

Educando *para* educar

ISSN electrónico 2683-1953

Año 24, Núm. 45

Marzo-agosto 2024



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

DIRECTORIO

CRISÓGONO SÁNCHEZ LARA

Director General del SEER

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Director General de la BECENE

MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO

Directora de la División de Estudios de Posgrado

MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

Coordinadora de la Academia de Investigación

COMITÉ CIENTÍFICO

DR. DANIEL CASSANY

Universidad Pompeu Fabra (España)

DRA. ELSA LECHNER

Universidad De Coimbra (Portugal)

DR. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

DRA. MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

MTRO. JOSÉ LUIS SAMAGUEY RENTERÍA

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG)

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

DR. JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

DRA. MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO

El Colegio de San Luis (COLSAN)

MTRO. RUBÉN GONZÁLEZ MORA

Escuela Normal de Zumpango (ENZ)

DR. LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (UPN 241)

DRA. MARÍA GUADALUPE VEYTIA

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

MTRA. ROSA LÓPEZ FLORES

Escuela Normal Oficial de León (ENOL)

DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ÁLCALA

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y La Educación (IIUE)

DRA. ALMA MARÍA DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 (UPN 281)

DR. LÁZARO UC MAS

Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI)

DR. SALVADOR LIRA SAUCEDO

Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas (CAMZAC)

EQUIPO EDITORIAL

COORDINADORA EDITORIAL

Laura Erika Gallegos Infante

ASISTENTE EDITORIAL

Werner Alberto Juárez Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adriana del Río Koerber

TRADUCCIÓN

Óscar Felipe Reyna Jiménez

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Jocelyn Sánchez Rivera

DISEÑO EDITORIAL

Jocelyn Sánchez Rivera

CONTENIDO



1	Bienestar infantil: desafíos desde un enfoque de cuidados Tania Magali Martínez Ruiz / Ma. del Socorro Ramírez Vallejo	11
2	El mapa híbrido como estrategia de evaluación mixta a nivel de bachillerato Alexis Márquez de Jesús	31
3	Análisis de la transformación de la imagen del científico en la formación inicial docente utilizando nubes de palabras Adriana Piedad García Herrera / Areli Norma Tapia Ramírez / Bibiana Ruth Tapia Ramírez	45
4	La docencia y la comunicación no verbal Dafne Eunice Martínez García / Martha Ibañez Cruz / Fabián Andrés Pereda García	57
5	Interacciones educativas durante la educación a distancia en grupos de preescolar y primaria Alondra Guadalupe Corpus Arriaga / Karol Guadalupe Salazar Grimaldo / María Guadalupe Escalante Bravo	77
6	Las competencias digitales para docentes en formación Rogelia Zambrano Rodríguez / David Uriel Rodríguez Esquivel	93
7	Planificación cooperativa: Un punto de partida para abordar la educación socioemocional en el nivel preescolar Gabriela del Rocío Rojas Torres / Martha Guadalupe Ríos Bautista / Karla Ivonne Arista Vásquez	109

EDUCANDO PARA EDUCAR, año 24, Núm. 45, marzo-agosto 2024, 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 | Director de la institución: Dr. Francisco Hernández Ortiz | Editora: Mtra. Laura Erika Gallegos Infante | 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 | Fecha de última modificación: 31 de agosto de 2024 | 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



Estimados lectores y lectoras:

La educación enfrenta desafíos y oportunidades sin precedentes, los avances tecnológicos, las nuevas formas de comunicación y la globalización transformaron la realidad educativa, y la manera en que los niños y niñas aprenden, interactúan y se desarrollan ha experimentado cambios profundos. En este contexto, los pilares del bienestar infantil, el fomento de competencias digitales, la docencia innovadora y la planificación cooperativa juegan un papel fundamental para garantizar un futuro inclusivo, equitativo y resiliente.

En este ejemplar 45 presentamos a ustedes diversos artículos derivados de investigaciones e intervenciones educativas con importantes temáticas que se abordan desde el bienestar infantil: desafíos desde un enfoque de cuidados y que, en ese sentido, se reconoce que el bienestar infantil es la piedra angular sobre la que debe construirse toda acción educativa. Comprobado está que los niños rodeados de ambientes estables emocionalmente, llenos de seguridad y salud son más capaces de desarrollar sus potencialidades. De igual manera, conocer las necesidades individuales de las infancias, respetar su ritmo de aprendizaje, así como sus características personales permitirá un desarrollo integral en los niños y niñas.

Otro tema importante que se trata en el artículo las competencias digitales para docentes en formación, es el que nos permite reconocer que vivimos en una era en la que las tecnologías digitales son una herramienta esencial en todos los aspectos de la vida diaria. Por lo tanto, es imprescindible que los futuros docentes desarrollen competencias digitales. Estas competencias no solo incluyen habilidades técnicas para manejar dispositivos y aplicaciones, sino también habilidades críticas como la alfabetización mediática, la capacidad para filtrar información, y el uso ético de las tecnologías. De igual manera, la planificación cooperativa: un punto de partida para abordar la educación socioemocional en el nivel preescolar nos permite reflexionar sobre los docentes como actores clave que impulsan el cambio en el sistema educativo. Sin embargo, el papel del docente también está en constante cambio. Hoy en día, los maestros y las maestras no solo deben ser expertos en sus áreas, sino también en pedagogía digital, comunicación efectiva, y metodologías activas. La

formación y actualización continua del profesorado es esencial para garantizar que las educadores y los educadores estén preparados para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

En esta breve presentación te invitamos a leer de manera profunda todos los textos que conforman este ejemplar cuyas aportaciones y reflexiones nos permiten pensar que la educación del presente requiere un enfoque integral que promueva el bienestar infantil, fomente el desarrollo de competencias digitales, respalde a los docentes en su labor transformadora y apueste por la colaboración en todos los niveles.

Mtra. Laura Erika Gallegos Infante



- **Educando para educar**

- Año 24
 - Núm. 45
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2024
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

BIENESTAR INFANTIL: DESAFÍOS DESDE UN ENFOQUE DE CUIDADOS

CHILD WELL-BEING: CHALLENGES FROM A CARE APPROACH

Tania Magali Martínez Ruiz¹
Ma. del Socorro Ramírez Vallejo²



Investigaciones



RESUMEN

El artículo describe los desafíos del bienestar infantil a partir de los cuidados o descuidos que las niñas y niños viven en la casa, la escuela y la comunidad. El estudio realizado es de corte cualitativo, descriptivo e interpretativo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se aplicaron actividades a los niños y niñas acordes a su edad con el fin de generar el diálogo y la producción de evidencias. El análisis de la información se llevó a cabo mediante la técnica categorial. Los hallazgos señalan que el bienestar infantil es un desafío, debido a situaciones de alcoholismo, violencia, aislamiento social, carencias económicas, largas jornadas laborales de los padres y madres, abandono, problemas sociales y ambientales. También se identificó que la principal fuente de bienestar es la familia, y después otros elementos como: la alimentación, el vestido, las amistades, las actividades lúdicas, los juguetes y el portarse bien con los demás.

Palabras clave: Bienestar infantil, cuidados, vínculos, contexto

ABSTRACT

The article describes the challenges of child welfare based on the care or neglect that children experience at home, at school and in the community. The study is qualitative, descriptive and interpretative. Semi-structured interviews were conducted and activities were applied to the children according to their age in order to generate dialogue and the production of evidence. The analysis of the information was carried out using the categorical technique. The findings indicate that child welfare is a challenge, due to situations of alcoholism, violence, social isolation, economic deprivation, long working hours of parents, abandonment, social and environmental problems. It was also identified that the main source of well-being is the family, followed by other elements such as food, clothing, friendships, play activities, toys and behaving well with others.

Keywords: Child well-being, care, bonding, context

¹ Docente del Jardín de Niños Tomasa Estévez Villa de Reyes, S.L.P. taniamagali6217@gmail.com

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

INTRODUCCIÓN

La Declaración de los Derechos del Niño (1959), firmada por la mayoría de los países miembros de la ONU en 1989, es un logro en la democracia, porque considera a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, con capacidad para participar en diferentes ámbitos. Este acontecimiento favoreció que varios estados se comprometieran en el diseño de acciones para garantizar el bienestar de la niñez. Asimismo, en el año 2000, se emitió la "Observación General 14" donde se ratifica y se describe de manera detallada el apartado sobre "El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud" (Catillo-Peón, 2014, p. 62).

El bienestar infantil como objeto de estudio se ha ido abordando cada vez más en la investigación social y educativa. Los estudios que se han hecho refieren la necesidad de documentar el bienestar de niños, niñas y adolescentes para actuar en consecuencia. Algunas de estas investigaciones han utilizado enfoques estandarizados individualizados y descontextualizados para evaluar y categorizar el estado de bienestar infantil, lo que ocasiona que las experiencias vividas se conviertan en conocimiento abstracto. (Houmøller, 2018).

Lippman et al. (2023) señalan que el bienestar no puede desligarse de la calidad de los contextos y de relaciones de los niños, niñas y adolescentes. Entre los indicadores positivos de bienestar sugieren indicadores de medidas de la calidad sobre entornos familiares, escolares, entre pares, comunitarios y mediáticos, tanto en los ámbitos subjetivos como objetivos. Esta investigación permite ampliar el conjunto de indicadores positivos y aquellos que no favorecen el bienestar de los niños y niñas en edades tempranas.

Este estudio se realizó con un grupo de 1º y 2º. grado de preescolar del Jardín de niños "Tomasa Esteves", turno vespertino de la comunidad de Pardo, Villa de Reyes, S.L.P. Con una población infantil de 26 alumnos de entre 3 y 4 años de edad y se trabajó con la totalidad del alumnado. Entre los aspectos que se observaron que afectaban el bienestar infantil era la escasa alimentación porque los niños y niñas llegaban con hambre a la escuela. También se observó que algunos se mostraban desmotivados o cansados, regañados por sus padres o tristes por situaciones familiares. Sus estados emocionales se

notaban mayormente decaídos, y si sus compañeros les hablaban respondían indiferentes, enojados o con agresiones. Las relaciones afectivas y emocionales en la comunidad no representaban una prioridad, por lo tanto, los niños y niñas no las tenían interiorizadas mostrando dificultad para trabajar en equipo y expresar sus emociones. Aunado a ello, había pocos espacios de convivencia y problemas ambientales lo que mermaba su bienestar físico, social y emocional.

El bienestar se ha convertido actualmente en un tema de interés en diferentes campos disciplinarios como la psicología, la sociología, la educación, debido a que existen nuevas necesidades en la niñez. Una de ellas son las condiciones familiares que los niños y niñas experimentan debido a que padres y madres ingresan al mundo laboral para proveer a sus hijos e hijas de las necesidades básicas. Esto ocasiona que experimenten la soledad y sientan mayores necesidades de afecto. Por otro lado, los “momentos de ocio para compartir disminuyen, y se comienza a generar un vacío emocional infantil que debe ser cubierto por la escuela”. (Araque, 2015, citado en López et al., 2021, p.56) .

Entre los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana se señalan que el bienestar y el buen trato, principalmente de los niños y de las niñas, tienen que ver con el derecho a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente en todos los espacios de convivencia. Para lograr niveles mayores de bienestar se requiere “vivir una vida libre de violencia, exclusión, racismo, hambre, machismo, discriminación de cualquier tipo, además de participar en las decisiones de interés público y gozar de un medio ambiente sano.” (SEP, 2022, p. 103).

Para generar estados de bienestar, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) esboza la interrelación del desarrollo físico con el afectivo, el cuidado del cuerpo, de las emociones, de los vínculos, del medio ambiente y de las demás personas, dentro de un proceso formativo. Señala que el derecho a la vida y al bienestar “incluye el cuidado, respeto, protección de los organismos y los ciclos vitales del medio ambiente, las mujeres y los hombres, como condición y fundamento del ejercicio de los derechos humanos” (SEP, 2022, p. 13).

A partir de lo anterior, los objetivos planteados en esta investigación fueron los siguientes:

- Describir los cuidados y descuidos en el aspecto físico, emocional y social que viven los niños y niñas.
- Identificar las dinámicas socioespaciales que les generan bienestar a los niños y las niñas.
- Comprender quiénes son las personas con las que los niños y niñas construyen vínculos afectivos para su bienestar.

Bases teóricas conceptuales

Una de las perspectivas teóricas que sustenta el estudio del bienestar es la psicología positiva. Su principal representante es Martín Seligman, para este autor, existen tres elementos que pueden acercar a las personas a experimentar una vida plena: el primero de ellos tiene que ver con las emociones positivas, es decir, experimentar una vida placentera, que consiste en tener la mayor cantidad de momentos de felicidad en su vida, rescatando el goce y el disfrute del momento presente; el segundo elemento está relacionado con el compromiso de disfrutar lo que se hace y reconocer las propias fortalezas; y, el tercero se refiere al sentido o significado que las personas le dan a su vida, y aplicar las fortalezas personales para ayudar a los demás. (Vázquez y Hervás, 2009).

La felicidad de niños y niñas es una meta a alcanzar en las escuelas de educación infantil, haciendo del aprendizaje un periodo donde disfruten y aprendan a ser felices en el aquí y el ahora, sin descuidar la importancia del pasado y del futuro. En este sentido, las educadoras y educadores, también pueden acompañar a los niños y niñas en este camino, creando bienestar a cada paso y en cada acto.

Una segunda perspectiva que permite comprender el bienestar infantil de manera contextualizada es la teoría ecológica de Bronfenbrenner. (1987, citado en Navarro y Bravo, 2018) la cual plantea que el estudio de los niños y niñas no puede hacerse de manera aislada, sino que es necesario considerar los ambientes en los que estos se desenvuelven. Según Tonon et al., (2017) las vidas de los niños y niñas se desarrollan en varias dimensiones como la familia, la escuela, los pares, el barrio, la ciudad, etc., las cuales influyen en la perspectiva de bienestar. De ahí la importancia de tomar en cuenta diversos indicadores para representar el bienestar infantil y evaluar su desarrollo.

Para Bronfenbrenner (1987) existen cuatro niveles en los que se encuentran las estructuras o contextos de desarrollo de las infancias: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El primer nivel corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa. El mesosistema se refiere a las interacciones entre dos o más microsistemas en los que la persona

en desarrollo participa, por ejemplo, los padres coordinan sus esfuerzos con los maestros para educar infancias. El exosistema, comprende a los propios entornos (uno o más) en los que los niños y niñas se desenvuelven, por ejemplo: el lugar de trabajo de los padres, el círculo de amigos de los padres, que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. El nivel más grande es el macrosistema, éste se refiere a la cultura o ideología que pueden afectar transversalmente a los sistemas de los niños y niñas. (Brofenbrenner, 1987, citado en Navarro y Bravo, 2018).

Existen dos paradigmas sobre el bienestar: uno es el bienestar hedónico, que depende principalmente de vivir una vida con experiencias placenteras minimizando el dolor. La vida se experimenta de forma positiva y se analizan las sensaciones de placer y dolor, así como los juicios cognitivos como son: el aburrimiento, el disfrute, la pena, el interés, etc. El segundo paradigma es el eudaimónico el cual refiere a que el bienestar no sólo se logra mediante el placer, sino principalmente a través de la actualización del potencial humano. Este tipo de bienestar se relaciona con el bienestar psicológico. “Se centra en el desarrollo del potencial humano, el estilo y manera de afrontar los retos vitales, el esfuerzo y el afán por conseguir las metas que resultan relevantes para cada uno” (Ryan y Deci, 2001, citados en Tonon, et al., 2017, p. 166).

Otra clasificación del bienestar la encontramos en González-Fuentes y Andrade (2016, citados en Garassini, 2018). Ellos plantean tres líneas conceptuales de bienestar: el subjetivo, el psicológico y el social. El bienestar subjetivo se relaciona con la perspectiva hedónica orientada a “la búsqueda del placer y emociones positivas, evitando las emociones negativas” (Garassini, 2018, p. 19). El bienestar psicológico se vincula con la autorrealización personal y el bienestar se concibe como consecuencia de un sano desarrollo psicológico. El bienestar social se orienta al apoyo comunitario de las sociedades, mediante las relaciones interpersonales y grupales. Tanto el bienestar psicológico como el social, pertenecen a la perspectiva eudaimónica.

Para hablar de bienestar infantil, como ya se mencionó en líneas anteriores, es fundamental conocer el tejido donde se desenvuelven los niños y niñas, pues éste varía de acuerdo a diversas condiciones, en función del contexto cultural y económico del lugar, de las percepciones, necesidades, expectativas e ideales de los niños y niñas, según el contexto en el que se desarrollan.

Desde tiempos contemporáneos la infancia ha tenido un enfoque adultocéntrico para interiorizar las reglas sociales, comenzando desde la familia y pasando a la escuela, iglesia y estado y precisamente son estos ambientes en donde los niños y niñas se relacionan y logran generar o no bienestar. “El bienestar de niños/as se vincula con sus percepciones acerca de sí mismos y de las relaciones en los espacios familiares, en la escuela y en su barrio” (Oryazun, 2021, p.2). La percepción incluye a valoración de su vida a través del sentir y el pensar sobre

el ser, el hacer y el poseer; es decir, lo que los niños y niñas piensan acerca de lo que pueden hacer con los recursos materiales y humanos que tienen a su disposición. (Medina de la Maza et al. 2017).

