación acción. Se encontró que las prácticas en la alfabetización inicial se configuran singular y socialmente desde la experiencia, las interacciones, lo académico, lo institucional y la trayectoria laboral de cada docente. Coexisten formas de enseñanza directa (grafofónicas), tradicionales y, en menor medida, constructivistas. Es necesario considerar este aspecto al momento de plantear situaciones de transformación docente en la guía de la alfabetización inicial, que es la siguiente fase de la investigación.

Palabras clave: alfabetización inicial, enfoques educativos, enseñanza de la lengua, práctica docente.

ABSTRACT

Teachers act as mediators for students to appropriate social reading and writing practices. This article presents the progress of a diagnostic study on teaching practices in early literacy processes in which three teachers were interviewed. Together, the plans they carried out were analyzed to know how their practice has been configured and characterized to guide the process. The study follows a qualitative approach under the action research method. As results it was found that practices in initial literacy are configured at once in a singular and social way from each teacher's experience, interactions, and their academic, institutional, and work trajectory. We found that direct (phonic-graph), global and, to a lesser extent, constructivist forms of teaching coexist. All of these factors are necessary to take into account when considering situations of teacher transformation in the initial literacy guide, which is the next phase of the research.

Keywords: initial literacy, educational approaches, language teaching, teaching practice.



Intervenciones
educativas



INTRODUCCIÓN

Al formar parte de una Unidad de Servicios de Apoyo de la Educación Regular (USAER) como psicóloga en el nivel de educación especial, se observó a niños y niñas que transitaban la educación primaria sin lograr escribir y leer convencionalmente. La búsqueda de causas y respuestas a esta problemática llevó a estudiar en profundidad la acción docente en la alfabetización inicial, estudio en el que fueron clave investigaciones de referencia como las de Ferreiro y Teberosky (1979), Vernon (2004), Kaufman y Lerner (2015), Fernández, Alvarado y Martínez (2019), García y Uribe (2020).

El presente estudio corresponde a una investigación aplicada. Las preguntas que guiaron el apartado diagnóstico son ¿Cómo se han configurado las prácticas de tres docentes que guían el proceso de alfabetización inicial de tres primarias públicas del estado de San Luis Potosí?, ¿Cuáles aspectos consideran al elaborar la planeación didáctica?, ¿Cuáles modalidades de trabajo incluyen al guiar el proceso de alfabetización inicial? y ¿Cómo se caracterizan las prácticas de los tres docentes que guían el proceso de alfabetización inicial en educación primaria? En el proyecto se planteó que la investigación se realizaría de forma presencial, lo cual se logró al inicio; sin embargo, el seguimiento se trasladó a la virtualidad debido a la emergencia sanitaria a causa del síndrome respiratorio agudo grave (SARS) por coronavirus.

Entonces, cabe reiterar que en este artículo se exponen los resultados de la fase diagnóstica de una investigación acción en proceso, para cuya contextualización se incluye la metodología de la investigación, aspectos teóricos, hallazgos diagnósticos, así como conclusiones y una discusión final. Esta fase es, pues, la antesala para la intervención y la evaluación, siguientes pasos del estudio que se desarrolla.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo. El método que se siguió fue el de la investigación acción, que permite una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico a través de:

La existencia de un grupo de personas que conscientemente desean evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplio. La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso (Fierro et al., 2012, p. 43).

El criterio de inclusión de los participantes en la investigación consistió en que fueran docentes que atendieran primer grado de educación primaria y que continuaran la atención del grupo en segundo grado. El estudio se realizó con tres docentes, a quienes se les presentó el proyecto de investigación y decidieron participar de forma voluntaria. Se cambiaron los nombres de estos para proteger su identidad; se identifican en el escrito como maestro René, maestra Merry y maestra Sara. Sus edades, a la fecha de la investigación, eran de 28, 37 y 40 años. Entonces contaban con una experiencia laboral de 7, 13 y 18 años, respectivamente. Los docentes realizaron estudios en la Benemérita y Centenaria Normal del Estado (BECENE) de San Luis Potosí. En ese tiempo, impartían clases en tres escuelas primarias públicas de organización completa en el estado de San Luis Potosí. Una escuela se ubica en la periferia de la capital de este estado, en el Municipio de San Luis Potosí, y dos primarias en el municipio de Mexquitic de Carmona. Cuando se inició la investigación atendían de forma presencial los grupos en primer grado, y por la pandemia de COVID-19 continuaron estudiando desde casa el segundo grado. El número de participantes permitió una indagación profunda de la práctica docente en la guía del proceso de alfabetización inicial.

Los datos a partir de los cuales se integra el diagnóstico provienen de ocho observaciones en el aula con uno de los maestros en el ciclo escolar 2019-2020 y dos entrevistas semiestructuradas con cada docente, que brindaron su consentimiento para que fueran grabadas en registro de audio. De estas entrevistas, tres se realizaron de forma presencial y tres por videollamada en la plataforma Meet. Se recabaron, analizaron y triangularon: a) las planeaciones didácticas realizadas por los docentes en tiempo de clases presenciales y a

distancia; b) libretas de trabajo de tres alumnos, y c) las actividades enviadas por los docentes por WhatsApp a las familias para que los alumnos las llevaran a cabo y la resolución de estas que enviaban de regreso como evidencia de trabajo. Se elaboraron notas de campo de datos relevantes para los fines de la investigación.

El tratamiento de la información incluyó la transcripción, la organización y la sistematización de los datos en archivo Word. Se definieron categorías a partir de elementos teóricos (Tamayo, 2017), el objeto y las preguntas de investigación. Se delimitaron estas categorías a la práctica docente en la alfabetización inicial: micropedagógica (trayectoria y configuración docente), mesopedagógica (planeación, modalidades de trabajo: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos, secuencias didácticas y situaciones didácticas), macropedagógica (caracterización docente: planes y programas de estudio y enfoques pedagógicos de enseñanza de la lengua). El corpus de datos se analizó con el método de comparación constante (Strauss y Corbin, 1991), lo que implicó un examen profundo y detallado de similitudes y diferencias de los datos recabados.

El tratamiento de los datos brindó el diagnóstico en función de los objetivos de la investigación: conocer cómo se han configurado las prácticas docentes en alfabetización inicial, cuáles aspectos y modalidades de trabajo consideran en sus planeaciones y cómo se caracteriza la forma en que guían este proceso en los alumnos que atienden.

ASPECTOS TEÓRICOS ALREDEDOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

El modo en que los docentes han conducido la enseñanza de la alfabetización inicial ha dependido de “las ideas que a lo largo del tiempo se han manifestado sobre la lengua escrita, el aprendizaje de los niños, especialmente, las capacidades que necesitan desarrollar para aprender a interactuar con lo escrito, y la mejor forma de enseñarles a hacerlo” (Dávalos, 2019, p. 11). Son tres los enfoques teóricos que han definido los paradigmas predominantes en la enseñanza de la alfabetización inicial, a saber: el enfoque de la enseñanza directa y/o de la conciencia fonológica, el enfoque del lenguaje integral y el enfoque constructivista. Estos se describen a continuación.

Enfoque de la enseñanza directa y/o de la conciencia fonológica

Este paradigma considera que lo fonológico es necesario para que los niños logren la adquisición de la lectura y la escritura. Parte de la idea de que el aprendizaje va de lo simple a lo complejo; en consecuencia, si los niños consiguen identificar los sonidos y asociarlos con la representación gráfica de estos, podrán avanzar a producciones cada vez más elaboradas.

[...] es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de “conciencia fonológica”. Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente (Vernon 2004, p. 1).

Algunos autores refieren que en el alfabeto español existe una relación directa en solo seis letras “que cumplen con este requisito: A-E-O-F-T-L” (Kaufman y Lerner, 2015, p. 9). A pesar de que los niños logran emitir el sonido de las letras y su escritura, no consiguen alcanzar la convencionalidad de la escritura alfabética.

En este paradigma se inserta el enfoque estructuralista “que rigió los programas educativos en México en 1972 y derivó en diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura: onomatopéyicos, global de análisis estructural y eclécticos” (Tapia, 2017, p. 14).

Enfoque del lenguaje integral

El Whole Language tiene entre sus principales representantes a Kenneth y Yetta Goodman (Gollasch, 1982). Este paradigma propone que “el entorno social y cultural es suficiente para que los niños aprendan a leer y escribir, por lo que sólo hace falta acercar a los niños a lo escrito de manera significativa, para que sigan el modelo de otros lectores y escritores” (Dávalos, 2015, p. 11).

Más que la intervención del docente, el alumno debe estar inmerso en experiencias enriquecedoras del lenguaje oral y escrito. Este enfoque favoreció el uso cotidiano de la lectura, la exploración a partir de textos completos. No obstante, “a pesar de que los niños puedan lograr una gran sensibilidad hacia los textos y sus usos sociales, muchos de ellos tienen grandes dificultades en la comprensión y manejo del sistema de escritura” (Vernon, 2004, p. 205). Desde este enfoque se favorece la inmersión en la cultura docente, pero queda endeble el trabajo para que los alumnos alcancen la convencionalidad alfabética.

Enfoque constructivista

De este paradigma son referentes principales Ferreiro y Teberosky, quienes en 1979 publicaron el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que sentó las bases de grandes líneas de investigación sobre la adquisición del sistema de escritura, sus convencionalidades, y promovió, a la vez, estudios sobre didáctica de la lengua. Esto revolucionó las formas de entender la escritura, que muchos años fue tratada como código, y no como un sistema de representación y una práctica sociocultural, lo que transformó la forma de concebir al sujeto, al objeto y la forma de aproximar al niño a la alfabetización inicial.

La investigación psicogenética tuvo un impacto decisivo sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. La explicación del proceso de transformación constructivo –en oposición a las teorías que describen estados sucesivos– es una de las razones (de orden epistemológico) en la que se origina tal incidencia. Para acercar la enseñanza al aprendizaje, es esencial entender de qué manera se transforman las formas de comprensión del objeto que se enseña [...] (Castedo, 2010, p. 45).

No es fácil concebir al niño como un sujeto que piensa, que relaciona, que compara, que predice, que anticipa, que reconoce y que realiza otras acciones cognitivas cuando aprende. No lo es porque para el docente implica pensar en cuáles son las mejores intervenciones e interacciones que pongan a los niños ante retos cognitivos que les ayuden a avanzar en la comprensión del sistema de escritura, los elementos que lo conforman y la manera en que estos se relacionan.

RESULTADOS DE UN DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESCUELAS PRIMARIAS POTOSINAS. PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN EN PROCESO

La práctica docente se considera el corazón de la educación (Alatorre, 2016) porque repercute en los diferentes procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en las diferentes disciplinas de conocimiento. En este diagnóstico interesó la acción docente en la guía del proceso de alfabetización inicial. Como ya se había anunciado, los resultados se presentan con base en tres dimensiones: dimensión micropedagógica (configuración docente), dimensión mesopedagógica (planeación y modalidades de trabajo) y dimensión macropedagógica (caracterización docente).

Dimensión micropedagógica. ¡El que es buen gallo donde quiera canta!

Uno de los objetivos de la investigación fue conocer y comprender cómo se da la configuración docente en alfabetización inicial, por lo que interesó conocer sobre la formación profesional de los docentes. Un dato que resaltó en la entrevista con la maestra Merry es que su formación inicial es como licenciada en Enseñanza Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. Por la necesidad de trabajar y por la oportunidad que tuvo de laborar en educación primaria se encontraba trabajando en ese nivel educativo. Ante ello, surgió la pregunta ¿acaso es suficiente contar con formación docente para atender en cualquier grado o nivel educativo? Esto se consideró como preocupante, pues la formación docente puede brindar pautas generales para la enseñanza, pero cada campo de conocimiento tiene su propia complejidad que requiere ser estudiada, conocida, comprendida en su proceso de desarrollo y de enseñanza.