Para Moral, et al. (2017) los contextos sociales son directamente influyentes en el desarrollo de los niños y niñas, sin embargo, lo que les va a generar bienestar en concordancia con los ambientes está intrínsecamente vinculado a dos aspectos fundamentales: sus libertades y sus capacidades. En primer lugar, se hace referencia a la importancia de proporcionar a la niñez un entorno donde pueda ejercer sus libertades de manera adecuada, lo que implica permitirle expresar sus opiniones, participar en actividades de su elección y tener autonomía en ciertos aspectos de sus vidas. En segundo lugar, se resalta la relevancia de desarrollar y potenciar las capacidades de los niños y niñas, lo que incluye brindarles oportunidades para aprender, explorar y desarrollar sus habilidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas. En conjunto, el bienestar infantil se construye al proporcionar un equilibrio adecuado entre libertad y capacidad, permitiendo así un desarrollo saludable y pleno.

La familia es el primer contacto social y afectivo que tiene un niño o niña y es ahí donde se desarrollan sus primeros aprendizajes. Tonon et al., (2017) mencionan al respecto:

La familia tiene un lugar relevante para la formación del niño y de las niñas, la constitución de la personalidad, la identidad y las formas de relación humana, siendo fuente de socialización primaria. Es por ello que cuando el ambiente familiar es favorable funciona como una fuente de afecto, seguridad, compañía y satisfacción de necesidades. Pero en caso contrario, se convierte en una significativa fuente de sufrimiento y frustración, generalmente por situaciones de disputas entre los padres, prolongada ausencia de los padres en el hogar por circunstancias de trabajo, soledad, aburrimiento, etc. (p.174).

Por lo anterior, es necesario fortalecer el bienestar en las escuelas infantiles, lo cual implica “favorecer un contexto educativo que transmita un mensaje de cuidado, donde las identidades de cada uno son reconocidas, acogidas, valoradas, visibilizadas y, por tanto, respetadas” (Medina de la Maza et al., 2017, p.63). Según este autor, el bienestar infantil debe ser una de las finalidades principales de toda escuela, y de todos los ámbitos en los que se desarrollan los niños y niñas. Dentro de las dimensiones de bienestar están las siguientes:

Bienestar físico. Se relaciona con la salud y la atención a las necesidades primordiales del propio cuerpo.

Bienestar emocional y afectivo. Tiene que ver con la posibilidad de construir relaciones sólidas desde donde se puedan desarrollar habilidades para reconocer y manifestar las emociones de forma adecuada, la capacidad de resolver conflictos y tensiones, así como de ser flexibles para disfrutar de la vida.

Bienestar social. Se vincula con la convivencia cordial con los demás, la cooperación, la empatía y el respeto hacia los otros, el placer en las relaciones con los demás.

Bienestar cognitivo. Se refiere a contar con espacios de actividad interesantes y que planteen retos con distinto grado de complejidad, proporcionando además las ayudas ajustadas a las necesidades y características de cada niño y niña.

Los cuidados son fundamentales en la vida cotidiana, ya que contribuyen al bienestar y la salud tanto física como emocional. Llamamos cuidados al conjunto de actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público y a la sostenibilidad de la vida. (Álvarez, 2018, p. 10). En el ámbito personal, cuidar de uno mismo implica adoptar hábitos saludables, como una dieta equilibrada, ejercicio regular y suficiente descanso. Además, el cuidado emocional es esencial, ya que influye en la salud mental y la calidad de vida.

Savio (2014, citado en Medina de la Maza, et al. 2017) sugiere ciertas acciones para generar un ambiente de cuidado y bienestar, entre ellas están:

- Atención a las necesidades de cada niño y niña (fisiológicas, afectivas, sociales, cognitivas...)
- Respeto a sus derechos: alimentarse de modo adecuado, el derecho a ser él mismo, a expresarse, a jugar, a moverse, a relacionarse, el derecho a una educación interesante, atractiva, divertida y, sobre todo, con sentido para ellos.
- Relación y verdadera comunicación: Acompañamiento respetuoso a cada uno en sus procesos de crecimiento y desarrollo, evitando invadir y presionar para acelerar algunos aprendizajes, ofreciendo a cada niño y niña retos para que, con las ayudas necesarias, poco a poco pueda alcanzarlos.

A nivel interpersonal, los cuidados se manifiestan en las relaciones familiares, amistades y comunidades. La empatía y la atención a las necesidades de los demás fortalecen los lazos afectivos y generan un entorno de apoyo mutuo. La comunicación abierta y respetuosa también juega un papel crucial en el cuidado de las relaciones, fomentando un ambiente donde las personas se sientan valoradas y escuchadas.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La población que participó en la investigación fue el grupo multigrado de 1º y 2º grados del jardín de niños Tomasa Esteves, de la comunidad Pardo de Villa de Reyes, S.L.P. El grupo estaba conformado por 26 alumnos y alumnas cuyas edades oscilaban entre 3 y 4 años. En este estudio también participaron las madres de familia, aportando información sobre las condiciones familiares y materiales que pueden afectar el bienestar de los niños y niñas. El nivel socioeconómico de las familias es bajo, La mayoría de las madres y padres trabajan en la zona industrial de S.L.P.

La investigación que se realizó se ubica en el paradigma cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo. Los recursos metodológicos que se utilizaron para la obtención de información fueron diferentes, según los sujetos participantes. En el caso de las madres de familia se aplicó una entrevista semiestructurada al inicio del ciclo escolar en la que se indagó sobre los estilos de crianza, los cuidados y descuidos en la casa, los vínculos que han creado y las actividades recreativas que realizan con sus hijos e hijas. Con los niños y niñas la metodología para la obtención de la información fue acorde a su edad. En este caso, se trabajó con actividades dinámicas, tales como: “Cartografía social pedagógica de la casa y la escuela”, “El Mapa del cuerpo”, “Ejercicio sobre bienestar” y “Recorrido por la comunidad” y la técnica de “Sueños, miedos, alegrías y tristezas” (SMAT), Las primeras actividades fueron tomadas de Ames et al., (2010) y la última de Martínez et al. (2021), pero se hicieron adaptaciones al grupo y al contexto de la investigación.

Los recursos para la obtención de información fueron: reportes de observación, trabajos de los alumnos, grabación de audios y videos y fotografías. Además, se hicieron transcripciones de audio y video de los eventos más significativos relacionados con el objeto de estudio. Esto permitió tener datos más precisos de lo acontecido durante las actividades. Una vez reunidas las evidencias (registro, video, audios, transcripciones, fotografías), se utilizó la técnica de análisis de contenido. Ésta consistió en hacer la lectura repetida de los registros y transcripciones obteniendo una idea general para la familiarización del contenido. De este análisis surgieron recurrencias o categorías, clasificándolas por colores, según las unidades de significado que se iban presentando (Latorre, 2007, p.84). Finalmente se elaboró una tabla en la que se concentró toda la información empírica por cada una de las categorías de análisis.

Para atender el aspecto ético de la investigación, se dio a conocer a los padres y madres de familia las actividades a realizar, en donde expresaron estar de acuerdo en la participación de los niños y niñas, mediante la firma de consentimiento informado, así como la toma de fotografías, realización de videos, audios, materiales y producciones. Además, se elaboró un asentimiento informado para niños y niñas, donde primero se les explicó lo

que es un investigador, y enseguida se les tomó su parecer para participar en las actividades de investigación. Todas y todos se mostraron motivados y confirmaron firmando el asentimiento con sus propias grafías que plasmaron en un papelógrafo.

RESULTADOS

Cuidados y descuidos que afectan el bienestar

Cuidar y recibir cuidados son necesidades básicas humanas que generan bienestar infantil. Sin embargo, Álvarez (2018) señala que la infinidad de plataformas sociales acaban los tiempos de cuidado de calidad en la familia y el desarrollo de las competencias emocionales. Por otro lado, los horarios de trabajo extenuantes y las economías de las familias, hacen que el tema del cuidado se siga dejando regularmente a las madres de familia. Cuando las mujeres se introducen al área laboral, los niños y niñas quedan bajo el cuidado de otras personas como los abuelos, tíos o incluso hermanos. Esto repercute en el bienestar de las familias y por consecuencia de los niños y niñas. En palabras de Arnaiz (2012):

En muchas ocasiones, la crianza de los hijos e hijas se desenvuelve en un entorno de conflictos de relación, sentimientos de inseguridad y soledad y ansiedades provocadas por aspectos diversos, como los horarios rígidos, las exigencias laborales o las propias condiciones de vida de los pequeños. (p. 81)

La comunidad donde se realizó la investigación no está ajena a estas problemáticas, principalmente los niños y niñas son los más afectados por su condición vulnerable de edad. Al preguntarles a las madres de familia sobre quiénes se quedan con el niño cuando los papás van a trabajar, la mayoría mencionó que se quedan a cargo de sus tías y abuelas. En el caso de Wendy, la madre la abandonó, por lo que se encuentra al cuidado de su abuela, y su padre está ocupado la mayor parte del día en el área laboral en una empresa de la zona industrial de San Luis Potosí. La niña presenta problemas de autorregulación y de conducta, le pega a sus compañeros y la abuela menciona que también le pega a su hermana en la casa, como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista:

A: (...) lo hace con su hermana, y ya la castigamos, hablamos con ella y le decimos.

E: ¿Y de qué manera son los castigos?

A: Y ya, pues que, si quiere que le compremos algo, quiere ver algo en la tele o algo así, que quiera salir algo, no le damos permiso,

E: ¿le han pegado?

A: Yo sí le he dado un manazo en la mano, la verdad, sí. Porque haga de cuenta que es de jalarle el cabello a su hermana, ¡pero con un coraje! Y ya la otra nada más grita y es más grande ¿eh? y no se defiende. Ella no

se defiende, no le responde con un golpe, mejor grita: ¡Ay, Wendy me está pegando! y ya corremos todos. ¿Por qué le pegas? ¿Y por qué? - ¡Ella no es mi hermana!, o a mí me dice: ¡Ya no te quiero, ya no te quiero porque me regañaste! Pero así es. De repente está jugando bien y de repente ya pegó, ya mordió o no falta qué.

E: ¿No entienden por qué ese comportamiento?

A: Y mi hijo de veras le dice: ya no pelees porque pues no vas a tener amigos, siempre vas a estar solita y debes de tener amigos... ¡a poco cuando vayas al kínder van a decir: miren ahí viene la peleonera! Y nomás se queda, se queda seria, y dice no ya no voy a pegar y después lo vuelve a hacer.

Como se puede percibir, la niña requiere de mayor atención especialmente en el ámbito emocional, aunque se le dificulta expresar con palabras esa necesidad de afecto. Generalmente utiliza la agresión para ser tomada en cuenta y mostrar su deseo de ser querida. Su abuela, quien está al cuidado de ella, también tiene ocupaciones en casa, lo que hace que los tiempos que le dedica a sus nietas sean escasos, limitándose a atender una de sus necesidades básicas como es la alimentación.

El padre de la niña trabaja la mayor parte del día para poder sostener económicamente a su familia. La madre biológica en ocasiones acude por ella para pasar un fin de semana a lado de su hija, pero muy escasamente, aunado a que su abuela no se relaciona ni convive con sus vecinos, lo cual hace más difícil la situación. La señora comentó que la niña no tiene amigos, sólo juega con su hermana, porque casi no salen y generalmente no tiene comunicación con los vecinos, más que con su propia familia. También mencionó que ella tiene todo bardeado y cuando llega a su casa se encierra.

Otra situación que se identificó fue que las madres de familia son las que llevan todo el peso del cuidado del hogar. Álvarez (2018) señala que: “Los cuidados se distribuyen de manera desigual y hay personas (mayoritariamente mujeres) que ponen mucho esfuerzo, incluso que comprometen su destino, por cuidar a otras” (p.12). Si bien es cierto que esto ha acontecido por generaciones, es necesario deconstruir estas ideas porque las madres también necesitan descansos y tiempos efectivos para poder dedicar tiempo de calidad a sus hijos e hijas y disfrutar de sus familias como una manera de reponer fuerzas y sentir afecto.

En la actividad sobre el cuidado de la salud se preguntó a las niñas y niños: *¿quién los cuida cuando se enferman?* La mayoría respondió que sus mamás o sus abuelas y su forma de cuidado es llevándolos al doctor o dándoles hierbas a tomar. Esto confirma que el cuidado de los niños en general se deja a las madres, quizás por tener esa concepción de que fueron quiénes los parieron o porque es la parte tierna de los hogares.

Hay madres de familia que se ocupan tanto del cuidado de los miembros de la familia que se descuidan a sí mismas, y cuando se enferman, no hay quién vea por ellas. Es el caso de la mamá de Xóchitl, quien lo dio a conocer en la entrevista con un tono de pena:

E: ¿Y cuando usted se enferma? (haciendo referencia a quién la cuida)

M: No, ¿pues quién? Tengo que pararme

E: ¿así, enferma? ¿Entonces qué hace?

M: Así ando

E: ¿Y quién les hace de comer?

M: yo

E: ¿usted se para?

M: ¡ah sí!, ahorita, como cuando me sentí bien mal, quién sabe qué día, me dice el niño (refiriéndose al hijo de 19 años). Este... ¿ya hiciste de comer?, no hay nada. _Vamos a comprar un pollo, ayúdame a cocinar o dame para comprar un pollo. Yo me siento muy mal.

Un hallazgo importante en la información derivada de las actividades con el alumnado fue que cuando se les preguntó: si sus madres o padres enferman, ¿quién podría encargarse de ellos? De inmediato, varios niños y niñas respondieron: “también nosotros podemos cuidarlos”. Ese sentido de responsabilidad que en algunas familias generan en los niños y las niñas, los hace sentirse que son capaces de cuidar a otros, pero esto puede tener implicaciones en su crecimiento, como señala Estupiñán (2014)

(...) algunas voces rescatan la posibilidad beneficiosa y constructiva del rol de cuidador para los niños y niñas desde la posibilidad de adquirir sentido de responsabilidad, altos grados de madurez y autoestima, aunque se pone en duda la conveniencia de este acelerado desarrollo emocional. (p. 140)

Otra situación que es muy común en la localidad de Pardo es que las personas tomen cerveza en cantidades extremas, lo que hace que los niños convivan y crezcan dentro de una cultura muy desfavorable para su desarrollo emocional y social. Los alumnos y las familias están muy familiarizados con la palabra “borrachos” por lo que fue un tema muy recurrente en las actividades de investigación. Con ello, los ambientes familiares se deterioran y bloquean la convivencia de las familias y por ende su bienestar, pero, sobre todo, el de los niños y las niñas. Algunas mamás compartieron algunas experiencias sobre los problemas de alcoholismo que viven en sus familias, ya sea con los esposos o con algunos hijos, lo cual influye en el bienestar de los niños y niñas:

(...) pero sí, sí batallamos con él (refiriéndose al esposo). Bueno, bueno, con el grande (hijo de 19 años) era más, era como más borrachillo, como que no medía las palabras delante de ella (la niña).” (MX)

Por último, un tema recurrente dentro de esta categoría de cuidados y descuidos fue el tema del medio ambiente porque en la actividad del recorrido por la comunidad los niños y niñas detectaron que hay espacios en los que encontraron mucha basura tirada, lo que los hace sentirse tristes y descuidados.

Los niños y niñas a sus escasos años se dan cuenta de esta problemática, viven inmersos en ella y ellos saben que se pueden hacer cosas para ayudar a las situaciones ambientales, como se muestra en el diálogo siguiente realizado durante el recorrido por la comunidad:

Otra preocupación relacionada con el medio ambiente es el cuidado del agua, la cual está escaseando y resulta muy preocupante a nivel global y en particular en la comunidad, pues es un líquido vital. En una entrevista realizada a una de las mamás, ella externó que en la comunidad no les llega el agua, por lo que tienen que estarla comprando cada semana.

Lo anterior permite dar cuenta que el agua potable es un requisito básico para la supervivencia y el bienestar humano. No sólo es esencial para la hidratación, sino que también juega un papel fundamental en la higiene, la producción de alimentos y la prevención de enfermedades. El cuidado del agua como fuente de bienestar es esencial para la salud humana y la sostenibilidad ambiental.

Espacios agradables y desagradables

Otra de las categorías que se relacionan con el bienestar infantil son los espacios que les resultan agradables o desagradables, según las experiencias que viven tanto en la escuela como en la comunidad. En esta categoría se realizaron diversas actividades como la cartografía de la casa, cartografía de la escuela y recorrido por la comunidad. De acuerdo con Green et al., (2014) la cartografía incluye el espacio, pero también los aspectos sociales y culturales que se desarrollan en él.

En la cartografía de la casa se comenzó con el canto de la familia para introducirlos al tema. Después explicamos la dinámica de trabajo que consistió en poner un pedacito de plastilina a los lugares de su casa donde les gusta más estar. Emily puso la plastilina en el patio y cuando se le preguntó: ¿por qué te agrada más estar ahí?, la niña respondió: porque hay un columpio. Al preguntar sobre el lugar que no le gusta dijo que la cocina por el riesgo que implica de quemarse. También mencionó que en su casa vive con sus tíos y comparte el cuarto con su mamá y papá, debido a que en las otras habitaciones duermen sus tíos, su primo y su hermano.