La docente Merry, con trece años de servicio, ocho ciclos escolares había atendido primero y segundo grado de educación primaria.

[...] la supervisora le dijo al director “déjala en primero, ¡buenísima para primero!”. Y que me deja. Sé que no tenía la formación para dar primero, pero aprendo (E1, maestra Merry).

Mencionó que aprende, lo cual no se discute; lo que cabe preguntar es qué aprendió. Lo que respondió en sus propias narraciones:

Me pasaba observando a mis compañeras [...] tenía su abecedario en la pared, le aprendí cómo lo usaba, el dibujo, la letra, y el niño la repetía, las escribían en la libreta [...] Lo que hacían era dictarles y pasarlos al pizarrón; dije “¡oh, muy bien!”. Iba agarrando ideas; qué tal si un día me toca primero, ni modo de echarme para atrás. Como dijo doña Rosa, “¡el que es buen gallo donde quiera canta!” (E1, maestra Merry)

Aprendió a enseñar las letras como elementos aislados, que los niños realizaran planas de letras, a dictarles, etcétera, actividades que se ha demostrado que dificultan a los niños la comprensión del principio alfabético y su funcionalidad.

El maestro René refirió que estar atendiendo primer grado se debía a que era de nuevo ingreso: “cuando llegas de nuevo te asigna inmediatamente primero, los maestros más grandes no quieren batallar, ¡pero si te toca, te toca!” (E1). Como un acuerdo implícito en las escuelas, es alta la probabilidad de que un docente de nuevo ingreso atienda los primeros grados, lo que implica acompañar a los niños en el proceso de alfabetización inicial.

Por su parte la maestra Sara mencionó que cuando le dijeron que iba a atender primer grado:

Tenía miedo de dar clases en primer año, porque en sí no me había tocado esa responsabilidad; pero la directora me dijo “tienes que darte la oportunidad, vivir la experiencia en todos los grados”. Lo bueno, que la otra maestra de primero me apoyó, ella ha atendido primero 15 años (E1, maestra Sara).

El hecho de que los docentes tomaran como modelo a docentes de mayor experiencia que trabajan desde formas de enseñanza tradicionales posibilita la preservación de prácticas que tratan la escritura como un código, y no como un sistema de representación social.

Asimismo, la maestra Sara externó que en la formación profesional:

No hay una materia específica que te forme para enseñar a leer y escribir; revisas teorías, libros, autoras como Emilia Ferreiro, pero no la práctica [...] En sí, no te formas específicamente para eso (E1).

La formación profesional se percibió más teórica que práctica, general, poco específica para la enseñanza en lengua, en especial en la alfabetización inicial.

La práctica docente en alfabetización inicial se va configurando de manera particular y a la vez social con base en las vivencias, experiencias, relaciones, interacciones, formación profesional, trayecto laboral.

Dimensión mesopedagógica: “Hay que calcular el agua a los camotes”

Esta dimensión incluye la práctica pedagógica en el aula. Se analizó la planeación didáctica, tanto en tiempos de clases presenciales como en tiempos de pandemia y las modalidades de trabajo a las que recurrían los maestros al guiar el proceso de alfabetización inicial de los niños.

Planeación didáctica

De las planeaciones didácticas se analizaron aspectos relacionados con la alfabetización inicial, tomando como referente el plan y los programas de estudio del campo de formación académica lenguaje y comunicación. La planeación didáctica de cada docente varía en formato, en los elementos que la conforman y en los medios a los que recurren para obtenerla.

Fusiono de diferentes fuentes, tomo lo que me funciona, lo que necesita y a lo que responde el grupo. Como dicen en el rancho, “tengo que ir calculándole el agua a los camotes” (E2, maestra Merry).

Esta combinación de elementos no siguió la misma lógica en el caso del maestro René: “Las planeaciones las descargo de acuerdo al material que viene para el docente en internet” (E2). Además, se pudo observar que las actividades que este docente trabajaba en el aula poco coincidían con las reportadas en la planeación.

En cuanto a la maestra Sara, la planeación era realizada de forma manual en su libreta y revisaba diversos textos para su elaboración.

Me tardo un día en planear; unas cinco horas sí me llevo, y nomás de español, porque busco en el libro del maestro, del alumno, veo, me pregunto cómo puedo complementar. Así voy buscando. Piensas mucho, indagas, buscas, adaptas, tomas de aquí y de allá, en la guía, en todo (E2, maestra Sara).

En tiempos de la pandemia de COVID-19, el medio de comunicación entre docentes, familias y alumnos fue WhatsApp. El maestro René planeaba por este medio y enviaba las mismas actividades para todos los niños, las cuales tomaba principalmente de La guía Santillana 2 para educación primaria. Lo que coincidió con lo dicho por la maestra Sara:

Hay maestros que están enviando puros PDF de guías. Los maestros de aquí, de la primaria, le están haciendo así. Las imprimen y ahí las contestan los niños; esa es su evidencia de trabajo. Y yo digo ¿y los libros qué? (E2, maestra Sara).

Aunque la investigación se trabajó con tres docentes, en sus diálogos aparecieron otros actores educativos, lo que permitió conocer sus formas de trabajo; por ejemplo, en este caso, la planeación de los maestros y diversas actividades eran recobradas de material de editoriales que las ofrecen ya elaboradas.

La maestra Sara, en el trabajo desde casa, diversificó la planeación. A la mayoría de los alumnos enviaba un guion de actividades que ella elaboraba para trabajar las diferentes asignaturas. Con una niña trabajó con cuadernillos integrados específicamente para ella; con tres niños el seguimiento partió de una guía de trabajo que tenían desde primer grado.

Por su parte, la maestra Merry solicitaba que vieran el programa Aprende en casa y realizaran las actividades ahí propuestas. Agendaba una reunión virtual a la semana con los alumnos.

En general, cada docente, en el cumplimiento de su labor profesional, buscó la forma de planear y dar seguimiento a las actividades escolares a distancia. Buscaron cubrir el programa escolar enviando actividades por WhatsApp, sin tener certeza de los aprendizajes reales de los alumnos.

Modalidades de trabajo a las que recurren los docentes al guiar la alfabetización inicial

Según el Plan y Programas para la Educación Básica (2017), en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, al término de la educación primaria “el alumno deberá comunicar sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna” (p. 164). Para este fin, propone diferentes modalidades de trabajo: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos y secuencias didácticas específicas (SEP, 2017, p. 177). Incluye, además, las situaciones didácticas. Cada una de estas modalidades tiene objetivos específicos, y se justifica porque se alterna su presentación en los libros de texto, información que no era comprendida por los docentes, que, más bien, les causaba confusión.

Situaciones didácticas es la modalidad de trabajo que más programaban los docentes; después, actividades recurrentes y, en menor medida, secuencias didácticas y proyectos. En tiempos de pandemia se ejerció poco control sobre si las actividades eran realizadas por los alumnos de forma independiente o con qué nivel de ayuda, si las comprendían o si generaban aprendizaje en los alumnos. En general, la reflexión sobre el sistema de escritura fue poco abordada. Los contenidos que se trabajaban difícilmente se volvían a tomar en otros momentos, lo que poco favoreció un aprendizaje sostenido en el tiempo.

En el cambio de escuela presencial a trabajo en casa se observó que se buscó continuar la dinámica escolar a la casa; las planeaciones y las actividades programadas siguieron respondiendo a la intención de cubrir todo el programa escolar.

Las situaciones de enseñanza que los docentes proponían a los niños para guiar el proceso de alfabetización inicial caían en lo instruccional. Aparecían verbos como identifica, copia, toma, remarca, contesta, realiza, juega, recorta, elabora, revisa, ubica, anota, y otras acciones que marcaban para la realización por parte de los alumnos. Eran situaciones didácticas aisladas, repetitivas, con poco sentido para los niños, acciones como estímulo-respuesta, que provocaban poca complejización cognitiva para que los alumnos avanzaran en el proceso de alfabetización inicial.

[...] no solo tiene una visión reduccionista del sujeto del aprendizaje sino también del objeto del aprendizaje, ya que la escritura es tratada apenas como un código de correspondencias grafo-fónicas, no como un objeto sociocultural (Castedo, 2010, p. 43).

Estudios actuales en didáctica describen la escritura como una actividad metalingüística, por lo que proponen poner a los alumnos frente a situaciones didácticas que los lleven a la abstracción, a conceptualizar, a construir.

[...] que los aprendices se enfrenten a retos cognitivos que los lleven a cuestionarse cómo funciona el sistema de la lengua escrita y a generar hipótesis sobre el mismo [...] que se cuestionen qué se escribe, cómo se escribe, así como cuáles son algunas de las reglas que rigen la lengua escrita (Hess, 2021, p. 187).

Pensar en acciones que conduzcan a los niños a avanzar hacia saberes convencionales del sistema de escritura para que comprendan el principio alfabético, paso relevante, pero no suficiente, en el largo camino de alfabetizarse.

Dimensión macropedagógica: caracterización de la práctica docente en la guía de la alfabetización inicial.

La práctica docente se caracterizó con base en los paradigmas predominantes en la enseñanza de la alfabetización inicial —ya descritos en el apartado sobre los aspectos teóricos—, que fueron retomados en los planes y programas de estudio para la educación básica en México.

A partir de 1972, la enseñanza estuvo guiada por una perspectiva estructuralista de la lengua y por una teoría conductista del aprendizaje; en 1993 se adoptó una nueva perspectiva, el enfoque comunicativo y funcional (Díaz et al., 2015, p. 2).

En la forma de guiar el proceso de alfabetización inicial de los tres docentes coexistían diversos paradigmas. Predominó la enseñanza directa y la conciencia fonológica, que privilegian la enseñanza de la escritura como si se tratara de un código, de una relación transparente letra-sonido.

La noción de conciencia fonológica ayudó a tomar en cuenta los aspectos de la lectura inicial relacionados con el lenguaje, pero enfatizó un único aspecto del lenguaje: el componente fonológico. Sin embargo, cualquier escritura históricamente desarrollada [...] constituye una mezcla de consideraciones fonológicas, morfológicas, semánticas, derivacionales [...] (Ferreiro, 2013, p. 134).

Además, recurrían a actividades de tendencia conductista (tradicionales): dictado, repetición y copia. En menor medida optaron por situaciones didácticas propuestas desde el constructivismo psicogenético y sociocultural (comunicativo y funcional), que es el que marca el plan y los programas de estudios de educación básica oficiales vigentes. Una cosa es lo enunciado en las normativas y políticas públicas, y otra muy diferente es lo que sucede en la práctica.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del diagnóstico aquí expuesto se resumen en los siguientes constructos:

- Las prácticas docentes en la guía de la alfabetización inicial de los tres participantes en la investigación se configuraron de forma singular y, a la vez, social desde la experiencia, el trayecto formativo, las interacciones con otros docentes, lo institucional y la trayectoria laboral de cada docente.
- Los docentes tomaron ideas y actividades de docentes con mayor experiencia, las cuales daban como válidas y factibles para sus prácticas.
- Los docentes aseguraron que no existe una formación específica en los estudios profesionales que los capacite para la enseñanza en torno a la alfabetización inicial.
- Integraron la planeación didáctica para la promoción de la alfabetización inicial de diversas fuentes (páginas de internet, guías de editoriales, libro del maestro y del alumno).
- Las modalidades de trabajo más usadas por los docentes para la promoción de la alfabetización inicial fueron las situaciones didácticas, seguidas de actividades recurrentes y, en menor medida, secuencias didácticas y proyectos.
- En los docentes coexisten formas de enseñanza directa (grafofónica), conductistas (tradicionales) y, en menor medida, constructivistas.
- Los docentes guían el proceso de alfabetización inicial desde lo que conocen y se sienten seguros de trabajar. Sin embargo, esas formas de enseñanza no han logrado que todos los alumnos alcancen saberes convencionales del sistema de escritura.