Gael comentó que su lugar preferido de casa es su cuarto por ser ahí donde se encuentran sus juguetes, pero también le agrada el de su abuelita porque ella también lo cuida y le cuenta cuentos. Noé comentó que vive con Tita (abuelita), Galo, tío Enrique y tía Rosy. Los lugares de casa que prefiere son el cuarto de mamá y el de Tita (Su abuelita). Él duerme con su mamá, y le gusta ese cuarto porque de ahí habla con su papá que se encuentra en Estados Unidos.

Lo anterior muestra que los espacios también dan bienestar a los niños y niñas, porque les hacen sentir bien, y mucho tiene que ver con las dinámicas socio espaciales que suelen darse en esos lugares, porque los hacen ver agradables, seguros y atractivos.

Al solicitarles que pegaran una estampita al lugar de su casa en el que más les gustaba estar, la mayoría comentó que, en su cuarto. Al preguntarles la razón de por qué les gusta estar en ese lugar, Lía señaló que porque ahí no le da miedo, Quique y Ana comentaron que les gusta estar en el patio porque hay columpios y les agrada estar ahí. Respecto a los espacios que les desagradan en su casa, Emily señaló que la cocina donde tortea su abuelita, porque Edgar (el hijo de su madrina) saca los zapatos y la hace enojar. Ana comenta que no le gusta estar en el cuarto de su hermano porque está todo azul. Georgina mencionó que no le gusta el cuarto de la esquina de su casa porque hay cosas guardadas y Eva María que no le gusta el baño porque ahí se está bañando su hermano.

Al realizar la actividad de la cartografía escolar se les dió a todos un croquis de la escuela y salimos al patio a identificar los lugares de la comunidad. Enseguida pasamos al aula y se les mencionó que marcaran el espacio de la escuela donde más les agradaba estar. Los lugares más significativos que señalaron los niños y las niñas fueron el área de los juegos y su salón de clases. Georgina y María mencionaron que a ellos les agradaban los juegos. José señaló que el baño porque ahí puede ir a hacer pipí. Irelia expresó que lo que más le gusta de su salón son los juguetes que hay en los estantes. A Lía le agrada el espacio de los juegos, pero también donde hay bancas para sentarse. Catalina también comentó que le gusta el espacio donde hay bancas porque ahí viene su mamá por ella a la hora de la salida y se sientan las dos a lonchar. Entre los lugares que menos les agradan de su escuela es la cancha principal, porque en ese espacio no existen juegos infantiles y los pocos juegos que están pintados en el piso no los saben jugar.

En la actividad de SMAT (Sueños, alegrías, miedos y tristezas), los niños expresaron que ir a la escuela los hace felices, lo que denota que les agrada el espacio y las relaciones socio espaciales que suceden en ella. Como mencionan Chaux, Daza y Vega (s/f) "Aprendemos mejor cuando somos felices o cuando se encuentra sentido al esfuerzo realizado para superar las dificultades que aparecen en los procesos de aprendizaje". (p.30)

En el recorrido que se hizo por la comunidad en el que participaron algunas madres de familia, éstas señalaron que no existían lugares significativos para la convivencia en la comunidad, a excepción de la iglesia. En el recorrido pasamos por la exhacienda de Pardo y los niños querían entrar, pero para ir se debía pedir un permiso previo. Llama la atención que a pesar de que dicha exhacienda está a una cuadra y media del jardín de niños, los alumnos no la conocen. Otro lugar que les llamó la atención es un río que se forma en época de lluvia. Este lugar les resultó significativo porque hay un puente, pero estaba lleno de basura y con mucha tierra, por lo que se les hizo poco atractivo. Un

último lugar que identificaron los alumnos fue la plaza que está a un costado de la escuela, en ella celebran el grito de independencia y la navidad. A los niños y niñas les agrada que los lleven ahí a pasar un rato agradable.

Generalmente las familias llevan a sus hijos e hijas a pasear a la cabecera municipal de Villa de Reyes, debido a que en la comunidad de Pardo no existen lugares para el esparcimiento y la recreación. Sin embargo, no todo el grupo puede ir a pasear a Villa de Reyes, así que sus espacios de recreación son los patios de sus casas, o de sus familias.

Vínculos afectivos

En la actividad sobre el ejercicio de bienestar se les presentó a las y los alumnos dos dibujos, uno de un niño y otro de una niña. Se mencionó que a uno le iba bien en la vida y al otro no y se les cuestionó sobre por qué a algunos niños les va bien y a otros no. Las niñas y los niños mencionaron diversos factores, como no tener papás, haciendo referencia a que la familia es un componente fundamental del bienestar, también mencionaron a la familia más cercana como tíos y abuelos. Además, mencionaron otros aspectos por los que le va bien a la niña como la economía, el aspecto físico, las amistades y hasta los comportamientos.

Con relación a la niña que le va mal, les pregunté sobre lo que hay que hacer para que la niña se sienta mejor. Quique mencionó que regalarle unos papás nuevos, Lía señaló que, haciendo magia, Emily mencionó que comprarle ropa nueva, Irelia aludió a que se le compren zapatos nuevos y Germán sugirió comprarle también calcetines nuevos. Quique mencionó que hay que hacerle un peinado mejor, Wendy propuso comprarle calzones nuevos, Quique mencionó que también lápiz y libretas nuevas y lápiz con punta. Teo señaló que también una mochila. Quique no se centró en el aspecto material, para él es importante que la niña tenga amigos para que se sienta mejor. Emily mencionó que es importante que la mochila de la niña tenga dibujos de “niña”.

Al preguntar al grupo cómo son las mochilas de niña, Teo mencionó que, de princesas. _ ¿Si compro una mochila de Paw paltrow, no es de niña?, les pregunté. Uno de los niños señaló que no porque debía ser de niña. Esta actividad resultó valiosa para comprender cómo se internalizan y persisten ciertos roles y estereotipos de género desde una edad temprana imitando el comportamiento de las personas que los rodean, especialmente de sus padres, familiares y cuidadores.

Después tocó el turno del niño que le va bien en la vida y con él refirieron que le va bien porque se porta bien, y obedece a sus papás y a su maestra. También describieron que tiene muchos amigos, libretas nuevas y gomas. Hicieron

mención que los papás del niño que le va bien, deben ir a trabajar para ganar dinero. Ante su respuesta se les preguntó: ¿con quién se queda el niño, si sus papás van a trabajar? Por lo que señalaron que al cuidado de su abuelita y de su tía. Estos comentarios permiten darnos cuenta que los niños y niñas hablan de sus vivencias en casa, porque varios de ellos se quedan al cuidado de otras personas debido a las obligaciones laborales de los padres y madres de familia.

Al preguntarles a los niños y niñas sobre las personas más significativas para ellos, mencionaron que su mamá, como el caso de Lía que mencionó que su mami la lleva a la feria. Germán también mencionó que su mamá porque *lo lleva a las computadoras a ver videos*. También en la actividad aplicada de SMAT, los niños manifestaron que lo que les hace feliz es su mamá y su papá, y al solicitarles que expresaran un deseo que les gustaría que pasara, Quique respondió: *“que mi papá esté en casa y no vaya a trabajar”* o Emily *“que mi papá regrese de Estados Unidos”*

Para hablar de bienestar de la niñez no basta con contar con una familia sino, principalmente, con convivir y compartir la cotidianidad con ésta. Los vínculos familiares resultan altamente significativos para el bienestar en tanto son una fuente de amor recíproco y de satisfacción de las necesidades básicas, además se constituyen en referentes claves de ética ante la vida y de orientación para el devenir vital. (Gutiérrez-León, 2020, p. 47)

Para los niños y niñas la familia tiene un lugar relevante para la formación de la identidad y la constitución de la personalidad. Las formas de relación humana, sobre todo en la familia, son fuente de socialización primaria. Es por ello que cuando el ambiente familiar es favorable, funciona como un sostén afectivo que da seguridad y bienestar emocional. Pero, en caso contrario, se convierte en una significativa fuente de sufrimiento y frustración, generalmente por situaciones de disputas entre el padre y la madre, prolongada ausencia de los padres en el hogar por circunstancias de trabajo, soledad, aburrimiento, etc. (Mieles y Tonon, 2015).

Otra situación que da cuenta de quiénes son personas significativas en la vida de las infancias es la maestra. En la actividad de la cartografía escolar, los alumnos además de mostrar los lugares más agradables y desagradables de la escuela, comentaron que extrañan a su maestra. También se les preguntó: ¿qué les gusta de su maestra? Uno de los niños mencionó que les da material como pegamento, Rosy señaló que le gusta que los cuide y Adrián comentó que le gusta que les enseñe las cosas. Al cuestionarles sobre aspectos que no les agradan de su maestra, sólo Teo comentó que los regaña.

Un último aspecto a considerar son las relaciones interpersonales que crean los niños entre sí. En el aula se observa amistad entre ellos sin embargo hay alumnos que pegan a sus compañeros sin motivo aparente, lo que ocasiona que se generen conflictos entre ellos dificultando la amistad, la convivencia y por ende, el bienestar colectivo. López Pereyra et al. (2021) mencionan que “Debido al inicio de la etapa escolar, se crean nuevas relaciones que implican un intercambio tanto emocional como social. En esta interacción comenzarán a expresar sus emociones y a interpretarlas” (p.57). De ahí la necesidad de que los niños y las niñas aprendan a tomar conciencia de sus emociones, a nombrarlas y gestionarlas como parte del autocuidado emocional.

CONCLUSIONES

A partir de los objetivos planteados en la investigación podemos concluir lo siguiente:

El bienestar infantil se ve afectado por la falta de tiempo de los padres y madres de familia para cuidar o atender a su hijos e hijas, debido a las grandes jornadas laborales. Aunque la mayoría de los niños y niñas se quedan a cargo de las abuelas o tías, expresan tristeza de no tener a mamá o papá más tiempo cerca de ellos. En ocasiones, los cuidadores se limitan a atender algunas de las necesidades básicas como lo son la alimentación, la educación, el vestido, descuidando lo más importante que es la convivencia familiar.

Los ambientes familiares son clave para el bienestar de la niñez. Las familias en donde existen problemas de alcoholismo, violencia, aislamiento social, falta de recreación, prácticas adultocéntricas de crianza, etc. generan contextos poco propicios para el bienestar de los niños y de las niñas. Por otro lado, también las madres necesitan descansos y tiempos efectivos para poder dedicar tiempo de calidad a sus hijos e hijas, reponer fuerzas y sentir afecto. El autocuidado de las madres es clave para poder cuidar a sus hijos y lograr el bienestar mutuo.

Los niños y niñas también se convierten en cuidadores de los adultos, reconociéndose capaces de hacerlo y sentirse bien al realizar esta acción. Sin embargo, coincidimos con Estupiñón (2014) en que esto puede tener implicaciones en su desarrollo emocional.

Los espacios pueden resultar agradables o desagradables para los niños y las niñas, dependiendo de las dinámicas sociales y culturales que se desarrolla en ellos (Green, et al., 2014). En este estudio se encontró que para los niños y las niñas sus lugares preferidos, tanto de la casa como de la escuela, son aquellos donde han tenido experiencias de convivencia con quienes tienen un vínculo, como son sus mamás, papás o abuelas. Los espacios que también les generan bienestar son aquellos donde se sienten seguros, donde dialogan o comen con sus familiares y hay materiales con los que pueden jugar.

Los niños y niñas construyen vínculos afectivos para su bienestar principalmente con las personas cercanas a ellos, como la madre, el padre, la abuela, porque son quienes los proveen de los aspectos materiales y afectivos. En algunos casos quisieran que sus papás no vayan a trabajar o regresen de Estados Unidos para que estén con ellos. En este sentido, la familia es la principal fuente de bienestar infantil. En menor medida encontramos que las amistades, los aspectos materiales como el vestido y los útiles escolares, o el aspecto físico y portarse bien, son también fuentes de bienestar.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2018). Semillas para una Pedagogía de los cuidados. Fundación InteRed
- Ames, P., Rojas, V., Portugal, T. (2010). Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú /. Lima: GRADE; Niños del Milenio, p. 84
- Arnaiz, V. (2012). Serenidad educativa, el reto de muchas familias. Cuadernos de Pedagogía, 423, 81-85.
- BOWLBY, J. (1969/1982). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Castillo-Peón, M.F. (2013). Bienestar infantil, ¿es posible medirlo? Boletín médico del Hospital Infantil de México. 71(1), pp. 61-65. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v71n1/v71n1a10.pdf>
- Chaux, E., Daza, Berta., y Vega, Laura. (2004). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. Recuperado de: <http://colombiaaprende.edu> <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/coleccion/XPZ3E0WCN1C/FNEOHBjTFB2/30374>
- Estupiñán-Aponte, M.R. (2014). Niños y niñas como cuidadores familiares. Revista Duazary, 11(2), pp 139-146. <https://doi.org/10.21676/2389783X.821>
- Garassini, M.E. (2018). Psicología positiva y comunicación no violenta, Bogotá, D.C. 1ª. Edición, manual moderno
- Green, B., y Reid, J. (2014). Cartografía social y educación rural: investigación de espacios y lugares. En S. White y M. Corbett (Eds.), *Investigación educativa en entornos rurales: cuestiones metodológicas, perspectivas internacionales y soluciones prácticas* (pp. 26–40). Londres y Nueva York: Routledge.
- Green, B., & Reid, J. (2017). Social Cartography and Rural Education; or, Researching
- Gutiérrez-León (2020). Bienestar de la niñez, sus miradas y sus voces. IICC, Educo, Red Osal, Universidad Católica, IICC. https://iicc.ucb.edu.bo/wp-content/uploads/2020/10/Investigacion-de-Bienestar-de-la-Ninez_1-003-Creditos-correctos.pdf
- Houmøller, K. (2018). Making the invisible visible? Everyday lived experiences of ‘seeing’ and categorizing chil-dren’s well-being within a Danish kindergarten. *Childhood*, 25(4), 488–500. <https://doi.org/10.1177/090756821873810>
- Latorre (2007). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó
- Lippman, L., Moore, KA, McIntosh, H. (2023). Indicadores positivos de bienestar infantil. En: Maggino, F. (eds) *Enciclopedia de investigación sobre calidad de vida y bienestar*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_3982
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Gómez Vega, M. del P., y Puerto Díaz, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(2), 53–70. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.2.14>
- Martínez, M. y Velázquez, G. (2021). ¡Quiero tener poderes! Autoexpresión y Empoderamiento de Hijos e Hijas Víctimas de Violencia de Género. Cruz Roja Española.
- Medina de la Maza, A., Estrada, L.F. y Barrantes, R. (2017). El bienestar en la Escuela Infantil: sintonía entre el sentir, el pensar y el hacer. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (45). <https://doi.org/10.15366/tarbiya2017.45.004>
- Mieles; B.M.D., Tonon, G. (2015). Calidad de vida y niñez: perspectivas desde la investigación cualitativa, Universidad del Magdalena, Pedagogía y educación.
- Moral Espín, Lucía de; Pérez García, Alicia; Gálvez Muñoz, Lina, (2017). Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños, *Sociedad e Infancias*, 1, 203-237. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55932>

- Navarro, Guzmán. J.I., Martín, Bravo, c., (2018). Aprendizaje escolar desde la psicología, España, ed. Pirámide
- Oryazún, Gómez, D. Espejo, R. (2021). Bienestar y tiempo libre de niños y niñas a través de un mapeo fotográfico participativo, revista de psicología 2021, 30(2), 1-15. www.revistapsicologia.uchile.cl
- SEP (2022). Plan de estudios de la educación Básica
- Tonon, G.H., Benatuil, D., Laurito, M.J., (2017). Las dimensiones del bienestar de niños y niñas que viven en buenos aires, Argentina, *Sociedad Infancias. 1*, 165-183. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55330>
- Vázquez C. y Herbás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*, Volumen 369. Psicología positiva, Alianza Editorial.



EL MAPA HÍBRIDO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN MIXTA A NIVEL BACHILLERATO

THE HYBRID MAP AS A MIXED EVALUATION STRATEGY AT THE HIGH SCHOOL LEVEL

Alexis Márquez De Jesús¹



Intervenciones

RESUMEN

En este artículo se presenta la forma en la cual se han empleado los mapas híbridos en el ambiente educativo para mejorar la enseñanza en el área de las matemáticas, se explica como son elaborados a partir de un problema matemático. De igual manera al realizar la revisión documental de sus características se concluye que se puede elaborar una propuesta que puede ser empleada como técnica de evaluación en la educación media superior.

Palabras clave: Mapa conceptual, evaluación, aprendizaje basado en proyectos, práctica educativa, matemáticas.

ABSTRACT

This article presents the way in which hybrid maps have been used in the educational environment to improve teaching in the area of mathematics, the way in which they are elaborated from a mathematical problem and how from the characteristics that they present from the documentary review used, a proposal can be made on how they can be used as an evaluation technique in upper secondary education.

Keywords: Concept map, evaluation, project-based learning, educational practice, mathematics.



INTRODUCCIÓN

En el proceso educativo, a cualquier nivel, existen dos momentos que están presentes y muy relacionados, que son la enseñanza y el aprendizaje. La parte del aprendizaje involucra al alumnado, y la enseñanza al profesorado. También, hay otro proceso que se lleva a cabo, el cuál sirve para observar y analizar si se están llevando los procesos antes mencionados de buena manera, es decir, la evaluación.

Durante el proceso de evaluación se lleva a cabo un análisis acerca del conocimiento que tiene el alumnado y así tener una visión más amplia de respecto a su aprendizaje. Regularmente para este proceso se utilizan diferentes actividades como los exámenes, los trabajos realizados en clases, tareas, etc. Si bien es cierto que a través de estas actividades podemos obtener una mirada acerca del conocimiento que tienen los alumnos, estos no son del todo adecuados, “las herramientas tradicionales de evaluación, exámenes y tareas principalmente resultan insuficientes para la recopilación de la información necesaria y para su análisis, e incluso para lograr una retroalimentación efectiva y oportuna con los estudiantes” (Flores y Gómez, 2009, p. 129). Esto causa que muchas veces nos quedemos con la idea de que simplemente los alumnos y las alumnas no aprenden y no se tengan referencias de cómo mejorar los métodos de enseñanza que manejamos.

Dentro del aula, debe existir un ambiente que promueva y favorezca la apropiación de conocimientos, por lo cual, se pretende fomentar un entorno en el que el estudiantado desarrolle un conjunto de competencias básicas que se permite desarrollar su pensamiento matemático y una actitud positiva hacia ellas (Flores y Gómez, 2009). Para lograr esto, es necesario que todos los procesos antes mencionados se relacionen de manera adecuada, logrando que en el aula tengan una buena relación y esto ayude a aplicar otros instrumentos o técnicas para evaluar de manera más sencilla y eficaz el proceso de aprendizaje del estudiantado.

En las matemáticas, generalmente, se utilizan los instrumentos tradicionales para realizar una evaluación, lo cual, no da una visión muy amplia acerca del conocimiento que hasta el momento ha adquirido el alumnado. Debido a ello, una forma de poder realizar dicho proceso de manera más completa es utilizando otra técnica de evaluación para complementar a otra.

Los mapas híbridos se han usado para mejorar el proceso de la enseñanza en diferentes niveles educativos, los cuales muestran algunas características que permiten señalar al alumnado una mirada más amplia del problema que están trabajando (Moreno, 2018). Por lo que, si los alumnos y las alumnas son capaces de representar esas características por ellos mismos, estaríamos ante una potencial técnica de evaluación, a través de estas reflexiones surgen las preguntas, ¿los mapas híbridos son una opción viable para usarlos como técnica de evaluación? Y ¿hay una manera en la que se pueden implementar a nivel bachillerato? A partir de una revisión documental, acerca de los principios didácticos del uso de los mapas híbridos en la educación, se plantea el objetivo de demostrar que los mapas híbridos se pueden usar como técnica de evaluación en el área de matemáticas, para después, proponer una manera en la que se pueda emplear a nivel bachillerato.

La revisión documental, es un tipo de investigación que puede ser de carácter cualitativo o cuantitativo basado en la lectura e interpretación de documentos, que funcionan como marco teórico, que en principio tienen una intención distinta a la del documento en el que se emplean para darles una nueva perspectiva en la construcción del conocimiento (Gómez, 2010). A partir del empleo de esta técnica de investigación, se encontraron artículos acerca de los antecedentes de los mapas híbridos y sus características principales, se encontraron artículos de los años 2017, 2018 y 2019 acerca de como se han empleado los mapas híbridos en la enseñanza y que características utilizan para ello. A partir de dichas características se hizo una interpretación para el propósito de esta investigación. Este artículo se divide en tres apartados, el primero describe las características de manera sucinta acerca de (aprendizaje, enseñanza y evaluación). Este marco teórico sirve de referencia para comprender los procesos involucrados en la educación. El segundo apartado se denomina ¿Cómo se empezaron a utilizar los mapas conceptuales híbridos? en el cual se muestra de donde surgieron los mapas híbridos, los fundamentos que nos permiten entender su utilidad en la enseñanza, algunos ejemplos de aplicaciones en la enseñanza de las matemáticas y las características que presentan. En el tercer apartado llamado Propuesta de uso de los mapas híbridos como técnica de evaluación, se da una sugerencia del cómo se podría introducir a los mapas híbridos en una situación didáctica apoyada por el aprendizaje basado en proyectos (ABPr). En el apartado final de conclusiones se hace una reflexión acerca de lo que podría conllevar usar esta herramienta para la evaluación.

Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

El proceso de evaluación se relaciona estrechamente con la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual, para poder dar paso a este momento, es necesario conocer de que tratan los otros involucrados.

El aprendizaje es el proceso que se relaciona con la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos se puede dar de diversas maneras, como por ejemplo empírica, asociativa, etc. (Moreira, 2012). Regularmente, es un proceso que asociamos dentro de un aula de clases, sin embargo, se da de manera cotidiana en distintos aspectos, principalmente el aprendizaje empírico, al adquirir las experiencias que nos ayudan a construirnos como personas.

De todas estas hay una forma de aprendizaje más relacionada a la educación, el aprendizaje significativo, el cual se basa en la interacción de los alumnos con el conocimiento que ya tienen para llegar a uno nuevo (Moreira, 2012). Este tipo de aprendizaje establece conexiones con lo que los estudiantes ya saben y da paso a formular distintas situaciones didácticas.

Para el proceso de aprendizaje de los alumnos existen diversas metodologías, tradicionales y otras recientemente utilizadas, una de ellas es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr).

El ABPr es una metodología de aprendizaje que se lleva a cabo en equipos formados por una cantidad de estudiantes determinada por el profesor, en la cual, los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto, diseñan y elaboran un producto. Ellos comienzan el proyecto solucionando problemas, hasta llegar a su producto (Rodríguez, 2010). La metodología del ABPr vista desde la perspectiva de un aprendizaje significativo, ayuda a que los miembros de un equipo compartan los conocimientos que ya tienen para poder lograr el proyecto encomendado, ayudando a que vayan construyendo su conocimiento.

Por parte de la enseñanza, es relacionada con el docente, en el proceso de presentar y hacer adquirir al alumnado el conocimiento que ellos tienen, y que consideran que tienen un valor útil para los alumnos (Cousine, 2014). Este proceso debe tener una previa planeación por parte de los docentes, identificando que es lo que el alumnado necesitan aprender de el profesorado y relacionarlos con una metodología de aprendizaje para el estudiantado, para después hacer la evaluación.

El proceso evaluación cuenta con diversos enfoques y propósitos, se utiliza simplemente como un proceso para asignar una calificación numérica al alumnado y en otros casos tiene una función más compleja, siendo el caso

de la evaluación formativa y la mediadora. La evaluación formativa es un proceso planificado que sirve para ajustar los procesos de enseñanza a favor del rendimiento del estudiantado (Popham, 2013). Regularmente la evaluación formativa es usada cuando el profesorado decide utilizar un método de enseñanza nuevo con el conocimiento de que el alumnado cuenta con deficiencias. Por otro lado, la evaluación mediadora tiene la característica de ser más personal, teniendo en cuenta las diferencias personales que hay entre estudiantes, para así reconstruir la práctica educativa (Hoffmann, 2010).

Para llevar a cabo un proceso de evaluación es necesario utilizar diferentes instrumentos que apoyen y sirvan para el análisis del conocimiento que han adquirido el alumnado. Aparte de las herramientas antes mencionadas se han empleado otras técnicas como la rúbrica, las listas de cotejo, etc. Debido a que al manejar una sola herramienta solo nos brindarán pocos beneficios, “Cada instrumento de evaluación tiene características particulares que le dan ventajas y desventajas con respecto a los otros instrumentos, por lo que una evaluación limitada sólo a algún instrumento no tendrá suficiente información para la toma de decisiones requerida” (Flores y Gómez, 2009, p. 130). Al emplear una técnica que complementa a otra nos permite obtener otro tipo de información que nos ayuda a evaluar a los estudiantes de una mejor manera.

En una situación didáctica debemos relacionar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, para ello se establecen en las planeaciones del profesor que instrumentos va a utilizar para cada uno, por eso, para introducir a los mapas híbridos es importante conocerlos

¿Cómo empezaron a utilizar los mapas conceptuales híbridos?

Los Mapas Conceptuales Híbridos (MCH) son una herramienta que se basan en los mapas conceptuales para ser utilizados en la educación para apoyar en distintos contextos.

Los mapas conceptuales pueden cumplir diversas funciones para la enseñanza, funciona como esquema general sobre el tema a desarrollar en una clase o curso, Los como organizador previo y para la exposición en clase, y para el aprendizaje como método de estudio de los alumnos (Aguilar, 2006).

En la enseñanza, los mapas conceptuales han sido herramientas que sirven para la evaluación, “el mapa conceptual como herramienta de diagnóstico, puede servir como un instrumento que permita al profesor conocer los conocimientos que los alumnos tienen respecto a un tema y de esta forma planificar las estrategias de instrucción” (Aguilar, 2006, p. 69).

Los mapas híbridos son una herramienta que hasta hace algunos años se empezó a emplear para la enseñanza. En palabras de Moreno (2019, p. 5) “el

mapa conceptual híbrido resulta de combinar las características particulares del mapa conceptual y el diagrama de flujo". Esto, mostrando la jerarquía de los conceptos que se utilizan, de lo más general a lo más particular en algunos casos, mostrando las distintas conexiones que hay entre los conceptos y el proceso que se sigue para llegar a un producto entre los conceptos como se muestra en la figura 1.

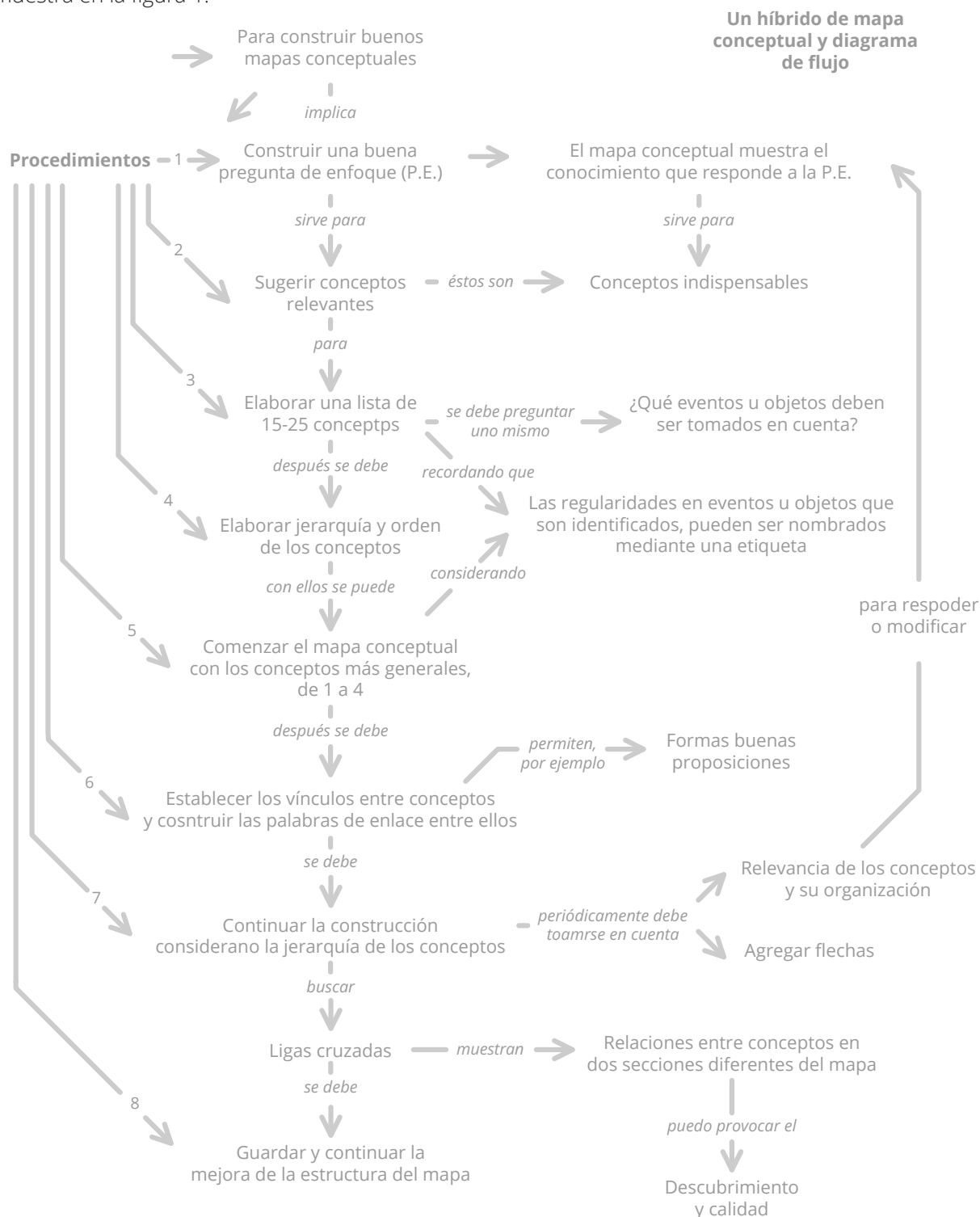


Figura 1. Mapa híbrido del tema "Para construir buenos mapas conceptuales" (Aguilar, 2006).

La figura 1 muestra el procedimiento a realizar para la elaboración de mapas conceptuales, haciendo uso de conectores con números que indican que parte del proceso se está siguiendo y muestran cómo se relacionan los diferentes conceptos que contiene el mapa.

Los mapas híbridos en las últimas décadas se han utilizado como apoyo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, sean física, química y, por supuesto, matemáticas. Esto, gracias a la interpretación que se le ha dado por el Enfoque Ontosemiótico (EOS) en la resolución de problemas matemáticos.

Según el EOS, el MCH puede ser visto o interpretado desde la perspectiva dual unitario/sistémico. Desde la perspectiva sistémica, cuando un sujeto (experto o novato) resuelve un problema, éste desmenuza el problema en subproblemas que son resueltos mediante la realización de prácticas específicas en donde participa y organiza un conjunto de objetos matemáticos primarios: lenguaje, conceptos, propiedades, procedimientos y argumentos. (Moreno, 2019, P. 2).

Desde la perspectiva del EOS, al resolver un problema matemático lo que hacemos es realizar pequeños problemas que están implícitos dentro del problema original, al tener identificados y resueltos estos problemas los relacionamos para llegar al resultado que esperamos y con base a esos datos que tenemos podemos construir un MCH que represente todo eso de manera más clara.

La presencia de los MCH en la educación es que se ha utilizado para la enseñanza de las ecuaciones diferenciales ordinarias (EDO), “como una herramienta que permite al docente reflexionar sobre su práctica docente y como una técnica que le permite mostrar explícitamente a los estudiantes las componentes implicadas en el proceso de construcción del conocimiento a través de la resolución de una EDO” (Moreno, 2019, p. 4). Los MCH muestran un doble propósito en este caso, se hace notar en la parte de enseñanza al mostrar explícitamente a los estudiantes los componentes del proceso y también como un tipo de apoyo para la docencia del profesorado.

Los mapas híbridos se han utilizado también en la enseñanza del cálculo diferencial a nivel universitario, como se presenta en Moreno (2017), en dicha investigación se empleó esa herramienta como apoyo para permitir observar el tratamiento de un problema. Primero se resolvió la operación planteada para, posteriormente, rescatar los datos más relevantes para la elaboración del MCH.

Según Moreno (2017, p. 66), “la perspectiva Ontosemiótica de los mapas conceptuales híbridos provee de una herramienta que permite representar de manera conjunta tanto el tratamiento algebraico como la información que proporciona la transcripción del discurso oral justificativo”. Por las características de los MCH se puede observar un orden de los datos, como las tareas para

resolver el problema se van dividiendo en tareas más pequeñas, la relación entre los procesos que van surgiendo, como siguen un orden los conceptos involucrados en la resolución del problema y esto da una vista de cómo fue el tratamiento que se le dio al problema para que sea resuelto, vea la figura 2.