DISCUSIÓN

En el estudio se encontró que atender los primeros grados de educación primaria es uno de los mayores retos que los docentes afrontan; implica la tarea, nada fácil, de que los niños logren la alfabetización inicial. El reto fue mayor en las condiciones derivadas de la pandemia de COVID-19, tanto para docentes como para el desarrollo de la investigación.

La práctica docente en alfabetización inicial se configura por una complejidad de elementos de la trayectoria personal y social. Los docentes consideran que en las instituciones de formación profesional poco se les prepara para guiar el proceso de alfabetización inicial y que se trabaja más la teoría que la práctica. Toman como modelo las prácticas de enseñanza de colegas de mayor experiencia, por lo que retoman y preservan una enseñanza sostenida en el paradigma conductista y la lingüística estructural, aunque en lo teórico y en los planes y programas de estudio vigentes no sean recomendados.

Respecto a la planeación, cada docente programaba de forma singular, pero la generalidad de ellos buscaba cubrir el programa escolar en las modalidades presencial y a distancia enviando actividades por WhatsApp. Tenían poca certeza de los aprendizajes de los alumnos. La planeación didáctica respondió al propósito de cubrir el programa escolar, tanto en la modalidad presencial como en la virtual.

El avance de la investigación acción permitió la comprensión de la práctica docente en la guía de la alfabetización inicial. Los resultados hicieron visible la necesidad de que esta práctica transite de formas de enseñanza tradicionales e instruccionales hacia formas de enseñanza eficientes que promuevan en los niños un avance en la apropiación del principio alfabético, que es un primer paso imprescindible en el largo proceso de alfabetización. La fase diagnóstica es el cimiento del siguiente paso de la investigación acción: el diseño, la ejecución y la evaluación de una propuesta de intervención.

Por último, se afirma que es apremiante poner en funcionamiento acciones que estimulen la transformación docente en la guía del proceso de alfabetización; de lo contrario, se seguirán reproduciendo formas de guiar la alfabetización inicial desde “actividades escolares anacrónicas” (García y Uribe, 2020) por el solo hecho de que así se ha practicado siempre.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatorre, J. (2016, julio 24). *El Constructivismo Sociocultural* [video]. YouTube. [youtube.com/watch?v=QQN8eWL5ZDQ](https://www.youtube.com/watch?v=QQN8eWL5ZDQ)
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina. *Miradas Retrospectivas sobre Lectura y Vida*, 4(31), 36-68. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88885/Documento_completo.9654.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dávalos, A. (2019). *La alfabetización inicial en las propuestas educativas de México. Análisis, perspectivas y emergencia de nuevos conocimientos*. Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, Trabajos Manuales Escolares.
- Díaz, C.; Gracida, Y., y Sule, T. (2015). Luces y sombras de la educación lingüística en México En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 176-188). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Octaedro Editorial.
- Fernández, N.; Alvarado, M., y Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativo hablantes de español, un estudio de caso. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras* (19), 1-16. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/468/311>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (22ª edición). Siglo XXI Editores.
- Fierro, C.; Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Gollasch, F. (ed.). (1982). *Language and Literacy. The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume 1: Process, Theory, Research*. Routledge & Kegan Paul.
- García, A., y Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. El Colegio de México.
- Hess, K. (2021). *Pensar sobre la lengua escrita: Reflexiones metalingüísticas sobre las convenciones de la escritura*. Fundación Zorro Rojo.
- Kaufman, A., y Lerner, D. (2015). *Documento transversal No. 1. La alfabetización inicial* (1ª ed.) Ministerio de Educación de la Nación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Base de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamiento desde su construcción como objeto de estudio. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Tapia, E. (2017). *Herramientas conceptuales y metodológicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de primaria*. Innovación y Asesoría Educativa.
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En A. Pellicer y S. A. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). Ediciones SM.

CIRCUNSTANCIAS QUE INCIDEN EN EL TRABAJO EN EQUIPO EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO GRADO DE EDUCACIÓN MEDIA

CIRCUMSTANCES AFFECTING TEAMWORK IN LAST GRADE SCHOOL STUDENTS

Fecha de recepción: 18 de febrero de 2022.

Dictamen 1: 29 de abril de 2022.

Dictamen 2: 30 de abril de 2022.

Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2022.

Sergio Andrés Ávila Pava¹

Tany Giselle Fernández Guayana²



Intervenciones
educativas

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de un estudio educativo sobre el trabajo en equipo. El propósito fue comprender las circunstancias que inciden en las prácticas de trabajo en equipo en los estudiantes de educación media. El enfoque metodológico fue de tipo cualitativo, con un alcance descriptivo-explicativo y con un diseño de investigación acción. Los participantes fueron diez estudiantes del undécimo grado (15-16 años), tres docentes y un directivo-docente de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, Casanare, Colombia. Los instrumentos utilizados fueron la guía de observación, el grupo de enfoque y las entrevistas semiestructuradas. Los resultados arrojaron que las circunstancias favorecedoras del trabajo en equipo son los valores y las emociones de sus miembros, así como el diseño de grupos pequeños con un líder reconocido, lo cual posibilita una mejor comunicación y el logro de las metas propuestas. Se concluye que cuando el docente realiza la planeación, el diseño y la evaluación del trabajo en equipo sus estudiantes logran mejores marcos simbólicos para aprender.

Palabras clave: trabajo en equipo, valores, liderazgo, docencia, aprendizaje.

ABSTRACT

This article contains the results of a qualitative study about "teamwork". The purpose was to understand the factors that influence the teamwork practices in mid-level students. The methodological approach was qualitative, with a descriptive-explanatory scope and with an action-research design. Participants were ten students from 11th grade between 15 and 16 years old, three teachers and a director-teacher from the Jorge Eliecer Gaitán Educational Institution in Casanare, Colombia. The data collection instruments were: the observation guide, focus group and semi-structured interviews that were applied through a pedagogical activity about teamwork and inter-learning. The result analysis was carried out under triangulation in the Microsoft Excel software. The main results showed that the circumstances that usually surround teamwork are values and emotions of its members, as well as the design of small groups with a recognized leader, which enables better communication and the achievement of proposed goals. It is concluded that when the teacher carries out the teamwork planning, design and evaluation, students achieve better symbolic frameworks to learn.

Keywords: teamwork, values, leadership, teaching, learning.

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia).
sergio.avila-p@uniminuto.edu.co / arquitectoavilasergio@gmail.com

² Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia).
tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co / tany.fernandezg@gmail.com



INTRODUCCIÓN

El desarrollo social y cultural de una comunidad no siempre está enmarcado por el individualismo. La capacidad de sociabilidad del ser humano también se debe a las prácticas en equipo; gracias a ello, las organizaciones establecen como causante de los altos índices de impacto el trabajo mancomunado hacia una misma meta. El éxito, entonces, se logra en la medida que el conocimiento, la experiencia y la interdisciplinariedad tienen un punto de convergencia. De esta manera, se consigue no solo el crecimiento del individuo, sino también del colectivo que contribuye a la comunidad.

El trabajo en equipo es una estrategia utilizada en diferentes organizaciones tanto educativas como empresariales. Dependiendo del contexto varía su definición. Acosta (2011) menciona que se refiere a un grupo de personas que comparten metas en común, que interactúan conscientes de sus compañeros y se perciben como una unidad. Por su parte, un equipo está conformado por diferentes tipos de personas con habilidades diferenciadas que se complementan con un propósito común (Guasch, 2006). De este modo, un equipo mantiene cuatro aspectos importantes: coordinación de esfuerzos, un objetivo común, división de trabajo y jerarquía. En este sentido, los logros no se obtienen solo desde el cumplimiento de una meta, sino también desde la formación humana. Ejemplo de ello es el movimiento Scout y su método, el cual es promotor de la educación bajo el sistema de equipos (González y Almagro, 2020).

Por su parte, el liderazgo se entiende como la capacidad de una persona para influir en otros buscando desde sus propias características (elocuencia, valores, poder, etcétera) desarrollar el potencial de sus compañeros para alcanzar un fin, una meta o un logro que brinde satisfacción. Es así como el líder logra transformar las perspectivas de quienes tiene a cargo. Esta variable, como elemento diferenciador en el trabajo en equipo, es proyector de creatividad individual y grupal. El liderazgo fomenta un reconocimiento colectivo, en el que “el talento de equipo requiere dosis de talento individual, pero sobre todo orgullo de pertenencia, generosidad y humildad para conocer cuál es tu espacio y cuál es el espacio del otro” (Pereira et al., 2009, p. 37).

Con respecto al aprendizaje, son múltiples los significados que giran alrededor de este, puesto que no se limita a la metodología, la edad o la personalidad. Los discursos en torno a este concepto han llegado a la siguiente convergencia: el aprendizaje es el medio por el cual se forma una persona de tal manera

que haya integración firme entre la vida social con perspectivas positivas de bienestar y progreso (Osejos et al., 2018). También puede ser entendido como un cambio establecido por el individuo desde la experiencia (Guarinos y Montiel, 2011). En este sentido, el aprendizaje es un proceso de construcción social en el que se mantiene la correlación entre la confrontación y la reflexión (Aguirre et al., 2012).

Es así como en el estudio *Diferencia de edades: un problema para el trabajo en equipo en el aula* (Gamboa et al., 2018), realizado en Bogotá, se hace evidente la necesidad de contar con un ambiente escolar agradable para lograr una mayor interacción en el aula y así el trabajo en equipo sea dado; de lo contrario, la diferencia de intereses, la falta de respeto, la poca escucha, la indisciplina y la preferencia por el trabajo individual serían sus principales limitantes. Por su parte, en el estudio *El individualismo docente como factor conflictivo que debilita el trabajo en equipo en dos colegios distritales de Bogotá*, de Gutiérrez y Martínez (2016), se encontró que existen actitudes individualistas y egoístas por parte de algunos docentes que generan desconfianza y conflicto en los equipos de trabajo docente y directivo. Como consecuencia, la poca cooperación entre los miembros produce desarticulación en los resultados de los procesos académicos y administrativos.

El estudio mexicano "Intención y competencia pedagógica: el uso del aprendizaje colaborativo en la asignatura de matemáticas en secundaria" (Gómez, 2016) arrojó que el trabajo en grupos pequeños tiene impacto en la transferencia del aprendizaje en comparación con el aprendizaje individualista. No obstante, para que se logre un buen trabajo en equipo hay que plantear un problema que resolver, solicitar organización, identificar roles, establecer tiempos de entrega y socializar los resultados. Asimismo, la investigación peruana *El juego didáctico como estrategia de enseñanza para fomentar el trabajo en equipo en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado "A" del nivel de educación primaria* (Yoplac, 2017) demuestra que la carencia metodológica y técnica en el juego didáctico imposibilita el desarrollo del trabajo en equipo limitando las habilidades para la comunicación social.

Dado lo expuesto anteriormente, el trabajo en equipo se encuentra rodeado de circunstancias que pueden incidir en el triunfo o el fracaso de este. Por lo tanto, se hace necesario identificar y comprender las circunstancias que favorecen o entorpecen el trabajo en equipo, puesto que no es lo mismo trabajar en equipo

que trabajar en grupo. Al respecto, Gutiérrez y Martínez (2016) expresan que el trabajo en equipo es colaborativo, mientras en el trabajo en grupo un líder asigna tareas para ser desarrolladas individualmente y luego las recoge para organizar la entrega. En este sentido, el fomento en el aula del trabajo en equipo hace posible en maestros y en estudiantes una mejor autorregulación del aprendizaje a partir de la gestión del pensamiento crítico-estratégico, la motivación y la comunicación.

METODOLOGÍA

Método

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo porque este permite la comprensión de los factores que intervienen en el trabajo en equipo. Por su parte, el alcance es descriptivo-explicativo, ya que posibilita la profundización en las circunstancias que inciden en las prácticas de trabajo en equipo y sus componentes. Finalmente, se utilizó un diseño de investigación acción a fin de reflexionar sobre el quehacer educativo frente al trabajo en equipo y, de esta manera, realizar transformaciones de orden pedagógico e institucional.

Participantes

La población pertenece a un contexto de la cultura llanera del municipio de Aguazul, departamento de Casanare, Colombia. De allí se seleccionó la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, colegio de carácter oficial que cuenta con cursos desde preescolar hasta el grado once en la modalidad académica. La institución tiene 1 750 alumnos y una planta docente de 61 personas (32 en bachillerato) y cinco directivos docentes. En el muestreo no probabilístico por conveniencia, y dadas las dificultades que se presentaron a causa de la pandemia por COVID-19 y el confinamiento preventivo nacional dictado por el decreto 457 del 22 de marzo de 2020, se seleccionaron ocho estudiantes que cursaran el undécimo grado (15-16 años),¹ tres docentes y un directivo docente para un total de 12 participantes (véase el cuadro 1).

¹ De acuerdo con la Ley General de Educación (1994), el grado once (11°) corresponde al último nivel de la educación obligatoria en Colombia. El grado once conforma el ciclo de Educación Media Académica y atiende a jóvenes de aproximadamente 15 a 16 años.

Cuadro 1. Descripción de participantes

Población: I. E. Jorge Eliecer Gaitán, Aguazul Cas.				
DESCRIPCIÓN	POBLACIÓN INSTITUCIONAL	BACHILLERATO	11° GRADO	MUESTRA DEL ESTUDIO
Directivos docentes	4	3	3	1
Docentes	60	32	13	3
Estudiantes	1750	890	110	8
TOTAL	1814	925	126	12

Fuente: elaboración propia.

Categorías del estudio

Se determinaron tres categorías de análisis. La primera de ellas es el trabajo en equipo y prácticas educativas; de esta se desprenden dos subcategorías, que son los estilos o tipos de aprendizaje y el contexto. La segunda categoría es el trabajo en equipo, cuyas subcategorías corresponden al liderazgo y las competencias. Por último, la categoría de trabajo en equipo desde el interaprendizaje, el sistema de equipos y la progresión personal (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Categorización

CATEGORÍAS	Trabajo en equipo Prácticas educativas	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo
SUBCATEGORÍAS	Estilos o tipos de aprendizaje	Liderazgo	Interaprendizaje
	Contexto	Competencias	Sistema de equipos
			Progresión personal

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos de recolección de información

Se aplicaron tres instrumentos a partir de una dinámica de trabajo en equipo: el grupo de enfoque, la guía de observación y la entrevista semiestructurada. La actividad pedagógica consistió en un trabajo en equipo en el que dos grupos de estudiantes desarrollaron una guía que entrelazaba las áreas de educación artística, matemáticas y lenguaje. Durante la actividad se aplicó la guía de observación, la cual constó de siete ítems sobre aspectos generales y particulares de un buen trabajo en equipo como la actitud de los participantes, la toma de decisiones, la comunicación, el ejercicio del liderazgo, los valores y las destrezas para completar las tareas.

Al final de la actividad se realizó el grupo de enfoque y la entrevista semiestructurada con cada docente y con el directivo docente. El grupo de enfoque constó de 10 preguntas que se realizaron en conjunto a los adultos, de educación artística, matemáticas y lenguaje, junto con el coordinador general de la institución educativa. Las preguntas giraron en torno al desempeño de los estudiantes en la actividad de equipo. Posteriormente se aplicó la entrevista semiestructurada a cada uno de los docentes y al directivo docente, la cual constó de siete preguntas, a fin de profundizar en sus percepciones acerca del trabajo en equipo en el ámbito educativo (véase el anexo 1).

Procedimiento

Se comenzó con la fase de gestión, en la cual se hizo contacto con las directivas de la institución para solicitar las autorizaciones para la aplicación del estudio en sus instalaciones y con su personal educativo. También se realizaron la escogencia de estudiantes y los acuerdos con los docentes para su participación. Posteriormente, en la fase de diseño y preparación, se elaboraron los instrumentos de recolección de información, la actividad de trabajo en equipo, así como los consentimientos informados.

Luego, en la fase de trabajo de campo, se preparó el espacio físico, se llevó a cabo la actividad de trabajo en equipo con los estudiantes, docentes y directivo docente, y se aplicaron los tres instrumentos. De igual forma, se realizó la digitación de la información recolectada una vez terminado el trabajo de campo.

Después, en la fase del análisis, se elaboró una matriz que posibilitó el análisis de los datos. Finalmente, en la fase descriptiva, se redactaron los resultados del estudio, su discusión y las conclusiones, con lo cual se completó el informe de investigación.

Análisis

Para el análisis de los resultados se realizó una codificación abierta y axial a partir de una matriz en Excel, la cual permitió la triangulación de la información. Para ello, se inició con la digitalización de los datos recolectados en cada uno

de los tres instrumentos aplicados. En seguida, se realizó una matriz en la cual se contrastó cada categoría y subcategoría del estudio con los datos obtenidos. Posteriormente, se saturaron los datos, es decir, en la medida que se contrastó una respuesta con alguna categoría, se arrojó una serie de temas que se relacionaran con el objeto de estudio; después, esos temas se simplificaron y se contrastaron entre instrumentos con el propósito de llegar a códigos generales que explicaran el fenómeno de las circunstancias que intervienen en el trabajo en equipo.

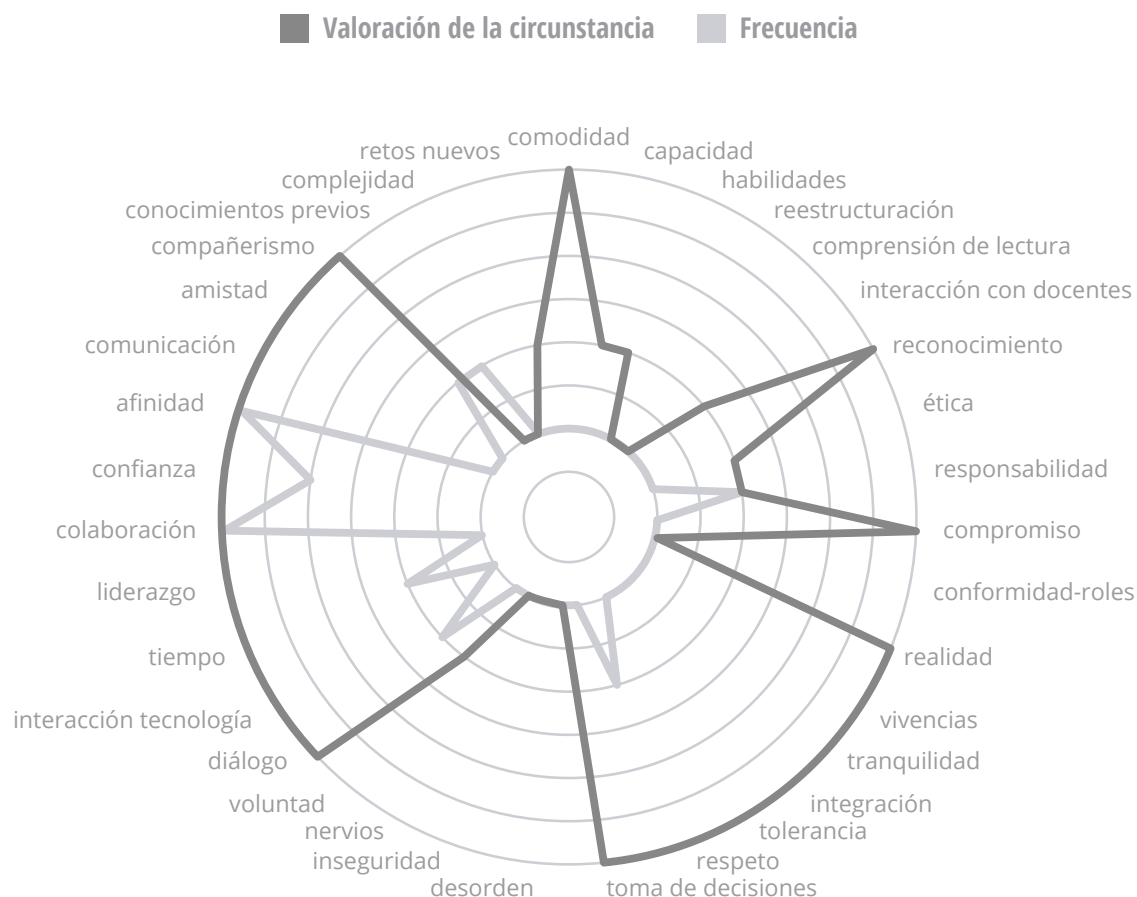
RESULTADOS

Los resultados del presente estudio giran en torno a los temas que arrojó la triangulación por medio de la codificación abierta y axial y su posterior interpretación. Es así como se agruparon aquellas tendencias que permitieron comprender los factores que intervienen en el trabajo en equipo: contexto, estilos de aprendizaje, liderazgo y competencias, interaprendizaje, sistema de equipos y progresión personal.

El trabajo en equipo como espacio de aprendizaje

Los estudiantes manifestaron que el contexto es determinante para realizar el trabajo en equipo toda vez que les es importante la relación con sus pares, con los docentes que dirigen las actividades, con el lugar donde se desarrolla, con el tiempo y con sus emociones. Asimismo, la comunicación se torna en un factor del cual depende el buen manejo de la información por parte del equipo y, por lo tanto, la apropiación de las prácticas educativas. De esta manera, las circunstancias que se generan alrededor del trabajo en equipo son el contexto (véase la figura 1) y los estilos o tipos de aprendizaje (véase la figura 2).

Figura 1. Circunstancias que generan apropiación o rechazo en las prácticas educativas de trabajo en equipo

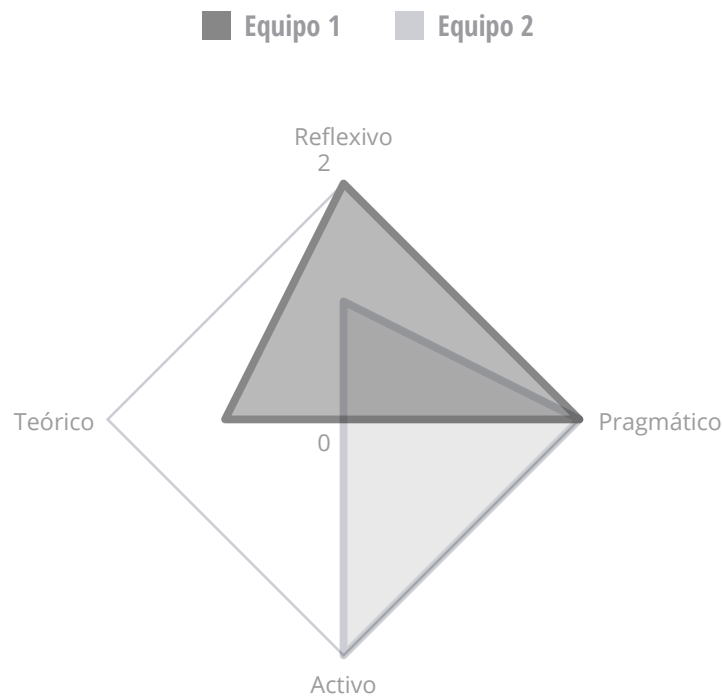


Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se observan distintas circunstancias que influyen en el trabajo en equipo en los estudiantes. Sobresalen circunstancias como la afinidad entre los pares y la colaboración (trazo interno). Al respecto, E1M1² menciona: “existía confianza porque ya nos conocíamos y sabíamos de qué éramos capaces, eso ayudó a poder realizar el trabajo”. A su vez, se evidencian circunstancias como la complejidad de la actividad, los retos nuevos, el desorden, los nervios, la inseguridad, la comprensión lectora y la inconformidad de roles, los cuales pueden ocasionar rechazo a este tipo de actividades de trabajo en equipo (trazo externo). Sumado a lo anterior, E1M2 comenta: “Para mí fue difícil, ya que si, fuese siendo en mi caso solita, tal vez en español me sabría desenvolver, pero lo que era en las otras áreas quizás no. Sin embargo, me pareció más sencillo con los compañeros, ya que a pesar de que no sabía matemáticas se hizo un esfuerzo”.