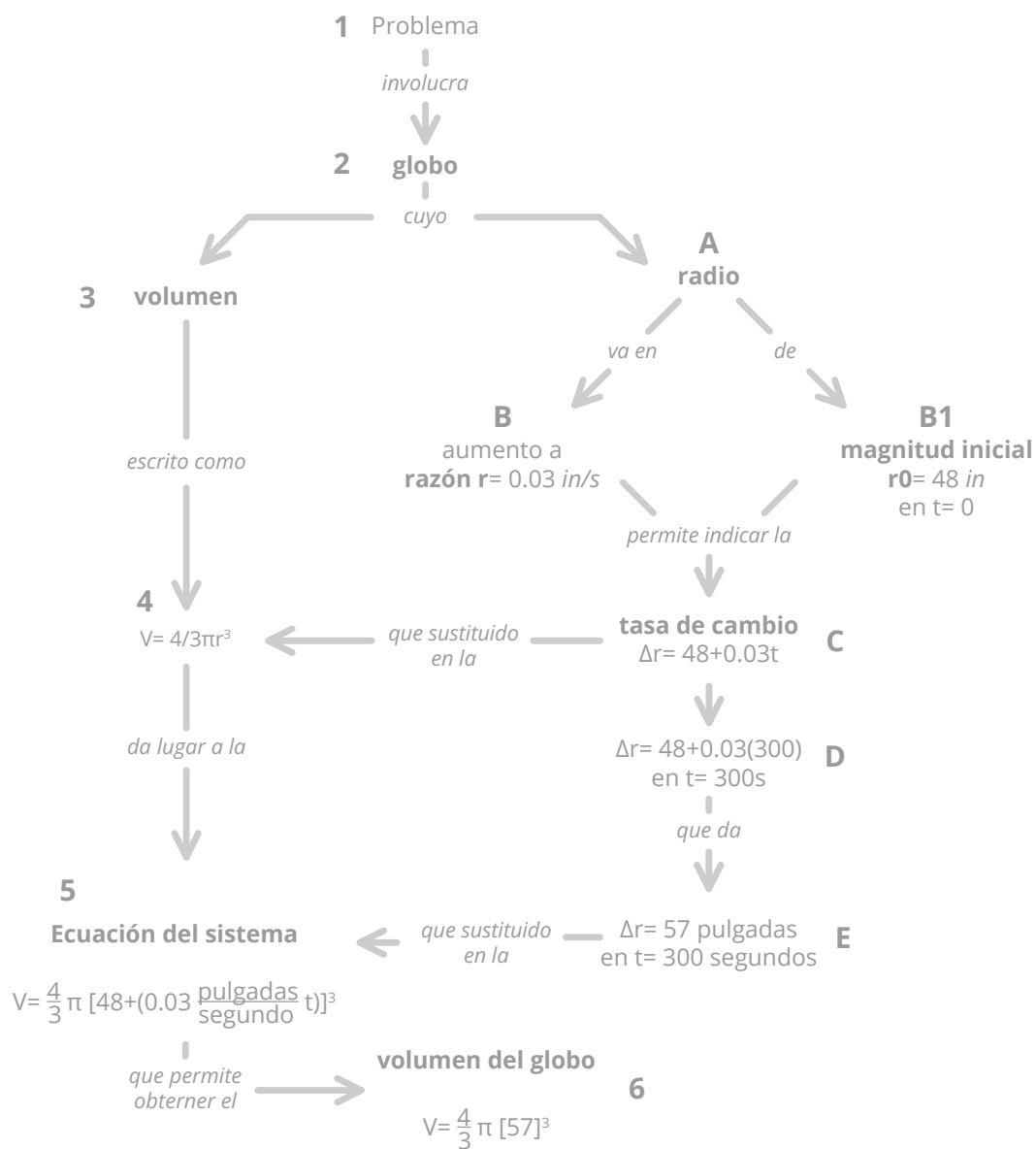


Figura 2. Mapa híbrido de un problema de cálculo diferencial, donde muestra la resolución del problema a partir de las subtarefas mostradas. (Moreno, 2017).

Como se puede observar en la figura 2, el mapa fue realizado a partir de la extracción de datos del problema, que se encuentra en la parte superior del mapa y con el número 1 indicando que ahí inicia el proceso. Luego indica que es lo que quiere resolver continuando con el número 2, posteriormente divide lo que le interesa en los 2 datos que necesita, indicando con el 3 que es lo que necesita para resolver el problema y dejando esa línea como el proceso principal. Del lado derecho indica otro dato que necesita y se nombra con la letra A para indicar que ahí se llevara a cabo un proceso paralelo, donde establece conceptos de la A a la E que le ayudan a obtener el dato que necesitaba y relacionando nuevamente con la parte 5 del proceso principal para finalmente concluir en la parte 6 del proceso el cuál es el resultado del problema.

A nivel de secundaria. Este instrumento se ha empleado como un apoyo del docente para la enseñanza, como muestra Moreno, Angulo y Reducindo (2018), en una investigación acerca del tema de porcentajes a nivel de secundaria, utilizan el mapa híbrido como apoyo de resolución de un problema contextualizado, en el cuál, primero se le planteó al alumno un problema que el docente ya había resuelto e identificado el proceso que se necesita para lograrlo, mencionan: “en la producción del alumno, ver la Figura 3, se aprecia que el estudiante pudo haber realizado sólo una de las prácticas, dejando inconclusa la resolución del problema” (Moreno, 2018, p. 125).

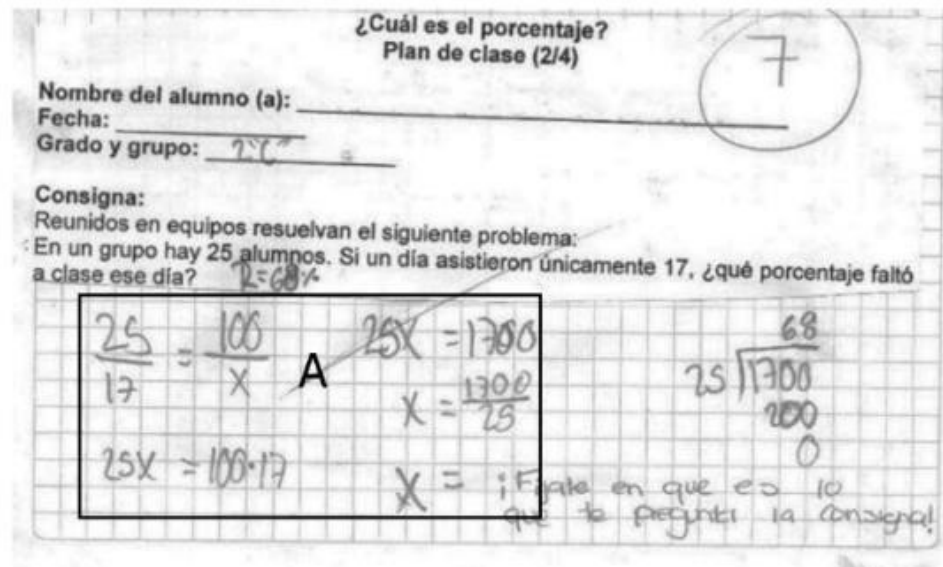


Figura 3. Producción de un alumno de secundaria obtenida en la resolución de una consigna que involucra la noción de porcentaje (Moreno, 2018).

Por parte del docente, al identificar cuáles son las prácticas que se deben realizar se elaboró el MCH donde se muestran de manera clara lo que se debe realizar para llegar a la resolución del problema. estableciendo la realización de tres prácticas: (i) Interpretación de la situación, (ii) Determinación del porcentaje de alumnos asistentes y (iii) Determinación del porcentaje de alumnos faltantes, como se muestra en la figura 4.

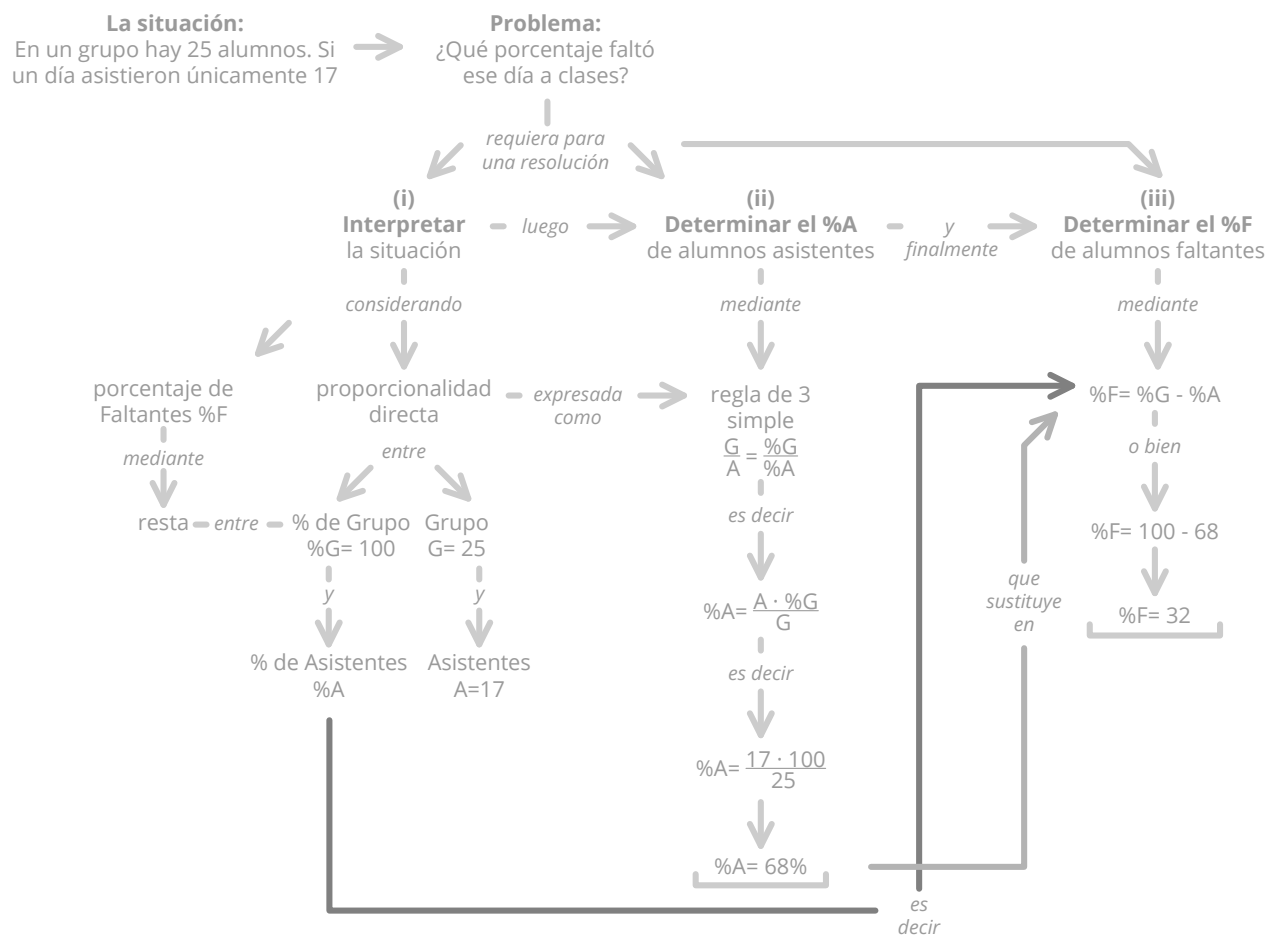


Figura 4. MCH que representa el sistema de prácticas involucrado en la resolución de la consigna de la Figura 3 (Moreno, 2018).

Como se puede observar en la figura 4, el MCH muestra el proceso a realizar del 1 al 3, en donde cada apartado muestra los datos relevantes que ayudan a obtener otro dato y relacionarlo con otro apartado del mapa, llevando a cabo la resolución del problema. Una vez ya resuelto el problema puede apoyarse en el mapa híbrido para observar cuales de las prácticas realizó y si lo hizo de manera correcta, estableciendo una evaluación del conocimiento que presenta el alumno en el proceso.

Asimismo, en otras investigaciones en las que se emplea el mapa híbrido se destaca el sistema de prácticas para la resolución de un problema en específico, notando que es lo que hace el estudiante o no, esto en una evaluación continua puede ayudar a enfocarnos en lo que el alumnado va fallando y así modificar nuestra situación didáctica. Sin embargo, esto a su vez puede ser una gran ayuda al momento de evaluar al alumno, sabiendo cuales son las prácticas que debe cumplir para resolver un problema. Esta misma herramienta nos puede apoyar para ver que prácticas está realizando el estudiantado y verificar si está llevando un orden particular y si encuentra relación entre los procesos y conceptos que identifica, que es lo que caracteriza a los mapas conceptuales híbridos.

Propuesta de uso de los mapas híbridos como técnica de evaluación

La propuesta de utilizar mapas híbridos como técnica de evaluación debe acompañarse junto a una situación didáctica que nos permita fijar un objetivo de lo que se requiere evaluar. También, un punto muy importante a tomar en cuenta es que debemos enseñarles a los estudiantes como realizar un mapa conceptual híbrido a partir de un problema matemático. Debido a ello una forma en la que se puede llevar a cabo la evaluación con esta herramienta es apoyando la situación en el aprendizaje basado en proyectos (ABPr).

Al apoyar los mapas híbridos con el ABPr se puede establecer que el proyecto que deben entregar y que el profesor debe evaluar sea un mapa híbrido realizado por los alumnos. Al emplear esa técnica, el alumnado podrá apoyarse mutuamente con sus compañeros de equipo para poder discutir los elementos para su elaboración del mapa.

Como se había mencionado, para llevar a cabo la evaluación mediante mapas híbridos lo principal es enseñarles al estudiantado como se elabora un mapa híbrido, por las características que vimos anteriormente en el marco de referencia, para que los estudiantes puedan realizar un mapa híbrido para resolver un problema tienen que realizar lo siguiente:

1. Identificar qué tipo de problema deben resolver.
2. Identificar los datos del problema que sean relevantes para la resolución de este.
3. Identificar las tareas más pequeñas que se necesitan y resolverlas.
4. Relacionar las tareas pequeñas unas con otras para encontrar el resultado que están buscando.

Esto a nivel bachillerato se puede emplear al momento de enseñar los diferentes temas que se ven en esa etapa, en primer semestre, por ejemplo, para poder resolver una operación de polinomios, lo que primero necesitan identificar es (1) el tipo de operación que deben realizar, luego (2) identificar aquellos términos que se puedan operar unos con otros, después (3) operar los términos que se puedan y, por último, (4) relacionar cada operación que realizó para así llegar a su resultado final.

Para poder identificar cada elemento que debe llevar el mapa para la resolución del problema, el profesorado debe realizar también ese análisis, para así poder evaluar de una manera eficaz. También podemos apoyar la evaluación del mapa híbrido junto con otra técnica de evaluación, tal como la rúbrica, así podemos tener una idea más aterrizada de que es lo que tenemos que evaluar acerca del contenido que presenten y dar todavía una evaluación más acertada al alumnado.

CONCLUSIONES

Los mapas híbridos presentan diversas características que los hacen una herramienta de evaluación que puede mostrar muchos datos para realizar un análisis del aprendizaje más completo en comparación con otros instrumentos de evaluación, dado que por las propias características del MCH es necesario que muestren el procedimiento realizado para la resolución de un problema, las relaciones que encontraron, etc. Sin embargo, al no ser implementado aún como técnica de evaluación, no se puede saber con certeza si su recibimiento por parte de los alumnos será favorable.

Por otro lado, la propuesta presentada para utilizarlas es una que se utiliza para evaluar a un equipo, no al alumnado de manera individual, lo cual causa que se deba requerir a la toma de decisiones por parte del docente, ya que existe el riesgo de que algunos alumnos y alumnas muestren inconformidad por la forma de evaluar en equipos.

Al momento de utilizar una nueva técnica de evaluación también se da inicio a fomentar la evaluación formativa, dado que permite hacer una reflexión a partir de los resultados que muestren el alumnado, el como trabajan y poder mejorar el proceso para otro grupo de alumno he incluso saber si cambia, borra o agrega algo del proceso.

El mapa híbrido presenta el razonamiento que realizan los autores de los problemas de una manera gráfica, permitiendo hacer una reflexión al profesorado acerca del aprendizaje del alumnado al ver si tienen dudas en algún momento de la realización del proyecto. También propicia la reflexión de los alumnos y las alumnas acerca del aprendizaje que llevan a cabo, haciendo que vean si efectivamente interpretaron bien el problema que realizaron o presentaron alguna deficiencia.

El innovar en los métodos de evaluación también ayuda a poder evolucionar el proceso educativo, iniciando nuevos métodos para que se pueda mejorar la forma de enseñar por parte de los docentes y el aprendizaje por parte de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Flores Aguilar T. M. F. (2006) El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar. *Plasticidad y Restauración Neurológica*, 5(1), 62-72.
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia psicológica clínica teórica y práctica*, 1(2), 226-233.
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada en la evaluación: En Anijovich R. (coord.) (2010), *la evaluación significativa*. México: Paidós. Págs. 79-85.
- Martínez, N. M. (2017). Una representación gráfica de la práctica de resolución de problemas en cálculo diferencial. *Investigación en la Escuela*, (92), 60-75. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-5>.
- Moreira M. A. (2012) Al final, ¿Qué es aprendizaje significativo?, *Revista Currículum*, pp. 29-56; ISSN: 1130-5371.
- Moreno, N., Angulo. R. G. & Reducindo R. I. (2018), Mapas conceptuales híbridos para la enseñanza de la física y matemática en el aula, ISSN: 2594- 1046.
- Moreno, M. N., Torres, M. N. & Zúñiga, M. S. (2019). Enseñanza de ecuaciones diferenciales ordinarias de primer grado mediante mapas conceptuales híbridos. ISSN: 2594-1046.
- Popham, J. (2013). Evaluación formativa: por qué, qué y cuándo. Evaluación trans-formativa. España: Narcea. Págs. 11 a 26.
- Rodríguez, S. E., Vargas, S. É. M. & Luna, C. J. (2010). Evaluación de la estrategia " aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- S. A. H. & Gómez, R. A. (2009) Aprender Matemática, Haciendo Matemática: la evaluación en el aula. *Educación Matemática*, 21(2), 117-142.