² De ahora en adelante, estos son los códigos con los cuales se clasificaron los participantes para el análisis de datos, con lo cual se garantiza su anonimato: la E hace referencia al equipo (el que participó en la actividad del trabajo de campo); la M corresponde a la matriz, y el número señala el consecutivo que se le brindó a cada participante en el estudio.

Figura 2. Estilos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

La figura 2 representa los estilos de aprendizaje identificados en cada uno de los estudiantes de cada equipo y la tendencia del equipo por un estilo o estilos en particular. Los integrantes del equipo 1 proyectan los estilos de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático, con una tendencia hacia lo reflexivo y pragmático. A su vez, los del equipo 2 proyectan los estilos de aprendizaje reflexivo, activo y pragmático, con una tendencia hacia lo práctico. Así, destaca el estilo pragmático, mientras el estilo teórico es el menos frecuente.

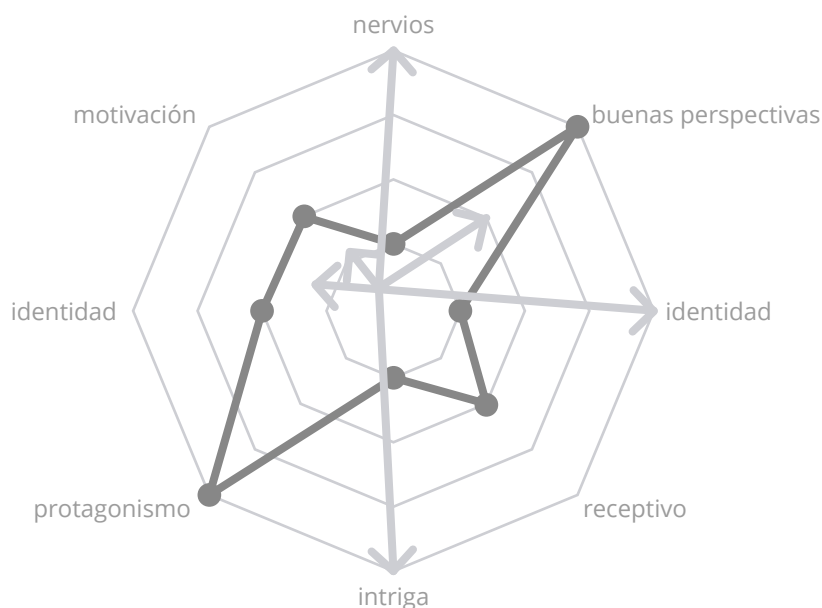
Por su parte, los estilos de aprendizaje en las prácticas educativas de trabajo en equipo para los participantes se constituyen como elementales, ya que, de los diferentes estilos, se realiza una retroalimentación entre los miembros. Al respecto, E1M2 menciona: “mientras yo hacía una cosa, que era la que yo sabía, mis compañeros seguían en los que ellos sabían, y pues ahí les iba bien y a mí también”.

El trabajo en equipo como espacio para el liderazgo y el desarrollo de competencias

Para los participantes, el liderazgo se presenta en toda actividad en equipo y viene acompañada de emociones y valores. De las emociones del líder depende, entonces, la comunicación en el equipo, el desarrollo de las acciones y el cumplimiento de las metas (véase la figura 3). En relación con los valores, son entendidos por los estudiantes como el sentido de pertenencia al equipo

y el compañerismo, valores que representan los cimientos que construyen una buena práctica en equipo y de forma integral (véase la figura 4). Finalmente, ambos elementos hacen posible el desarrollo de diferentes competencias de trabajo en equipo como las competencias ciudadanas, comunicativas, científicas y matemáticas (véase la figura 5).

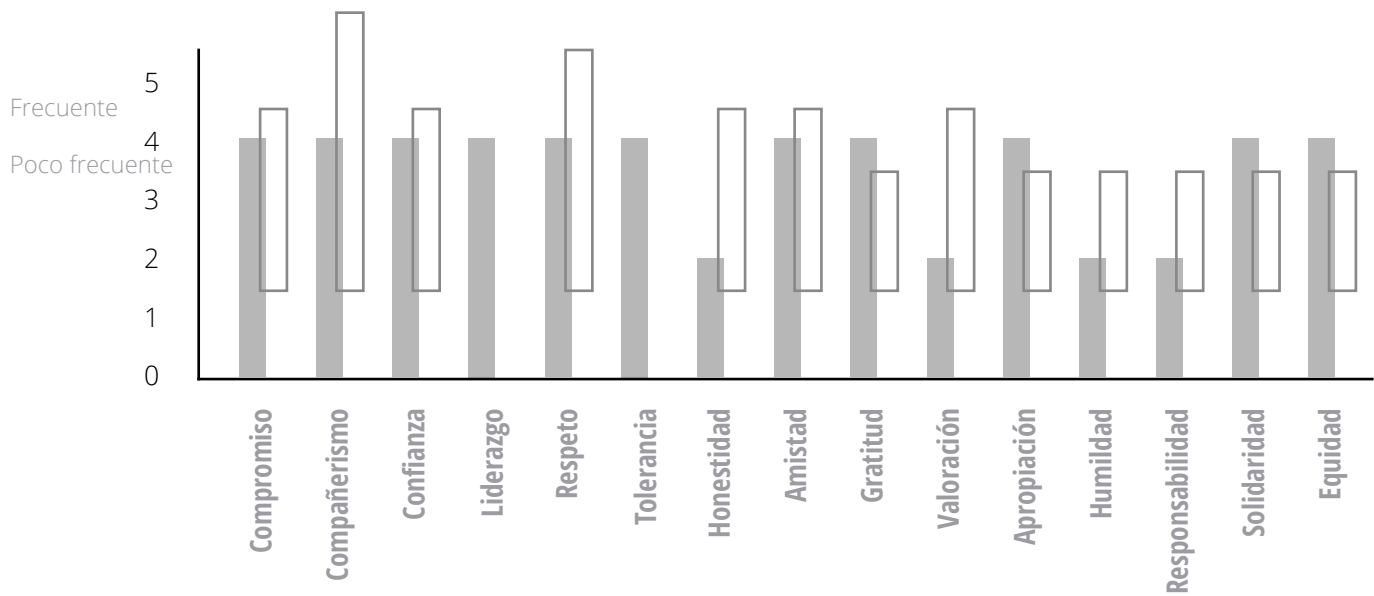
Figura 3. Emociones identificadas en el trabajo en equipo



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se hacen notorias algunas emociones como los nervios, la incertidumbre y la intriga, las cuales se presentan con frecuencia (serie con puntas de flecha). Sin embargo, estas son contrarrestadas por la motivación, la identidad, el protagonismo, la recepción y las expectativas (trazo debajo de las líneas con puntas de flecha). La sumatoria de estos valores, sin importar su intensidad, es importante para propiciar el liderazgo y encaminar a los equipos hacia el cumplimiento de los objetivos planteados.

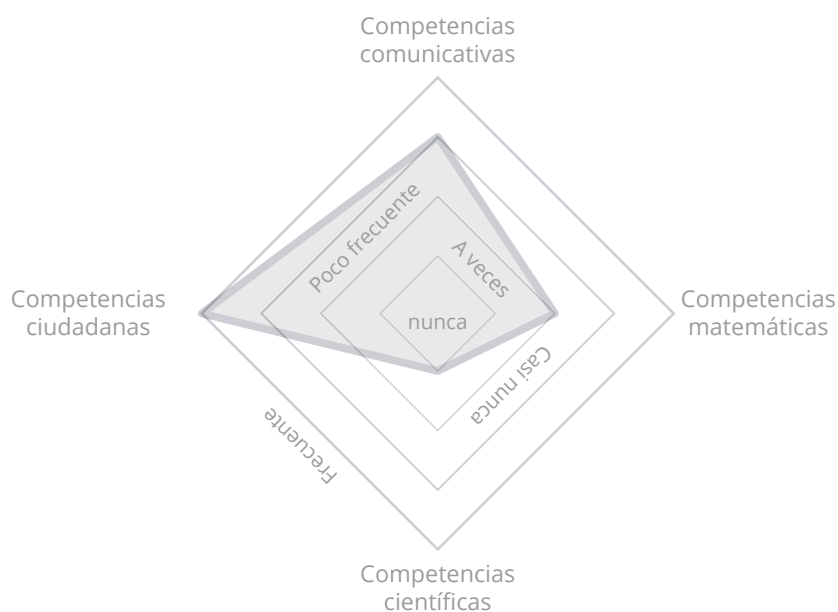
Figura 4. Valores que acompañan el trabajo en equipo



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la figura 4 demuestra que la mayoría de los valores (excepto honestidad, valoración, humildad y responsabilidad) son frecuentes. Los valores son propios de cada estudiante y son considerados como los cimientos de la comunicación o interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente durante el trabajo en equipo.

Figura 5. Competencias en el trabajo en equipo



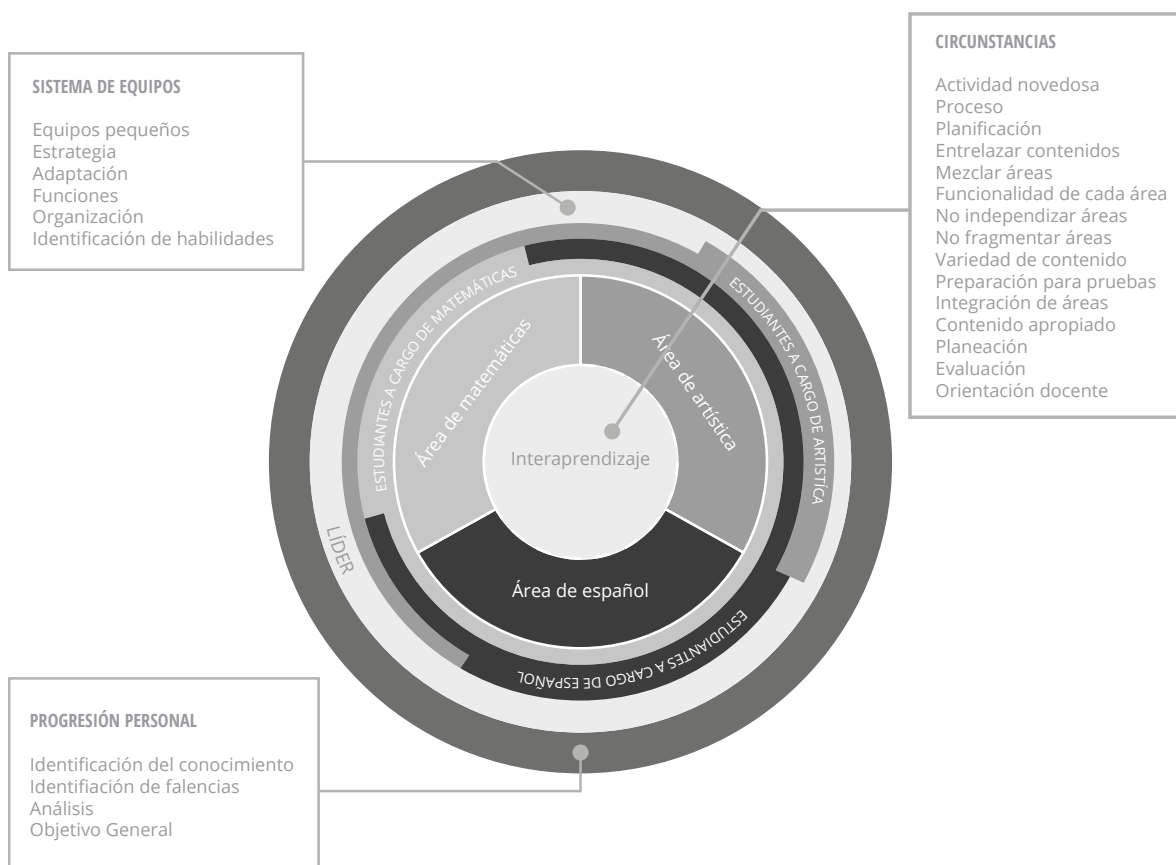
Fuente: elaboración propia.

Las competencias ciudadanas presentan un grado significativo, puesto que los estudiantes consideran que para el trabajo en equipo es necesario vincular su cultura y las emociones en beneficio de la convivencia y la participación. Por su parte, en una menor tendencia se encuentran las competencias comunicativas, en las que se observa una baja interacción y diálogo entre los pares y los docentes que dirigen la actividad del trabajo en equipo. De igual forma, el desempeño matemático se logra a cabalidad solo a veces. Esto pudo ocurrir porque los equipos enfocaron su esfuerzo en resolver primero las actividades de lenguaje y educación artística, dejando para el final las tareas de geometría y operaciones matemáticas. Por último, la competencia científica casi nunca se hizo patente en el trabajo de equipo, ya que los estudiantes no demostraron una capacidad de indagación rigurosa, procesual y sistemática para dar solución a la actividad pedagógica; en vez de ello, se centraron en la búsqueda de una solución general.

El trabajo en equipo como un universo de posibilidades

Para los docentes participantes, el interaprendizaje desarrollado desde un sistema de equipos logró ser una actividad productiva dirigida a la progresión personal y colectiva (véase la figura 6).

Figura 6. El interaprendizaje desarrollado desde un sistema de equipos



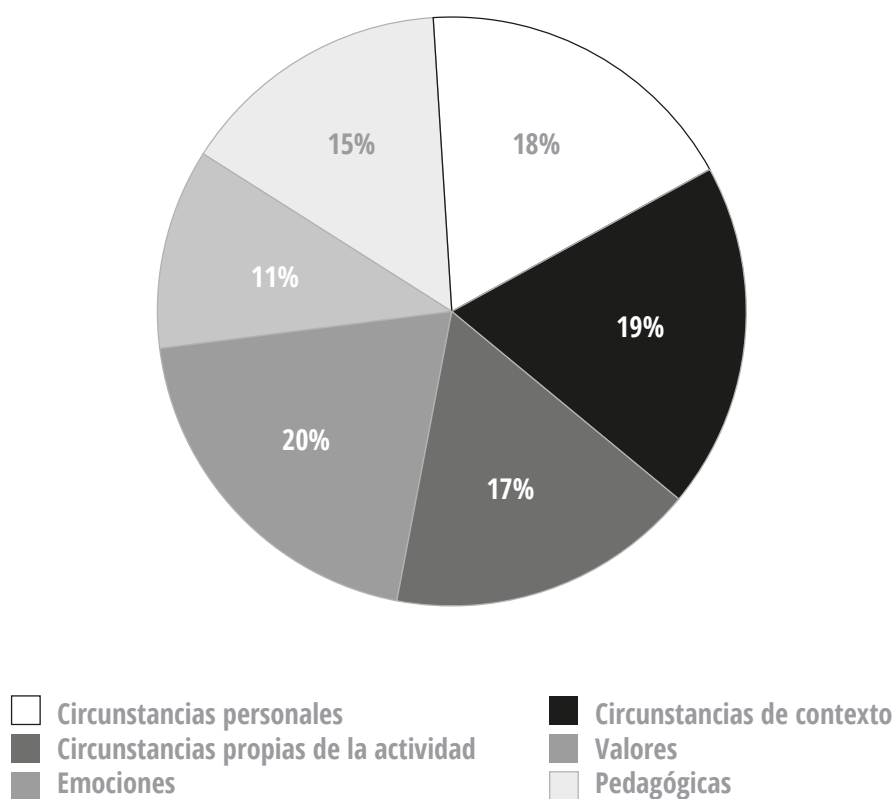
Fuente: elaboración propia.

La figura 6 muestra de forma radial cómo el interaprendizaje concentra una serie de circunstancias que rodean el trabajo en equipo desde la integración de tres áreas académicas en una sola actividad pedagógica. Al respecto, la docente del área de matemáticas menciona: “uno no puede dictar matemáticas sin que un estudiante tenga esas bases de comprensión lectora al leer un ejercicio. Entonces, mezclar todas las áreas es fundamental”. En la medida que cada estudiante terminaba con su responsabilidad, colaboraba con las demás áreas buscando la mejor estrategia para cumplir con la meta.

Circunstancias que favorecen el trabajo en equipo

Dado todo lo anterior, las circunstancias identificadas en el trabajo en equipo, como se grafican en la figura 7, dieron pie a la elaboración de un dossier educativo sobre el trabajo en equipo para estudiantes y docentes (véase la figura 8). Este último se socializó en la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, lo cual motivó a las directivas a generar un proyecto transversal sobre el trabajo en equipo para el año lectivo 2022.

Figura 7. Clasificación de circunstancias



Fuente: elaboración propia.

Según la figura 7, las circunstancias significativas en el trabajo en equipo finalmente son los valores, las circunstancias del contexto, así como las personales y las circunstancias propias de la actividad. Los valores cuentan con un 20 por ciento de incidencia en el trabajo en equipo, puesto que de allí surge el liderazgo y las competencias humanas de los estudiantes. En seguida se encuentran las circunstancias del contexto donde se desarrolla la actividad de equipo, la cual presenta un 19 por ciento de importancia, y con uno y dos dígitos por debajo respectivamente, las circunstancias personales (actitud) y las circunstancias propias de la actividad. Esto indica que para el logro de un buen trabajo en equipo es necesario que el contexto sea adecuado para su desarrollo.

Por otro lado, las circunstancias con menor incidencia en un buen trabajo en equipo son los aspectos pedagógicos y emocionales. El aspecto pedagógico marcó un 15 por ciento de incidencia, lo cual indica que las actividades pedagógicas de equipo que involucran el interaprendizaje pueden generar una progresión personal, mas no el desempeño del equipo. Finalmente, el 11 por ciento que puntúan las emociones señala que estas no siempre afectan el trabajo en equipo porque la atención se encuentra dirigida al cumplimiento de las metas. Cabe aclarar que durante las actividades en equipo son partícipes todas estas circunstancias y de alguna manera influirán en su desempeño.

Figura 8. Dossier educativo sobre el trabajo en equipo para los estudiantes y los docentes

DOSSIER

EL TRABAJO EN EQUIPO

SERGIO ANDRES AVILA P.

EL TRABAJO EN EQUIPO, UN ESPACIO PARA FORMAR EN VALORES DESDE EL LIDERAZGO Y LAS COMPETENCIAS.

UN EQUIPO NECESITA UN BUEN LIDER...

EL LIDER NO ES UN MODELO A SEGUIR, ES UN COMPAÑERO QUE CONTRIBUYE, QUE ACOMPAÑA EN LA EXPERIENCIA, HACE VER LAS COSAS DESDE OTRA PERSPECTIVA, DEBE SER UN AMIGO DE AVENTURAS, RESPONSABLE DE LA PRESENTACION DE SU EQUIPO, ES EL ENCARGADO DE BUSCAR LA EXPLICACION A LO QUE NO SE ENTIENDE Y COMPARTIR ESA INFORMACION CON SUS COMPAÑEROS. DEBE SER PROACTIVO Y TENER CLAROS LOS OBJETIVOS.

CARACTERISTICAS DEL LIDERAZGO EN UN EQUIPO.

- Claridad en la misión
- Visión o buenas perspectivas
- Reputación (éxito atrae éxito)
- Conocimiento de cada participante
- Motivación interna
- Mejoramiento del ambiente
- Constancia y equidad
- Compromiso
- Valorar las capacidades de sus compañeros
- Dar ejemplo en su actuar
- Y el líder debe trabajar con valores

VALORES A FOMENTAR EN EL TRABAJO EN EQUIPO

- COMPROMISO
- COMPANERISMO
- CONFIANZA
- LIDERAZGO
- RESPETO
- TOLERANCIA
- HONESTIDAD
- AMISTAD
- GRATITUD
- VALORACION
- APROPIACION
- HUMILDAD
- RESPONSABILIDAD
- SOLIDARIDAD
- EQUITAD

COMPETENCIAS BASICAS

Competencias ciudadanas. Vivencia de cultura, convivencia y emociones.

Competencias comunicativas. Constante interacción y diálogo entre los pares y los docentes.

Competencias matemáticas. Sistema geométricos y pensamiento espacial.

Competencias científicas. Capacidad de observación, indagación, análisis y comprensión de fenómenos.

EL TRABAJO EN EQUIPO, UN ESPACIO PRÁCTICO Y EDUCATIVO PARA ADQUIRIR DIFERENTES APRENDIZAJES.

¿QUE ES UN EQUIPO?

ES UNA ORGANIZACION QUE SE FORMA PARA LOGRAR UN OBJETIVO COMÚN, ATRAVÉS DE LA COOPERACION Y EL TRABAJO EN EQUIPO. ES UN ESPACIO DONDE SE FORMAN LAS COMPETENCIAS Y SE ADQUIEREN LOS APRENDIZAJES.

EL TRABAJO EN EQUIPO, UN UNIVERSO ACADÉMICO PARA APLICAR EN GRADOS ONCE.

Organización de un equipo

- El equipo estará conformado entre 3 a 5 estudiantes (mixtos).
- cada integrante debe tener habilidades o destrezas diferentes.
- cada equipo debe tener un líder o guía, que sera el responsable de la interaccion con los docentes.
- cada participante debe tener un rol o responsabilidad clara, segun el objetivo.
- el equipo tendra un cuaderno de actas o compromisos del equipo
- el equipo tendra un nombre, logo y eslogan (elementos de identidad)

Interaprendizaje

Mecanismo de educación transversal entre varias áreas, dirigido por un guía o líder, que crea un ambiente productivo y novedoso, para los estudiantes. Los participantes fortalecen áreas de crecimiento específicas (creatividad, carácter, afectividad, sociabilidad) que generan una progresión, no solo personal, sino que generan un crecimiento del tejido social. Se recomienda la integración de 2 a 4 áreas según el número de integrantes.

Marco simbólico

Este aspecto, relaciona el contexto real con las actividades y objetivos de los contenidos a realizar por cada equipo. Este fundamenta las necesidades de buscar experiencias en referentes reales o ficticios, en donde los equipos tengan un fondo motivador, escenario donde puedan demostrar su capacidad de resolución e interés de apropiación. Para la captación de atención de los jóvenes, se pueden usar contextos de libros, películas, historias ficticias y que sean del agrado de los participantes.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Con respecto al trabajo en equipo como espacio de aprendizaje, los participantes manifiestan que el contexto es determinante. Allí no solo se propicia la interacción con sus pares, sino que también se afianza el vínculo con el profesor que dirige la actividad. De igual forma, los estilos de aprendizaje cumplen un papel importante a la hora de conformar el equipo. Según los estudiantes, la homogeneidad posibilita un aprendizaje mayor.