ANÁLISIS DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA IMAGEN DEL CIENTÍFICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE UTILIZANDO NUBES DE PALABRAS

ANALYSIS OF THE TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF THE SCIENTIST IN INITIAL TEACHER TRAINING USING WORD CLOUDS



Adriana Piedad García Herrera¹

Areli Norma Tapia Ramírez²

Bibiana Ruth Tapia Ramírez³



RESUMEN

El trabajo que se presenta explora ideas de las personas científicas en docentes en formación de cuatro semestres del plan de estudios 2018: primero, tercero, quinto y séptimo, con base en la pregunta ¿Cómo se transforma la imagen del científico a lo largo de la formación? La pregunta se origina en la Licenciatura en Educación Primaria que incluye la asignatura Introducción a la Naturaleza de la Ciencia en primer semestre. El objetivo es identificar las transformaciones en las ideas de la figura del científico, para mostrar la manera en la que se prepara a los futuros docentes para enseñar ciencias. Se aplicó un cuestionario de siete preguntas que explora la Naturaleza de Ciencia NdC y en este trabajo se presenta el análisis a la respuesta que pide caracterizar con cinco adjetivos al individuo cuya actividad científica dibujaron previamente. Las respuestas se analizaron siguiendo las tres fases del análisis de contenido de Bardin (2002). Los resultados se procesaron con la aplicación *Worditout*, que muestra de forma gráfica y en mayor tamaño los adjetivos más utilizados, lo que permite rastrear la transformación en la imagen del científico al paso por la carrera. La comparación entre nubes de palabras muestra el uso de adjetivos relacionados con la edad, el género, la apariencia física en los semestres iniciales, transformándose en cualidades como la inteligencia y la curiosidad en los últimos. En la discusión se resalta el componente competencial (Cobo, Romero y Abril, 2021) de la actividad científica,

Palabras clave: Docentes en formación, Idea, Recursos tecnológicos, Ciencia, Científicos.

ABSTRACT

Investigaciones

The work presented explores ideas of the scientist in teachers in training of four semesters of the 2018 curriculum: first, third, fifth and seventh, based on the question: How is the image of the scientist transformed throughout the training? The question originates in the Bachelor's Degree in Primary Education that includes the subject Introduction to the Nature of Science in the first semester. The objective is to identify the transformations in the ideas of the figure of the scientist, to show the way in which future teachers are prepared to teach science. A seven-question questionnaire was applied that explores the ND and in this work the analysis of the answer that asks to characterize with five adjectives the individual whose scientific activity they previously drew is presented. The responses were analyzed following the three phases of Bardin's (2002) content analysis. The results were processed with the *Worditout* application, which graphically displays the most commonly used adjectives in a larger size, which allows tracking the transformation in the image of the scientist as he or she passed through the race. The comparison between word clouds shows the use of adjectives related to age, gender, physical appearance in the initial semesters, transforming into qualities such as intelligence and curiosity in the last semesters. The discussion highlights the competency-based component (Cobo, Romero, & Abril, 2021) of scientific activity, which helps explain the transformation from a scientist who starts from observation to a scientist who is capable of generating new knowledge from the data he or she extracts from the information he or she works with. These changes show the possibility of strengthening the scientific competencies of teachers in training.

¹ Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx

² Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. areli.tapia@bycenj.edu.mx

³ Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. bibiana.tapia@bycenj.edu.mx

INTRODUCCIÓN

El programa de la Licenciatura en Educación Primaria incluye en el primer semestre el curso “Introducción a la Naturaleza de la Ciencia” (SEP, 2018) con la finalidad de que los profesionales de la educación “posean una alfabetización científica que les permita favorecer el desarrollo del pensamiento científico en los alumnos de educación básica” (SEP, 2018, p. 5). Entre los contenidos del curso se incluye el estudio de la naturaleza de la ciencia y la tecnología, como parte indispensable en la alfabetización científica necesaria para enseñar ciencias.

Incorporar contenidos acerca de la Naturaleza de la Ciencia (NdC) en el currículum implica propiciar, de manera explícita en los docentes en formación, una visión adecuada de la Ciencia, la generación del conocimiento científico y la imagen de los científicos y las científicas. Acevedo-Díaz (2008), en una exploración de cinco décadas de investigación sobre el desarrollo histórico sobre la NdC y sus resultados afirma que:

- i) El estudiantado no tiene, en general, creencias adecuadas sobre la NdC.
- ii) El profesorado no tiene, en general, creencias adecuadas sobre la NdC.
- iii) La NdC puede aprenderse mejor mediante una enseñanza explícita y reflexiva en diversos contextos de aprendizaje que de un modo implícito mediante actividades basadas en procedimientos de la ciencia o en “hacer ciencia” en la escuela.
- iv) Las creencias del profesorado acerca de la NdC no se trasladan necesariamente de manera automática a la práctica docente, sino que este proceso es muy complejo.
- v) Además, el profesorado no parece valorar la NdC como objetivo educativo de la misma forma que lo hace con otros contenidos más tradicionales de la asignatura (Acevedo-Díaz, 2008, pp. 140-141).

Con base en estas afirmaciones, y con la incorporación de forma explícita en el currículum de la formación inicial docente del estudio de la NdC, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco realizamos una investigación que intenta comprender la modificación en las ideas acerca de la NdC en las cuatro primeras generaciones del plan 2018. Con la intención de realizar una exploración de las ideas que se tienen acerca de la ciencia y del científico se aplicó el cuestionario propuesto por Barrionuevo (2020) en el contexto colombiano. Coincidimos con dicho estudio al explorar la imagen del científico “al momento de transitar su trayecto de formación” (Barrionuevo, 2020, p. 14).

El propósito de estudio se plantea en los siguientes términos: Prestar atención a las ideas del científico con la que entran los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2018, a primer semestre y las transformaciones que tiene esa imagen a lo largo de la carrera. Tiene el propósito de incidir en la formación de profesores para la enseñanza de la NdC desde sus etapas iniciales, como lo han planteado Acevedo-Díaz (2008) y Cobo, Romero y Abril (2021).

El objetivo que perseguimos al escribir este texto es utilizar un recurso gráfico para mostrar los adjetivos que los estudiantes usan para caracterizar al científico o la científica, ya que una nube de palabras tiene un impacto en la percepción de la palabra de mayor tamaño como la más frecuente. Creemos que el recurso gráfico invita a la reflexión y a la comparación, pero también al análisis profundo de los cambios en el uso de distintos adjetivos a lo largo de la carrera.

Revisión teórica

La NdC hace referencia al metaconocimiento de la ciencia que surge de las reflexiones interdisciplinarias del conocimiento científico y de la didáctica de la ciencia (Acevedo-Díaz, 2008). Enseñar ciencias no se reduce a favorecer el aprendizaje de los contenidos científicos de los programas de estudio, sino a la reflexión sobre el estatus de la ciencia y la producción del conocimiento científico.

El estudio de la NdC se plantea a partir de tres dimensiones: 1) Características de los científicos y de la ciencia; 2) Metodología de las ciencias; y 3) Comunidades científicas (Beltrán y Salazar, 2021). Los resultados que se muestran en esta investigación se inscriben en lo que refiere a la ciencia, la imagen del científico y la científica. En esta línea se busca explorar “los rasgos que identifican a los sujetos que hacen ciencias” (Beltrán y Salazar, 2021, s/p), con base en la pregunta ¿Cómo se caracterizan los científicos?

Estudios previos, reportados por Pujalte, et al. (2014), han mostrado visiones ingenuas y estereotipadas del científico: “lo que parece quedar claro es que, si bien esta imagen estereotipada se forma tempranamente, a medida que la escolaridad avanza, los rasgos más característicos se acentúan con fuerza” (Pujalte, et al., 2014, p. 542).

Investigaciones más recientes han explorado la imagen del científico en distintas edades: Beltrán y Salazar (2021) aplicaron un cuestionario en adolescentes mexicanos y encontraron que los estudiantes atribuyen mayor participación de las mujeres en el desarrollo de las ciencias. Asimismo, Pérez y de Pro (2018)

exploraron la visión sobre las ciencias y el trabajo científico por medio de la aplicación de 6,827 cuestionarios en una comparación de resultados entre niños y niñas españoles de educación primaria y secundaria. En cuanto a la percepción de los científicos, encontraron que el perfil que muestran niños y niñas es similar: “hace un trabajo divertido, se entusiasma con lo que hace, su trabajo beneficia a otros, no tiene muchos amigos, es capaz de hablar de cosas que no tiene que ver con las ciencias”, entre otros (Pérez y de Pro, 2018, p. 26). Estas descripciones dan indicios de adjetivos que describen los dibujos del instrumento elaborado por Barriovento (2020) y utilizado en esta investigación.

Otro trabajo en torno al tema es el de Serna-Rosell y Vílchez-González (2018) que exploraron la imagen del científico en 88 estudiantes de distintas edades, nacionalidades y niveles educativos, que representaba una muestra heterogénea. Al respecto encontraron lo siguiente: “los alumnos basan su elección en, principalmente, el estereotipo científico (elección de hombre frente a mujer, viejo frente a joven, con bata de laboratorio u pizarras con fórmulas frente a personas que no aparecían con esa indumentaria u objetos” (Serna-Rosell y Vílchez-González, 2018, p.178).

Estas imágenes distorsionadas de la ciencia y los científicos generan estereotipos que se convierten en teorías implícitas que actúan como filtros en la observación de la realidad. Las experiencias de observación, o en nuestro caso de imagen del científico, “no están dadas de modo unívoco ni son invariantes, sino que cambian con las expectativas y el conocimiento del observador” (Chalmers, 1982, p. 45), de tal forma que hacer conscientes esas ideas o estereotipos puede modificar las expectativas acerca de ideas preconcebidas del científico y favorecer una visión más real.

El propósito busca modificar las visiones estereotipadas para generar actitudes positivas hacia la ciencia y las vocaciones científicas, más apegadas a la realidad. Al respecto Beltrán (2021) diseñó un material educativo para promover actitudes positivas hacia las ciencias, con base en la pregunta ¿Quiénes son los científicos? La propuesta didáctica se desarrolla por medio de una salida de campo a un laboratorio, con la finalidad de que el estudiantado pueda interactuar con los científicos, les hagan preguntas y se acerquen en condiciones reales al trabajo científico y la generación de conocimiento.

Por su parte, Ortiz y Rodríguez (2015) diseñaron una unidad didáctica que “se basa en el cambio de actitudes desfavorables hacia la ciencia y concepciones erróneas hacia el trabajo de los científicos” (Ortiz y Rodríguez, 2015, p. 1371). El diseño de la unidad didáctica considera la exploración de las ideas iniciales del alumnado por medio de un dibujo y algunos cuestionamientos sobre esa imagen plasmada en el dibujo. Este tipo de exploración la hizo también Barrionuevo (2020) y nosotros la hemos retomado para aplicarla en la formación docente.

METODOLOGÍA

El diseño de nuestra investigación se enmarca en el paradigma cualitativo debido a que la intención del trabajo es caracterizar las concepciones de los y las estudiantes, tomando en cuenta, como lo señala Flick (2007), las diferentes maneras en que los individuos revisten de significados los objetos, los acontecimientos y experiencias que forman el punto de partida para la investigación.

Se aplicó un cuestionario de siete preguntas que explora las ideas del estudiantado acerca de la NdC y las ideas acerca del científico (Barrionuevo, 2020), destacando que cualquier respuesta es válida, ya que se basan en creencias, saberes y percepciones individuales. Para el análisis de los resultados se siguieron las fases del análisis de contenido de Bardin (2002, p. 71): “a) el preanálisis; b) el aprovechamiento del material y c) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación” con la finalidad de rastrear las transformaciones que se han dado en las ideas de los estudiantes sobre la NdC y los científicos.

El cuestionario se aplicó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, a un grupo de cada semestre de la Licenciatura en Educación Primaria al inicio del ciclo escolar 2021-2022. El interés por explorar cuatro semestres distintos obedece a que son las cuatro primeras generaciones del plan 2018 que incluye de forma explícita el estudio de la NdC. Si bien la asignatura de Introducción a la NdC se cursa en primer semestre, creemos que los distintos espacios de la malla curricular van abonando a la transformación del objeto de estudio de esta investigación, es decir, a la imagen de la persona que se dedica a la ciencia. En la tabla 1 se muestra la cantidad de estudiantes que participaron en esta exploración.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes participantes

Primero	Tercero	Quinto	Séptimo	Total
30	32	29	26	117

El cuestionario aplicado consta de siete preguntas y en este trabajo se presenta el análisis de la pregunta 4 que al texto dice: “Caracteriza con cinco adjetivos a la persona o personas que dibujaste”, que complementa la indicación de la pregunta 3: “Dibuja en una hoja en blanco a la persona o personas que se dedican a la actividad científica en un día típico de trabajo y en el lugar en donde realizan esta actividad”. La intención de esta pregunta gira en torno a conocer las imágenes y percepciones atribuidas a los científicos por medio de adjetivos, es decir, la expresión de las cualidades que los identifican.

El análisis de los adjetivos nos permite identificar si esas cualidades se van transformando al avanzar en los diferentes semestres de la malla curricular de la Licenciatura, en la que se tiene el antecedente del estudio de temas relacionados con la NdC. Este análisis nos permitirá encontrar explicaciones acerca de la relación que existe entre las ideas que se identifican en los adjetivos y el acercamiento a los distintos espacios curriculares de la malla curricular del plan 2018.

La información se procesó en primera instancia utilizando una hoja de Excel en la cual se vaciaron todas las respuestas. Con la finalidad de resaltar visualmente los resultados, decidimos utilizar un recurso tecnológico denominado Worditout que genera nubes de palabras y resulta útil para visualizar a primera vista los adjetivos más utilizados por el grupo de estudiantes. Se generó una nube de palabras para los distintos semestres con la finalidad de describir la idea del científico y posteriormente favorecer la comparación. Este análisis se muestra en el siguiente apartado.

RESULTADOS

La nube de palabras es una herramienta que permite visualizar rápidamente las coincidencias en las respuestas y clasificarlas por importancia, la palabra de mayor tamaño tiene mayor mención, este método fue elegido para visualizar rápidamente los resultados. Cuando los alumnos acaban de ingresar a la Licenciatura las respuestas son muy amplias, ya que van desde adjetivos como ágil o aventurero hasta ambicioso y perfeccionista, esto se podría explicar por la diversidad de estudiantes de diferentes ambientes y contextos.



Ilustración 1. Nube de palabras primer semestre

Entre las respuestas que destacan sobresalen características del estereotipo del científico, por ejemplo, que son personas observadoras, trabajadoras e inteligentes. Las respuestas muestran también características físicas del estereotipo del científico, como: “güeros”, altos y delgados, aspectos que nos remontan a los dibujos animados de científicos.

Un año después, en tercer semestre, el alumnado ya cursaron las dos materias del área de ciencias que son: Introducción a la NdC en primer semestre y Estudio del Medio ambiente y la Naturaleza en segundo. Tomando ese dato en cuenta, los adjetivos utilizados varían en relación con los del semestre anterior.



Ilustración 2. Respuestas de tercer semestre

El principal concepto que sobresale es la inteligencia, es decir, el estudiantado interpreta que para la actividad científica se necesita ser mayormente inteligente, además destacan características de la personalidad como ser curioso, creativo e investigador, que en este apartado modifica el adjetivo de observador que aparecía en primer semestre. Esta modificación nos muestra el reconocimiento implícito de los estudiantes de que "la observación depende de la teoría" (Chalmers, 1982, p. 39), como una crítica a la postura inductivista, que se basa en la creencia de que el conocimiento científico se genera en la observación. Sin embargo, aún aparecen características físicas de la persona dedicada a la ciencia como son que usa bata, lentes, uniforme, es delgado, feliz y capaz, y se dedica a la química.

En tercer semestre ya se incorpora el género como característica, ya que se menciona que la actividad es para una persona que sea mujer, alta, delgada y bella, una transformación importante de primero a tercer semestre.

En quinto semestre previo a la asignatura Herramientas básicas para la investigación educativa, en la que se intenta enfocar a los alumnos a despertar su interés por conocer los fenómenos en el contexto educativo y a través de la ciencia definirlos y explicarlos, la nube comienza a variar. En las actividades de práctica los estudiantes van experimentando el proceso científico y comienzan a realizar protocolos de investigaciones cortas con las que se acercan al trabajo científico, por lo que ya comienzan a ubicar en su percepción el trabajo de la ciencia como más cercano a la realidad cotidiana.

Las palabras que destacan mayormente son cualidades que cualquier persona podría tener, lo que demuestra que se van acercando a la cotidianidad, es decir, que en los diferentes espacios cotidianos en los que conviven las y los estudiantes, se puede hacer ciencia. Lo más mencionado fue que el científico es una persona curiosa, sí inteligente como se reconocía en tercer semestre, pero ahora se ha despertado la curiosidad en los estudiantes, seguramente por las preguntas que han surgido acerca de la docencia en sus dos años en el paso por la Licenciatura y la necesidad de búsqueda de respuestas.

Las cualidades muy cercanas a la curiosidad son que la persona que se dedica a la ciencia es organizada, inteligente y dedicada, aspectos que con cierta práctica se pueden desarrollar con un poco de disciplina en cualquier persona, y por supuesto, en docentes en formación. Sin embargo, persisten aspectos físicos del estereotipo como el uso de bata, la barba y la edad, ya que se menciona que el científico es alguien con cualidades intelectuales como persistente, culto, comprometido, eficaz, reflexivo y asertivo.

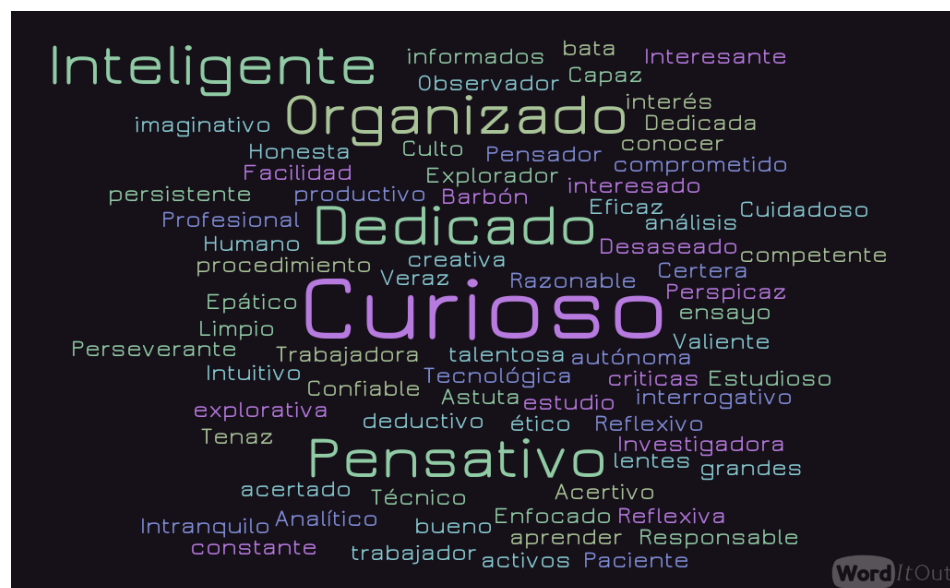


Ilustración 3. Respuestas de quinto semestre

Un aspecto más que sobresale, es que en quinto semestre muchas cualidades se otorgan a mujeres. Es decir, que nos vamos alejando más del estereotipo en el que el investigador es hombre y aquí las cualidades que se otorgan a mujeres son: astuta, reflexiva, creativa y dedicada.

Por último, los alumnos de séptimo semestre, un grupo de 26 alumnos que están próximos a dedicar gran parte de su tiempo a la práctica de la docencia y cuyos trabajos se han enfocado durante quinto y sexto semestre en proyectos de intervención educativa, colocan en primer lugar el adjetivo referido a la inteligencia, de manera similar como se muestra en la nube de tercer semestre. Quizá el hecho de que los estudiantes ya han cursado tres cuartas partes de la carrera, en la que han tenido que investigar conceptos y estrategias, así como llevar a la práctica sus diseños y planeaciones, y valorar su funcionamiento, les ha traído mayor amplitud de pensamiento que identifican al científico mayormente como inteligente, seguido por adjetivos como curioso y paciente.



Ilustración 4. Respuestas de séptimo semestre

En esta etapa se mencionan cualidades intelectuales cotidianas como creativo, perseverante, organizado y trabajador, que no son aspectos lejanos al trabajo docente que se lleva a cabo durante las prácticas y al que se dedicarán en su vida futura los estudiantes.

Finalmente se presenta una comparación gráfica entre el primero y el séptimo semestre. En las imágenes podemos identificar el cambio en los principales adjetivos que se utilizan, en el primer semestre el de observador y en el séptimo el de inteligente, aunque el término observador también aparece en séptimo, éste se subordina a la inteligencia y a la curiosidad, es decir, a la intención de observar con un sentido. Asimismo, el adjetivo referido a la curiosidad, que aparece en primer semestre, pasa a ser el segundo lugar de importancia en séptimo semestre: preguntar a la realidad es una parte fundamental de tarea científica y la curiosidad es su manifestación más importante.

En esta comparación se puede ver que desaparecieron los aspectos físicos del estereotipo del científico, así mismo, se ve una mayor presencia de adjetivos en femenino: analítica, centrada, empática etc., lo que denota que nuestras alumnas ya se consideran a ellas mismas inmersas en la tarea científica desde su práctica cotidiana.

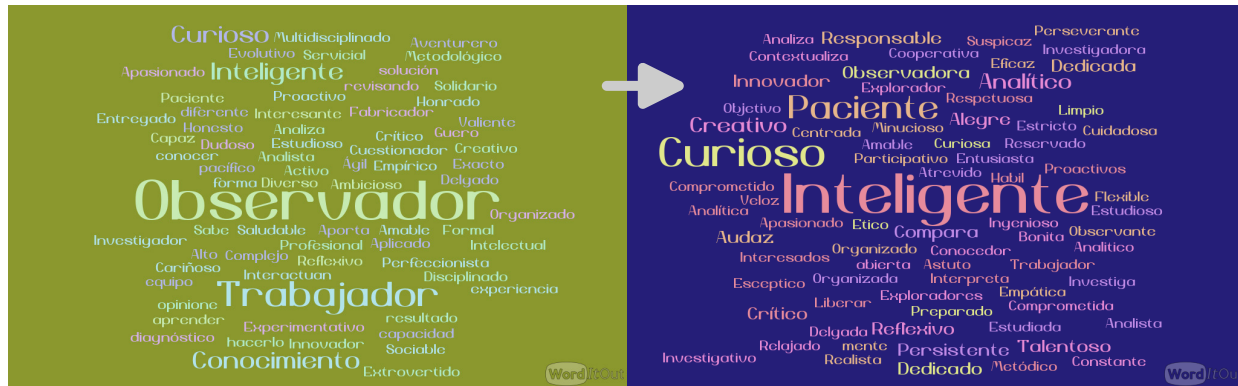


Ilustración 5. Comparación respuestas de primero y séptimo semestres

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conforme se avanza en la carrera la imagen del científico se va transformando, al principio se identifica sólo en los laboratorios realizando experimentos químicos, de manera similar como lo reportan Beltrán y Salazar (2021). Conforme se va avanzando en los semestres la característica que sobresale es la inteligencia, de manera especial en tercero y quinto semestres, Barrionuevo (2020) atribuye esta cualidad a una aptitud que tiene que ver más con la ética al señalar que un científico es "perfecto en sus aptitudes" (Barrionuevo, 2020, p. 146).

Encontrar la inteligencia en tercero es mostrar el impacto del curso de Introducción a la NdC en las ideas acerca de la persona que se dedica a la ciencia, ya que el adjetivo inicial de "observador" pierde su protagonismo, como reconocimiento de que la observación no es neutra, sino que depende de los marcos teóricos, de la inteligencia, con los que se acercan las personas al objeto de estudio, como lo señala Chalmers (1982). La observación no vuelve a aparecer en los siguientes semestres como adjetivo importante, esa transformación se identifica en tercer semestre y se mantiene a lo largo de la carrera.

Asimismo, la incorporación del género en tercer semestre, y su permanencia en los semestres posteriores, son otra muestra del paso por primer semestre y el estudio de la NdC, ya que las controversias científicas que se revisan en la primera unidad (Acevedo-Díaz, García-Carmona y Aragón-Méndez, 2017)

destacan la figura de la mujer en el trabajo científico, propiciando el análisis detallado de los factores epistémicos y no epistémicos que favorecen u obstaculizan su reconocimiento (SEP, 2018).

La presencia de rasgos relacionados con la curiosidad y la paciencia en la nube de séptimo semestre, además de la inteligencia, reflejan “componente competencial de la profesión científica” (Cobo, Romero y Abril, 2021, p. 28), que habla de las competencias que se espera de las personas que se dedican a la ciencia, pero también de los futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo-Díaz, J. A. (2008). Estado actual de la naturaleza de la ciencia en la didáctica de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(2), 133-169.
- Acevedo-Díaz, J. A., García-Carmona, A., Aragón-Méndez, M. M. (2017). Enseñar y aprender sobre Naturaleza de la Ciencia mediante el análisis de controversias de historia de la ciencia. Resultados y conclusiones de un proyecto de investigación didáctica. OEI (IBERCIENCIA, 5).
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barrionuevo, C. A. (2020). Las imágenes de ciencia y de científico: una aproximación a las representaciones acerca de la naturaleza de la ciencia en la formación inicial de profesores de Educación Primaria. Tesis Magister. Universidad Nacional del Litoral, Colombia.
- Beltrán J. (2021). Proyecto de tesis de Maestría: Diseño de un material didáctico para promover actitudes positivas hacia las ciencias desde una visita a un laboratorio de investigación sobre Diversidad Biomolecular. México: Cinvestav. Unidad Monterrey.
- Beltrán, J., Salazar, T. (2021). Actitudes e ideas sobre la Naturaleza de las Ciencias en estudiantes de secundaria. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*. Número Extraordinario.
- Cobo, C., Romero, M. y Abril, A. M. (2021). Indagación reflexiva e historia de la ciencia para construir una visión adecuada sobre la naturaleza de la ciencia en formación inicial de profesorado. *Tecné, Episteme, Didaxis (TED)*, (48), 13-31.
- Chalmers, A. F. (1982). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. Siglo XXI.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Ortiz, H. G., Rodríguez, D. Y. (2015). Unidad didáctica; Actitudes hacia la ciencia: la imagen de científico, una propuesta desde la autorregulación. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*. Número Extraordinario, 1371-1388.
- Pujalte, A., Bonán, L., Porro, S. y Adúriz-Bravo, A. (2014). Las imágenes inadecuadas de ciencia y de científico como foco de la naturaleza de la ciencia: estado del arte y cuestiones pendientes. *Ciência & Educação, Bauru*, 20(3), 535-548.
- SEP (2018). Introducción a la Naturaleza de la Ciencia. Licenciatura en Educación Primaria. SEP.
- Serna-Rosell, C., y Vilchez-González, J. M. (2018). Estereotipos científicos: percepción del alumnado de un Centro de Adultos de Granada. *Revista Científica*, 32(2), 169-182. <https://doi.org/hd9v>

LA DOCENCIA Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

TEACHING AND NON-VERBAL COMMUNICATION

Dafne Eunice Martínez García¹

Martha Ibañez Cruz²

Fabián Andrés Pereda García³



Investigaciones

RESUMEN



Hoy día el profesorado está bajo la lupa de la sociedad mexicana, se enfrenta al descontento a los ataques de su entorno a través de los medios. La percepción del maestro ha experimentado un deterioro en términos de comportamiento y progreso profesional. Es importante destacar que no todos se encuentran en esta categoría, es innegable que algunos aún siguen pautas y tradiciones. Resulta imperativo examinar la representación actual de las personas educadoras para visualizar el rumbo que se pretende tomar. Actualmente se observan manifestaciones disruptivas en la presentación personal, que se argumentan como medidas inclusivas y “expresiones personales” que pueden desviar la atención de las minorías que a favorecer. Es crucial entender que la inclusión no se refiere a un estereotipo sino a la eliminación de barreras que impidan su pleno desarrollo y participación.

Este artículo pretende reconocer la importancia de la imagen profesional del docente en su trabajo, por lo que se identifica la relación que existe entre el modelo empresarial y el modelo educativo que se presenta en nuestro país, demostrando así, que no se debe dejar de lado el cuidado y atención a la

comunicación no verbal que proyecta un profesional de la educación ante la población tomando en cuenta el contexto en el que se desenvuelve y el nivel de escolaridad en el que participa.

La investigación identifica una de las tres áreas de la Imagología: la comunicación no verbal, que se subdivide en categorías que facilitan el análisis de la información y temas incluidos en la problemática sugerida.

Palabras clave: comunicación no verbal, imagen profesional, valores institucionales, docencia, percepción, estímulos visuales, imagen, congruencia.

¹ Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
dmartinez@beceneslp.edu.mx

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

³ Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
fpereda@beceneslp.edu.mx

ABSTRACT

Nowadays, teachers are under scrutiny from Mexican society, facing dissatisfaction and attacks from their surroundings through the media. The perception of teachers has deteriorated in terms of behavior and professional progress. It is important to note that not all teachers fall into this category; undeniably, some still follow established guidelines and traditions. It is imperative to examine the current representation of educators to understand the direction intended. Currently, there are disruptive manifestations in personal presentation argued as inclusive measures and "personal expressions" that may divert attention away from benefiting minorities. It is crucial to understand that inclusion does not refer to a stereotype but to the removal of barriers that prevent full development and participation.

This article aims to recognize the importance of the professional image of teachers in their work. It identifies the relationship between the business model and the educational model present in our country, demonstrating that attention to non-verbal communication projected by education professionals should not be neglected, considering the context in

which they operate and the educational level in which they participate. The research identifies one of the three areas of Imagology: non-verbal communication, which is subdivided into categories that facilitate the analysis of information and topics relevant to the suggested issue.

Keywords: non-verbal communication, professional image, institutional values, teaching, perception, visual stimuli, image, congruence.



INTRODUCCIÓN

“La imagen es la percepción que se convierte en la identidad y con el tiempo en la reputación”. Víctor Gordo, Consultor de Imagen Pública.

Figura 1. Víctor Gordo. Fotografía del Consultor de Imagen Pública.

¡Atención, lectores y educadores intrépidos! Nos adentramos en un territorio inexplorado donde la comunicación no verbal se fusiona con la enseñanza, y los códigos de vestimenta se convierten en un pilar fundamental del aula. Preparéense para un viaje lleno de sorpresas y reflexiones profundas.

En este artículo, nos aventuramos más allá de los límites convencionales del salón de clases para explorar cómo la forma en que nos presentamos puede influir en la percepción de nuestra labor educativa. Desde la elegancia hasta la comodidad, desde lo tradicional hasta lo vanguardista, nos sumergimos en un análisis cautivador sobre la importancia de cuidar la coherencia entre los estímulos visuales que emitimos y la comunicación no verbal en el mundo de la pedagogía.

Pero tengan en cuenta que este artículo estará lleno de desafíos y controversias. Nos adentraremos en un territorio donde se cuestionan las normas establecidas y se desafían las percepciones arraigadas. ¿Están listos para sumergirse en el debate y la reflexión que nos aguardan?

Así que ajusten sus corbatas, abróchense los zapatos y prepárense para explorar un tema que, aunque a menudo pasamos por alto, es esencial para el desarrollo profesional y la reputación de nuestros maestros, así como de nuestra Institución. ¡Bienvenidos a la travesía de la comunicación no verbal en el mundo educativo!

La imagen profesional “es la percepción que se tiene de una persona o institución por parte de sus grupos objetivo como consecuencia del desempeño de su actividad profesional” (Gordo, 2007), concepto que puede verse ampliamente reflejado en la práctica de un profesional de la educación.

El autor Víctor Gordo, (Doctor Honoris Causa otorgado por el Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa), destaca la importancia crucial de mantener el código de vestimenta como parte integral de la actividad profesional. En su perspectiva, la sociedad contemporánea se comunica no sólo a través de palabras, sino también mediante estímulos visuales. Su investigación y trabajo lo han llevado a desarrollar la noción de Ingeniería en la Imagen Pública, que él define como:

"el conjunto de conocimientos y técnicas que permiten aplicar el saber científico a la emisión de estímulos que crearán o modificarán la percepción hacia una persona o institución. Por lo tanto, sirve para construir el muro de la reputación, que se pretende sea tan sólido que repele cualquier ataque, chisme o rumor; que mantenga a los clientes a la puerta del negocio aún en los peores tiempos de crisis" (Gordo, 2007).

En consecuencia, resulta evidente que el sector educativo no puede ser excluido de esta área de conocimiento, pues su relevancia se extiende más allá del ámbito empresarial y abarca aspectos fundamentales de la vida profesional y social. La sociedad y los mismos maestros han restado importancia a la coherencia entre los estímulos visuales que proyectan profesionalismo y lo que el profesional de la educación espera comunicar, abandonando el cuidado de la comunicación no verbal. Si bien, en tiempos anteriores los requerimientos para los docentes eran muy estrictos, debemos posicionarnos en lo que el mundo globalizado en la actualidad busca o espera de la Educación Pública.

Específicamente en nuestro Estado, se pueden ver a profesoras vistiendo pants deportivos, blusas con escotes pronunciados, faldas muy cortas y apretadas, así como a maestros varones portando bermudas de mezclilla, pantalones a la cadera y/o rotos, tenis de colores chillantes, camisas deslavadas, entre otras situaciones particulares. Esto proyecta el desconocimiento de la importancia que tiene la comunicación no verbal por parte de los mismos profesionales que ofrecen un servicio dentro de la educación pública, repercutiendo en una comunicación visual negativa hacia la práctica docente debido a que, este descuido, se convierte en un distractor de la atención del alumnado a las actividades académicas.