De acuerdo con Maxwell (2003), el desarrollo social o de equipo es una prioridad en el contexto de desarrollo de la persona. Es ahí donde se propicia el espacio para potenciar habilidades sociales como la confianza, el reconocimiento, el compromiso, la integración, la tolerancia, el respeto, la toma de decisiones, el diálogo y la amistad. Como consecuencia, el equipo logra la sinergia para el cumplimiento de las metas propuestas (Guasch, 2006). Por su parte, Picardo (2005) afirma que la tarea principal del docente es la identificación de los estilos de cada estudiante con el fin de conformar mejores equipos de trabajo y, por lo tanto, lograr en ellos resultados colectivos e individuales (Canizales et al., 2020).

Ahora bien, en relación con el trabajo en equipo como un espacio para el liderazgo, los estudiantes consideran el equipo como un recurso valioso para el fomento de los vínculos entre los miembros del aula y de diferentes valores. Para ellos, el punto de partida es la asunción y aceptación del otro como parte relevante del engranaje del equipo. Por su parte, en cuanto al trabajo en equipo como un espacio para el desarrollo de competencias, los participantes suelen identificar en este tipo de prácticas de equipo favorables para la difusión del conocimiento de todos los integrantes la vivencia de valores sociales, la manifestación de las opiniones y sentires, y para la toma de mejores decisiones. En este sentido, consideran el trabajo en equipo una base estructural para su formación en el campo laboral.

Es así como el liderazgo suele ser un rasgo de la persona, que involucra el compromiso, la visión y el ejemplo para hacer sentir válidos a los demás miembros del equipo. También, un equipo debe tener un liderazgo promovido por valores como el respeto, la apropiación (identidad), la equidad, el aprecio (gratitud) y la amistad (Cubeiro, 2010; Pereira et al., 2009). Desde la perspectiva de Schunk (2012), las actividades de trabajo en equipo se convierten en un espacio para identificar la capacidad de los estudiantes para el afrontamiento de situaciones; por consiguiente, es un elemento indispensable para propiciar competencias ciudadanas como la convivencia, las relaciones, la participación, la democracia y la pluralidad (Rodríguez et al., 2007).

En cuanto al trabajo en equipo como universo de posibilidades, los estudiantes tienden a identificar el trabajo en equipo como mecanismo para el interaprendizaje y la educación transversal. Para ello, es necesario contar con un líder reconocido por los propios integrantes que pueda dirigir a los

miembros y crear un ambiente productivo. A su vez, este tipo de prácticas educativas mediadas por el trabajo en equipo posibilitan en los educandos el fortalecimiento de la creatividad, el carácter, la afectividad y la sociabilidad, lo que da como resultado una progresión personal y colectiva, lo cual fomenta el tejido social desde la escuela.

Al respecto, Castillo (2006) argumenta que para que surja el interaprendizaje es fundamental que exista comunidad (comunicación) con el propósito de aprender del otro y con el otro. En el interaprendizaje, el estudiante no solo recolecta información de manera transversal, sino que también expone sus habilidades y gestionan con sus pares el aprendizaje (Osejos et al., 2018). Para ello, el equipo debe estar integrado por pocos estudiantes, se deben trazar sus metas, tareas y responsabilidades, tal como sucede con los equipos scout (Gonzáles y Almagro, 2020; Marulanda y Salazar, 2013).

Finalmente, las circunstancias que rodean el trabajo en equipo son aspectos importantes que deben tenerse en cuenta en la planeación, el diseño y la realización de actividades pedagógicas. Es relevante que los docentes conozcan a sus estudiantes con el fin de conformar equipos homogéneos y con diferentes estilos de aprendizaje, en un ambiente de libertad.

CONCLUSIONES

El trabajo en equipo se convierte en un recurso práctico para adquirir diferentes aprendizajes o para lograr un potencial. Para ello, es necesario crear un ambiente donde las metas pasen de ser individuales a ser colectivas. También es necesario propiciar la mezcla de estilos de aprendizaje con el propósito de lograr en los estudiantes el aprendizaje pragmático. Asimismo, se requiere fomentar los valores en el líder, ya que de este modo se propician vínculos de confianza entre los integrantes del equipo. Los valores como el respeto, el compañerismo, la tolerancia, la solidaridad y la gratitud hacen del trabajo en equipo un espacio dinámico y con una buena comunicación. En adición, para el trabajo en equipo en el aula es necesario que cada uno de estos equipos se conforme por entre tres y cinco estudiantes y que entre ellos haya un líder que sea reconocido por los demás integrantes.

Es así como las circunstancias que inciden en el trabajo en equipo corresponden a la vivencia de los valores tanto individuales como colectivos. En este sentido, las prácticas pedagógicas enmarcadas en un ambiente de equipo propician el desarrollo de la afectividad, la sociabilidad, el carácter y la creatividad. De igual forma, en relación con un contexto adecuado para el trabajo en equipo, las circunstancias influyen de modo directo para que los participantes puedan estar tranquilos, concentrarse y comunicarse a fin de alcanzar los objetivos propuestos por el equipo.

En torno al campo educativo, este estudio destaca varios elementos que son necesarios en el aula para la realización de trabajos en equipo; entre estos: brindar un espacio oportuno para la conformación del equipo y sus actividades y procurar que el equipo se encuentre conformado por estudiantes con distintos estilos de aprendizaje (interaprendizaje). Ambos elementos proporcionan a los estudiantes un marco simbólico llamativo, conocido y divertido para que puedan aprender, mejorar sus habilidades comunicativas y lograr los fines comunes.

Para terminar, entre las principales recomendaciones suscitadas por este estudio se encuentra la inclusión en la actividad pedagógica de la recolección de información, la autoevaluación y la coevaluación entre los integrantes del equipo. De igual forma, el establecimiento de un espacio abierto que permita la concentración, con el propósito de que los participantes puedan responder a la actividad de manera oportuna. Finalmente, se recomienda a los investigadores profundizar en la influencia y las implicaciones de la interdisciplinariedad en las asignaturas que se imparten en las instituciones educativas para el aprendizaje y fomento del trabajo en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, J. (2011). *Trabajo en equipo*. ESIC Editorial.
- Aguirre, E.; González, N., y González, R. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 4(2), 32-41. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313>
- Canizales, W.; Ries, F., y Rodríguez, C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38(38), 213-221. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.7279>
- Castillo, D. (2006). El interaprendizaje como clave de la educomunicación. *Mediaciones*, 4(6), 23-35. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.4.6.2006.23-35>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cubeiro, J. (2010). Aprender del "coach". *Harvard – Deusto Business Review* (191), 68-70. <http://jmentabiliza.com/Aprender%20del%20coach.pdf>
- Gamboa, C.; Mesa, L. M.; Acevedo, L., y Sánchez, S. (2018). *Diferencia de edades: un problema para el trabajo en equipo en el aula de clase* (tesis de grado inédita). Universidad la Gran Colombia.
- Gómez, L. (2016). Intención y competencia pedagógica: el uso del aprendizaje colaborativo en la asignatura de matemáticas en secundaria. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 4(2), 133-179. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.121>
- González, M., y Almagro, M. (2020). Educación no formal en los grupos scouts. *Revista Educativa Hekademos* (28), 43-54. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/6>
- Guarinos, M., y Montiel, I. (2011). *Aprendizaje y desarrollo en la adolescencia. Teorías y práctica*. Universidad Miguel Hernández.
- Guasch, J. (2006). *Análisis de los roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en el comportamiento* (tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Depòsit digital de documents de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0307107-154817/jarg1de1.pdf>
- Gutiérrez, H., y Martínez, J. (2016). *El individualismo docente como factor conflictivo que debilita el trabajo en equipo en dos colegios distritales de Bogotá* (tesis de maestría, Universidad de La Sabana). Repositorio de la Universidad La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/23225/H%3a9ctor%20Enrique%20Aonte%20Guti%3a9rrez%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marulanda, A., y Salazar, R. (2013). *Guía para dirigentes de tropa*. Dirección Nacional de Programa de Jóvenes, Comisión Nacional Scout.
- Maxwell, J. (2003). *Las 17 leyes incuestionables del trabajo en equipo*. Grupo Nelson.
- Ministerio del Interior de Colombia. (2020). Decreto número 457 de 2020. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Corona virus COVID-19 y el mantenimiento del orden público. https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20457%20DEL%2022%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf?TS_PD_101_R0=08394a21d4ab2000e4e9d17f44859b4d7e3ddf59faa8216a1aa56004c697d8afa12294ffd18e2b1708d42816f5145000828f5a3ad1425353b477f61d3e75f8a83c676b7063c507c82f197e92bed56c98c7d9dc8e6d8c90d0d75c8412a795c87db02b716a9b4fd36e3ae63f2d9b2c6d741534c673105f5b37bfdce51157f912bc

- Osejos, M.; Merino, M.; Merino, M. C., Merino, B. S.; Jaramillo, J., y Sinchiri, E. (2018). *Técnicas activas utilizadas por docentes como estrategia metodológica en el interaprendizaje de estudiantes de bachillerato*. 3Ciencias. Editorial Área de Innovación y Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.17993/DidInnEdu.2018.40>
- Pereira, J.; Jericó, P.; Cubeiro, J. C.; Gallardo, L.; Escala, T., y Carazo, J. (2009). Pep Guardiola, el líder tranquilo. *Capital Humano* (234), 34-45. https://factorhumano.org/attachments_secure/article/336/GUARDIOLA_2.pdf
- Picardo, O. (2005). *Diccionario pedagógico*. Centro de Investigación Educativo, Colegio García Flamencao.
- Rodríguez, A. C.; Ruiz, S. P., y Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social editorial neogranadina*, 1(2), 140-157. <https://doi.org/10.18359/reds.700>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Yoplac Mendoza, M. (2017). *El juego didáctico como estrategia de enseñanza para fomentar el trabajo en equipo en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado "A" del nivel de educación primaria, de la institución educativa n° 18002 "maría auxiliadora"; distrito y provincia de Chachapoyas, región Amazonas* (tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo). Repositorio Institucional Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/7834>

ANEXO 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Grupo poblacional al que se dirige:

Estudiantes de 11°, docentes y directivo docente.

Objetivo específico al que le apunta el instrumento:

Analizar las circunstancias que propician el trabajo en equipo en los estudiantes.

Con qué categorías se relaciona este instrumento:

Trabajo en equipo (liderazgo y competencias).

Descripción del instrumento:

La observación, como elemento de profunda atención y sensibilidad, arroja sensaciones que perciben los sentidos, para la comprensión de un contexto y análisis de este. Visualizar y comprender el desarrollo de una actividad desde su concepción hasta la terminación, nos muestra un espectro de circunstancias que rodean el trabajo o esa actividad. Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que la observación se transcribe en una guía (documento) de forma narrativa donde se describirá cada situación que transcurre en el espacio o lugar determinado para la investigación.

Esta guía de observación es pertinente para el proyecto porque a través de ella se podrá registrar todas las situaciones que se generen en el ejercicio, desde diferentes divergencias que apuntan a los estudiantes, profesores y directivo docente, que darán un conjunto completo desde lo externo, para el análisis de las circunstancias que rodean el trabajo en equipo.

Instrucciones de uso:

Descripción de la actividad: los estudiantes conformaran un equipo de no más de cinco estudiantes, a los cuales se les entregará una guía con temas transversales de las áreas de artística, español y matemáticas. El equipo deberá seguir las instrucciones de la guía como asignar roles, responsabilidades, entre otras, y desarrollará la guía en equipo, finalizando con una exposición del trabajo realizado.

La actividad de observación estará diseñada de forma tal que los estudiantes, docentes y directivo docente participantes de la actividad estarán dentro de un espacio amplio y adecuado para la actividad. Cada equipo deberá resolver la guía en un periodo de 2 horas con un receso intermedio de 15 minutos. Mientras se desarrolla el ejercicio, el investigador, desde una perspectiva que abarque a todos los participantes, estará tomando apuntes, grabando y analizando todas las circunstancias en torno a la estrategia educativa (trabajo en equipo).

Duración: 2 horas-2:30 horas

Preguntas e ítems:

Aspectos generales para analizar

- Actitud de los participantes, al inicio, en el transcurso y al finalizar la actividad.
- Discusión y toma de decisiones frente a las indicaciones del taller.
- Comunicación de los estudiantes con los docentes y viceversa.
- Actos concretos que realizan los equipos en la solución de la actividad.
- Agentes/elementos internos y externos que influyen en el desarrollo de la actividad.

Aspectos puntuales para analizar:

- Confianza en el líder e integrantes para la responsabilidad adquirida en sus roles.
- Valores (éticos) que acompañaron la actividad.
- ¿Hubo algún tipo de liderazgo?

¿Qué destrezas se observaron en los participantes?

GRUPO DE ENFOQUE

Grupo poblacional al que se dirige:

Estudiantes de grado once.

Objetivo específico al que le apunta el instrumento:

Identificar las circunstancias que generan apropiación o rechazo en las prácticas educativas de trabajo en equipo.

Con qué categorías se relaciona este instrumento:

Trabajo en equipo - prácticas educativas (estilos o tipos de aprendizaje y contexto).

Descripción del instrumento:

El grupo de enfoque consiste en una reunión donde los participantes de un grupo, de no más de 10 integrantes, entablan una conversación estructurada por un moderador buscando una entrevista grupal (Hernández, 2014). Esta conversación entre los participantes de un grupo y el moderador (investigador), más allá de buscar una opinión individual de cada uno sobre un tema o pregunta específica, lleva al investigador a construir un concepto general, a través del análisis grupal, dando un significado colectivo a las respuestas y opiniones de los participantes.

Esta técnica de recolección de información es útil dentro del proyecto, toda vez que posibilita o permite identificar las circunstancias del trabajo en equipo que propician o rechazan los estudiantes, recogiendo, entonces, sus percepciones, puntos de vista y experiencias de manera grupal.

Instrucciones de uso:

Descripción de la actividad: los estudiantes conformarán un equipo de no más de cinco estudiantes, a los cuales se les entregará una guía con temas transversales de las áreas de artística, español y matemáticas. El equipo deberá seguir las instrucciones de la guía como asignar roles, responsabilidades, entre otras, y desarrollará la guía en equipo finalizando con una exposición del trabajo realizado.

Una vez terminada la actividad sobre trabajo en equipo, con cada grupo de estudiantes se realizará una charla colectiva, en la que se harán algunas preguntas sobre las circunstancias agradables y no tan agradables en el desarrollo de la actividad. A continuación, se presenta una serie de preguntas que se irán resolviendo dentro de la charla, buscando identificar estas circunstancias que rodean el trabajo en equipo.

Duración: 40 minutos.

Preguntas e ítems:

1. ¿Cómo se sintieron trabajando en equipo?
2. ¿Cómo asignaron el rol de cada integrante dentro de la actividad?
3. ¿Qué características, fortalezas y debilidades identificó en sus compañeros de equipo?
4. ¿Cuál de los integrantes del grupo fue el más activo o tuvo más responsabilidad frente a la actividad?
5. ¿Qué ventajas y desventajas encontraron en el trabajo en equipo realizado?
6. ¿Qué reflexión tiene de estudiar un tema desde tres áreas integradas?
7. ¿Hubo alguna norma dentro del grupo que debían cumplir?
8. Para finalizar, ¿cómo describen el desempeño del equipo?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Grupo poblacional al que se dirige:

Docentes y directivo docente.

Objetivo específico al que le apunta el instrumento:

Elaborar un dossier sobre el trabajo en equipo para los estudiantes.

Con qué categorías se relaciona este instrumento:

Trabajo en equipo (interaprendizaje, sistema de equipos y progresión personal).

Descripción del instrumento:

La entrevista es un instrumento que, a través de una conversación basada en preguntas y respuestas, se logra conseguir el significado o la interpretación clara de un tema desde la perspectiva del otro (Hernández, 2014). El tipo de entrevista que proyecta este documento es la semiestructurada, la cual relaciona una

serie de preguntas que pueden ser complementadas, por preguntas que no estén dentro de las iniciales, con el fin de ahondar sobre algún tema, aspecto o historia del entrevistado.

Este tipo de instrumento es de importancia en el proyecto para conocer los aspectos y perspectivas desde la óptica de los docentes y directivo docente participantes. Este será el medio por el cual se podrán conocer sus opiniones, experiencias, consejos y recomendaciones para proyectar un dossier educativo sobre la estrategia educativa: trabajo en equipo.

Instrucciones de uso:

Descripción de la actividad: los estudiantes conformarán un equipo de no más de cinco estudiantes, a los cuales se les entregará una guía con temas transversales de las áreas de artística, español y matemáticas. El equipo deberá seguir las instrucciones de la guía como asignar roles, responsabilidades, entre otras, y desarrollará la guía en equipo, finalizando con una exposición del trabajo realizado.

Una vez que se concluya la actividad con los estudiantes, se realizará una entrevista semiestructurada con una serie de preguntas descritas a continuación, referentes al trabajo en equipo desde el interaprendizaje aplicado, el sistema de equipos y la progresión personal. Con ello, se desea construir una estrategia educativa a partir de los factores que inciden en su aplicación.

Duración: 1-2 horas.

Preguntas e ítems:

1. ¿Qué opina del trabajo en equipo realizado en la actividad?
2. ¿Qué opina sobre el tema transversal en las tres áreas?
3. Desde su experiencia laboral, ¿qué ventajas y desventajas encuentra en este tipo de prácticas?
4. ¿Qué agregaría o quitaría al sistema de equipos planteado en el ejercicio?
5. Respecto a la progresión personal planteada en el taller, ¿considera que puede adaptarse a la institución y en qué forma?
6. ¿Qué recomendaciones o consejos daría a los estudiantes para trabajar en equipo?
7. ¿Qué recomendaciones o consejos daría a los docentes para implementar este tipo de estrategias educativas como el trabajo en equipo?

LINEAMENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *Educando para educar*

Para la revista *Educando para educar* es indispensable tu colaboración. Estos son nuestros lineamientos editoriales:

OBJETIVO

La revista *Educando para educar* tiene como objetivo difundir los resultados de la investigación educativa que realizan los diferentes profesionales de la educación, así como experiencias innovadoras que permitan el desarrollo integral del individuo, para propiciar el diálogo académico y fortalecer la creación de comunidades de conocimiento.

TEMÁTICA

Los originales deben ser inéditos y abordar temas relacionados con resultados de investigaciones en educación y experiencias innovadoras a partir de la aplicación de algún programa de estudio.

DE LOS TRABAJOS

- Los trabajos no deberán estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- Título breve y claro.
- Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en español e inglés, que no exceda de 150 palabras, así como una lista de cuatro a seis palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- La extensión del documento deberá sujetarse a un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15 cuartillas.
- Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados, ni en anexos.
- Todos los trabajos deben tener conclusiones.
- La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético por autores, la referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición). Título del libro. Ciudad y país donde se imprimió: Editorial (según APA).
Ejemplo: Montes, G. (2000). La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.

ESPECIFICACIONES DEL FORMATO

- Escrito en computadora, programa Microsoft Word, tamaño de la hoja carta.
- Tipo Arial, en 12 puntos. Color de letra en todo el documento negro.
- Justificación completa y espacio de 1.5.
- Márgenes: superior e inferior 2.5 cm. Izquierdo 3.0 cm. y derecho 2.5 cm.
- Un espacio entre cada párrafo.

PROCEDIMIENTO

- Los artículos deben estar acompañados de una carátula que contenga los datos del autor (nombre, institución donde labora, teléfono, correo electrónico y fax) y una síntesis curricular. Deben ser enviados al correo electrónico: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
- Todos los originales que se ajusten a estos términos son sometidos a evaluación de ciegos, por lo que el dictamen se realiza bajo estricto anonimato tanto de autores como de dictaminadores.
- Los trabajos que se enmarquen dentro de la categoría artículos originales inéditos, artículos de revisión o estados del arte se someterán a dos etapas de evaluación: una primera lectura por parte de la Coordinación de Extensión y Difusión con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista. En caso de ser aceptado por dicha coordinación, el artículo se enviará a dos evaluadores especialistas en el tema.
- En caso de dictámenes polarizados, se resolverá con el dictamen de un tercer evaluador.
- Finalizado dicho proceso se comunicará al autor la resolución sobre la publicación de su artículo. En los casos que los artículos sean aceptados para su publicación con la condición de incluir modificaciones, las sugerencias de los evaluadores serán enviadas al autor del trabajo, quien deberá remitir el mismo con los cambios requeridos en un plazo máximo de dos semanas.
- El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
- El Consejo Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

PROCEDURE FOR PUBLISHING IN THE MAGAZINE *Educando para educar*

For the magazine *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial requirements:

OBJECTIVE

The magazine *Educando para educar* has as its objective to diffuse the results of the educative investigations and innovative experiences carried out by diverse professionals in the educative field that permit the complete development of the individual in order to begin an academic dialogue with the purpose of strengthening the creation of knowledge communities.

TOPICS

The original document must be unedited and deal with topics related with the results of investigations in the educative field and innovative experiences that are developed in the classroom or in the school area in any of the educative levels.

IN REFERENCE TO THE DOCUMENT

- a) The document must not be simultaneously submitted in any editorial process by another magazine.
- b) Clear and brief title.
- c) The document must contain an abstract, both in English and in Spanish, it may not exceed 150 words with 4-6 key words which describe the content of the document.
- d) The extension of the document must be from 10 to 15 pages long.
- e) Graphs, charts o captions must be in the corresponding place within the text, not in separate files or in appendix.
- f) All documents must have a conclusion.
- g) The bibliography that is located at the end of the document will be presented in alphabetical order by authors. The reference should be quoted as follows: last name of the author, with initials of the first name, (year of publication) (edition) book title, city (if it is foreign) the place of printing: editorial. (APA style).
Example: Hegel, R.K. (2003). La historia de la prevención del estrés. Chicago: Purdue University Press

FORMAT SPECIFICATION

- a) Written on computer, program Microsoft Word, page size standard letter format.
- b) Font Face: Ariel 12.
- c) Letter color: All document in black.
- d) Alignment complete and space of 1.5.
- e) Margin: superior and inferior 2.5 cm. left 3.0 and right 2.5 cm.
- f) One space between paragraphs.

PROCEDURE

- a) The articles must be accompanied by a letter that contains author information (name, place of work, telephone number, e-mail and fax) and a curricular summary. Information must be sent to: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx .
- b) All original documents that follow these instructions will be submitted to a blind evaluation so that the verdict will be conducted anonymously as for authors as for committee conducting the verdict.
- c) The documents that are placed under the category "original unedited articles", will be submitted in two stages of evaluation.
 - A first reading by the Extension and Diffusion Coordination, with the objective of verifying if all the requirements of the magazine are covered.
 - If accepted by the coordination stated, it will be sent to two specialist evaluators of the topic.
- d) In case of a polarized verdict, the document will be examined by a third evaluator in order to obtain a verdict.
- e) At the end of the process the author of the document will be informed of the corresponding verdict and the publication of the article. In the case where the article is accepted for publication with the condition of making some corrections, considering the recommendation of the experts in the field of study, the author will be notified and is expected to make the appropriate medications and sent back in in the time period of two weeks.
- f) The Editorial Council reserves the right to correct the style and make editorial modifications as they seem suitable.



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**