La mayoría de los docentes visten de forma práctica, sin tomar en cuenta lo que en realidad se están proyectando ante los alumnos. Buscan comodidad dejando de lado la coherencia entre los estímulos que proyecta y lo que espera comunicar como profesional de la educación, por lo tanto, se ve la necesidad de analizar la comunicación no verbal actual del docente para que, con ayuda de la Ingeniería en Imagen Pública, se pueda transmitir adecuadamente un aspecto más profesional y acorde a la práctica del educador. También, será necesario estar en concordancia con los objetivos y metas institucionales para encontrar una comunicación no verbal coherente con todo lo relacionado al área de la docencia.

Se pretende que la comunicación no verbal de los docentes que forman parte de la Licenciatura en Educación Preescolar brinden una aportación positiva a los futuros docentes potosinos pues la imagen que proyectan algunos maestros debería ser de pulcritud y sobriedad pues se debería de evitar que la vestimenta se vuelva similar a la de algunas “tribus urbanas” por ejemplo góticos, emos, darketos o vestimenta juvenil que poco benefician la imagen de un profesional de la educación.

A pesar de que en los últimos años se ha enfatizado la inclusión, no quiere decir que debamos convertirnos en representantes de determinado movimiento de género o sector, mucho menos vestir de forma hipersexualizada dentro del horario u área de trabajo.

Con base en los códigos de vestimenta que sugieren los profesionales en imagen pública y corporativa enfocadas a cada actor según su área de trabajo y desempeño, el objetivo de este estudio es *analizar* la imagen actual del docente de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE, para brindar coherencia entre los estímulos visuales y la comunicación no verbal del profesional de la educación en nuestra Institución Educativa.

Nuestra presentación comunica un mensaje de quiénes somos, cómo queremos que nos perciban los demás y qué queremos transmitir. Como organización educativa, es importante reflejar los valores de tu institución y comunicar una imagen positiva de ella, permitiendo una congruencia entre la labor docente y las políticas institucionales de la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Asimismo, es esencial cuidar la higiene, el aseo personal, el cuidado del cabello, manos, uñas y la limpieza de los zapatos, pues es una parte fundamental para transmitir una imagen formal y de confianza al público.

La forma en que nos vestimos habla de nosotros y transmite información sobre nuestra personalidad y estilo. Es por eso que es importante cuidar la comunicación no verbal según las circunstancias que se van a enfrentar, especialmente en un entorno profesional. Nuestra presentación puede influir en la imagen que proyectas y en cómo representas a tu organización, además, la forma en que vistes puede ser una forma de diferenciarte y expresar tu personalidad pues la Imagen Pública no pretende cambiar la esencia del individuo sino apoyar los estímulos visuales para proyectar una coherencia entre lo que somos y hacemos. La ropa puede ser una herramienta para mostrar tu estilo único y destacarte entre los demás, sin embargo, es importante tener en cuenta el código de vestimenta de tu organización y adaptar tu estilo personal dentro de esos límites.

Con base en diferentes autores como Joan Costa, Justo Villafañe o María Díaz, así como investigadores contemporáneos como Víctor y Álvaro Gordo; Instituciones como Saint George School en Gran Bretaña, hacen uso de la ingeniería en Imagen Profesional, Pública o Empresarial, para potencializar la comunicación verbal y no verbal con sus usuarios. Tomando en cuenta la información recabada, se plantea la importancia de retomar e investigar sobre el tema de la Imagen profesional en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, para llegar a una conclusión sobre la necesidad de analizar la imagen actual del docente y la concordancia con su comunicación no verbal hacia sus pares, alumnos o instituciones que prestan el apoyo para realizar las prácticas profesionales.

METODOLOGÍA

La comunicación no verbal desempeña un papel crucial en la educación. Desarrollar habilidades de comunicación no verbal en el aula favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejora la atención y motivación del estudiantado, y fortalece las relaciones entre profesores y alumnos. Es importante que los educadores sean conscientes de la importancia de la comunicación no verbal y la utilicen de manera efectiva en su práctica educativa.

La investigación se fundamenta en el *modelo de investigación* aplicada basada en el vínculo del Consultor de Imagen Pública Víctor Gordo y el servidor público profesional de la educación.

Se toman en cuenta las Leyes que engloban el tema de la Educación en México (Artículo 3o. Constitucional, la Ley Federal del Trabajo y el Código de Conducta de la Secretaría de Educación Pública), así como normas o postulados legales particulares del Estado de San Luis Potosí (Acuerdo Administrativo: Código de Conducta para las y los Servidores Públicos del Sistema Educativo Estatal Regular), así como del Sindicato de la Sección 52 a la que pertenece la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Se observa que no existe un apartado que hable sobre la importancia de cuidar la comunicación no verbal a través de un código de vestimenta tomando en cuenta las expectativas del Gobierno en torno a la proyección profesional del docente hacia los alumnos, pares y sociedad en general. Lo cual sería interesante mencionar pues es el complemento a la calidad Institucional que buscan las Autoridades Educativas (ACUERDO número 04/07/23 Código de Conducta de la Secretaría de Educación Pública).

Sin embargo, las relaciones de trabajo se basan en contratos colectivos o individuales, que establecen los derechos y obligaciones de los trabajadores y patrones. Estos contratos deben respetar los derechos humanos y el principio de la dignidad de las personas, por lo tanto, el tema no es ajeno a los principios

que establece la Ingeniería en Imagen Pública pues será necesario tomar en cuenta el Código de Conducta de la Secretaría de Educación Pública, sin dejar de lado las recomendaciones de Jacqueline Viteri, experta en Etiqueta Corporativa.

Por otro lado, escuelas europeas, no dejan de lado las limitaciones en cuanto a la apariencia que la institución espera del docente; en donde se rescata una parte de su filosofía que menciona que el profesorado es el modelo a seguir y su apariencia puede impactar más que los conceptos compartidos. Esta postura es de gran importancia para la finalidad que persigue esta investigación. En México, específicamente en nuestro estado, es pertinente tomar en cuenta la temática de esta investigación pues según el Acuerdo Administrativo publicado bajo el nombre “Código de Conducta” para las y los Servidores Públicos en SLP, donde se menciona la atención a la ética y al profesionalismo sin llegar a la reflexión de la importancia de cuidar la coherencia entre la comunicación no verbal y el actuar profesional.

Para esta investigación, fue necesario tomar en cuenta un marco filosófico, donde se retoman las ideas o expectativas que la sociedad tiene hacia la figura de un docente, lo que “debería de ser” y cómo es que se percibe esta figura actualmente. La imagen que se crea en la sociedad del profesorado en la actualidad, está relacionada con la reputación de la escuela donde labora. Dichas ideas formadas en la mente de la sociedad pueden ser tanto positivas como negativas, pero la proyección de que los maestros son “impositivos, autoritarios y flojos” es lo que más se puede escuchar.

Si bien no se puede generalizar a todos los profesionales de la educación, es necesario mejorar y potenciar la imagen del docente, recordando que no todos han formado una idea negativa en la mente de la sociedad. También es importante recalcar que la imagen no siempre es la realidad.

Para encontrar una relación entre la Ingeniería en Imagen Pública y el área de la Educación, concluir que una imagen, al momento de ser compartida por un grupo de personas, se convierte en una percepción

colectiva que puede interferir en la elección de las personas para adquirir o no ciertas cosas o servicios, pero llevándola al área de la comunicación, puede tener influencia en la selección de una u otra institución, recordando que la percepción no está ligada a una realidad, más bien, es una idea que se maneja de forma personal.

Otra conclusión a la que se puede llegar es que la identidad se va a basar en la esencia y la comunicación no verbal de las personas o escuelas, en caso de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE, ésta será formada por el colectivo de maestros que laboran en dicha institución. Se puede adoptar cualquier código de vestimenta que dictan los teóricos, pero siempre tomando en cuenta la coherencia entre lo que queremos transmitir, el sentido profesional propio de la educación y los valores Institucionales dentro de las Normativas Legales vigentes del Estado, lo anterior para mejorar el ambiente institucional y tener un impacto positivo en los educandos y en la sociedad.

Es pertinente citar unas palabras del escritor:

“Por favor, que no se propague más el pensar que crear y cuidar una imagen es un acto falseado, materialista, superficial o vanidoso... la misión será poner en armonía el fondo y la forma de una persona o institución para potenciarla de tal manera que pueda ser identificada positivamente” (Gordoa, 2007, pág. 38-39).

Es importante resaltar la afirmación anterior desde el punto de vista educativo, pues las Escuelas, son Instituciones al servicio de la sociedad, mismas que ofrecen un servicio que se ve reflejado posteriormente con los docentes en formación mismos que acuden las escuelas de prácticas y se vuelven un reflejo de un “producto” como lo entregaría cualquier otra empresa.

Mejorar la comunicación no verbal del profesorado con el apoyo de códigos de vestimenta ya definidos ante la sociedad ¿puede ser la respuesta a una visión holística entre la educación, el clima óptimo de aprendizaje y la revalorización de la imagen del maestro en nuestra sociedad potosina?

Habiendo realizado la lectura de lo que marcan algunas leyes y normas en México referentes a la imagen del trabajador dentro de su horario de trabajo, se puede ver una línea viable para el desarrollo de este proyecto, ya que es posible, en un momento dado, aportar una alternativa y apoyo a una mejor proyección de la imagen en su área de trabajo.

Paradigma

El proyecto que se describe en este documento es *Simbólico-Interpretativo*, ya que sólo se tratará de comprender una posible relación entre la Imagen Pública y la Imagen Profesional del Docente dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE ubicada en el centro histórico de la ciudad de San Luis Potosí.

Es importante identificar la importancia de los símbolos y conceptos que giran alrededor de estos dos temas principales, de tal manera que se pretende encontrar una posible conexión para, en un futuro, potencializar la proyección del trabajador de la educación a beneficio propio, institucional, del cuerpo estudiantil y de la sociedad que está en interacción con él.

La realidad de los símbolos captados por el contexto en el que se encuentran son de vital importancia ya que son contruidos, aceptados y compartidos por los miembros que integran la institución escolar a analizar, en específico, de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE. Esto nos puede llevar a la comprensión de conductas humanas al descifrar algunos significados sociales que interactúan con la sociedad.

Población

El estudio se centra en la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE de San Luis Potosí ubicada en el centro de San Luis Potosí, institución que ofrece siete Licenciaturas más y está adscrita al *Sistema Educativo Estatal Regular*. El universo es *finito y heterogéneo*. Finito porque se limita la investigación a una Licenciatura como objeto de estudio y heterogéneo porque sus cuatro años muestran diferentes variables a analizar.

Se tomó en cuenta una muestra *representativa no probabilística* de nueve docentes ya que se pueden reproducir varias características del universo; su selección es involuntaria, pues solo se toma a un sector de la planta docente que labora en la Licenciatura de Educación Preescolar. La selección de los integrantes como objetos de estudio se basa, primeramente, en tomar en cuenta a los maestros de planta que representan los intereses de la institución y comunican su misión a la sociedad.

Los resultados obtenidos no se pueden generalizar a todas las Escuelas Normales ni al resto de las Licenciaturas impartidas en la BECENE, ya que existen variantes como los equipos de trabajo, el personal adscrito a la licenciatura y el

área donde se ubican los salones donde se imparten las clases. Con esto solo se pretende observar la tendencia del fenómeno a tratar. Los grupos encuestados fueron cuatro de los ocho que tiene la Licenciatura, con un alumnado total de 120 participantes en esta recolección de datos.

Procedimiento y técnica de producción de datos

A continuación, se divide la información en dos grandes dimensiones que la investigación persigue para definir y subdividir en categorías los temas incluyentes en la problemática analizada; mismos que son necesarios para llegar a una conclusión sobre los tópicos que el documento presenta. De esta forma se cuenta con una organización puntual para cumplir los objetivos mencionados con anterioridad.

Tabla 1. Dimensiones y Categorías de los temas a analizar

Objetivo General Definir la relación entre la comunicación no verbal en el trabajo docente y la Ingeniería en Imagen Pública en la Licenciatura de Educación Preescolar de la BECENE en San Luis Potosí, S.L.P.				
Dimensión	Categoría	Definición Operacional	Escala de Medición	Instrumento
1. Código de Vestimenta	Informal	Actitud Comunicación	Cualitativa	Grupo Focal Encuesta
	Formal	Actitud Comunicación Seriedad	Cualitativa	Grupo Focal Encuesta
	Casual	Empatía Comunicación	Cualitativa	Grupo Focal Encuesta
2. Comunicación	Verbal	Auditivo Efectividad	N/A	N/A
	No verbal	Visual Efectividad	Cualitativa	Grupo Focal Encuesta

Nota: Esta tabla muestra la organización para el análisis de la información.

a) Fase Diagnóstica. Proceso inicial

-*Grupo Focal*. Se seleccionaron los grupos A y B pertenecientes a la Licenciatura en Educación Preescolar de 2o y 3er año para participar en un diálogo indagatorio.

Este instrumento interactivo fue guiado por una serie de preguntas sencillas pero relacionadas al tema de la Imagen Pública, que brindan evidencia sobre la percepción que tienen las alumnas de los docentes y constatan los supuestos planteados por los axiomas de la imagen.

“Los focus groups se llevan a cabo para investigar en el “porqué” subconsciente. Permiten adentrarse en la dinámica interna de los consumidores, profundizar en sus sentimientos, actitudes, creencias, motivaciones y en todo aquello que subyace en su conducta” (Mercados, 1999).

-*Encuesta digital*. A los mismos grupos de la Licenciatura en Educación Preescolar se les solicitó contestar una encuesta en Google Forms. Este instrumento será “capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Buendía, et al. 1998).

Se desea tener evidencia de los resultados obtenidos, por lo tanto, se toma en cuenta la *encuesta digital* como la técnica a utilizar para recolección de datos. Al mismo tiempo, es un procedimiento práctico y sencillo para que el encuestado pueda expresar de manera “anónima” el mensaje captado (a través de la imagen) por parte de algunos maestros que integran la plantilla docente de la BECENE.

b) Fase de análisis

-Análisis de los datos obtenidos con base en los términos de la Ingeniería de la Imagen Pública.

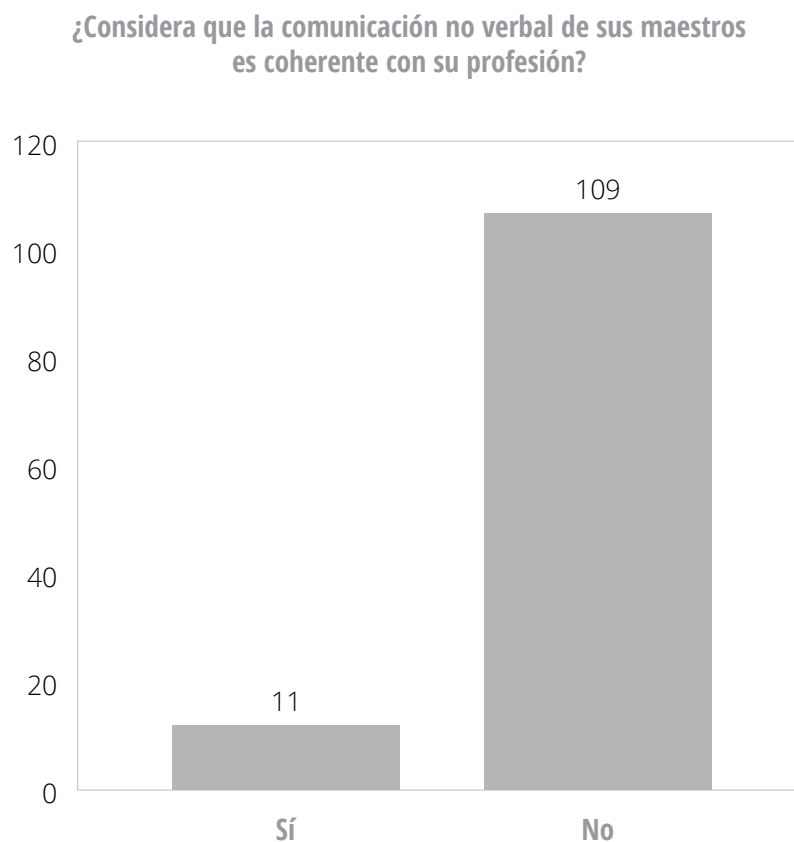
-Generación de conclusiones y recomendaciones con base en los resultados y la coherencia entre la comunicación no verbal y el trabajo profesional docente.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en las dimensiones y categorías antes mencionadas, se realizó un análisis de los datos obtenidos donde se encuentra una estrecha relación entre la comunicación no verbal y el trabajo profesional.

Se observa que existe poca coherencia entre los estímulos visuales que un profesor de la Licenciatura en Educación Preescolar emite y la percepción que cada alumno tiene del profesorado, es decir, el actuar docente así como su experiencia en el campo de la educación está poco relacionado con los códigos de vestimenta con los que se presenta dentro de su espacio y horario de trabajo, llevándonos a transmitir filosofías e ideales un poco alejados a los establecidos por la Institución donde labora (BECENE).

Gráfico 1. Análisis de información.

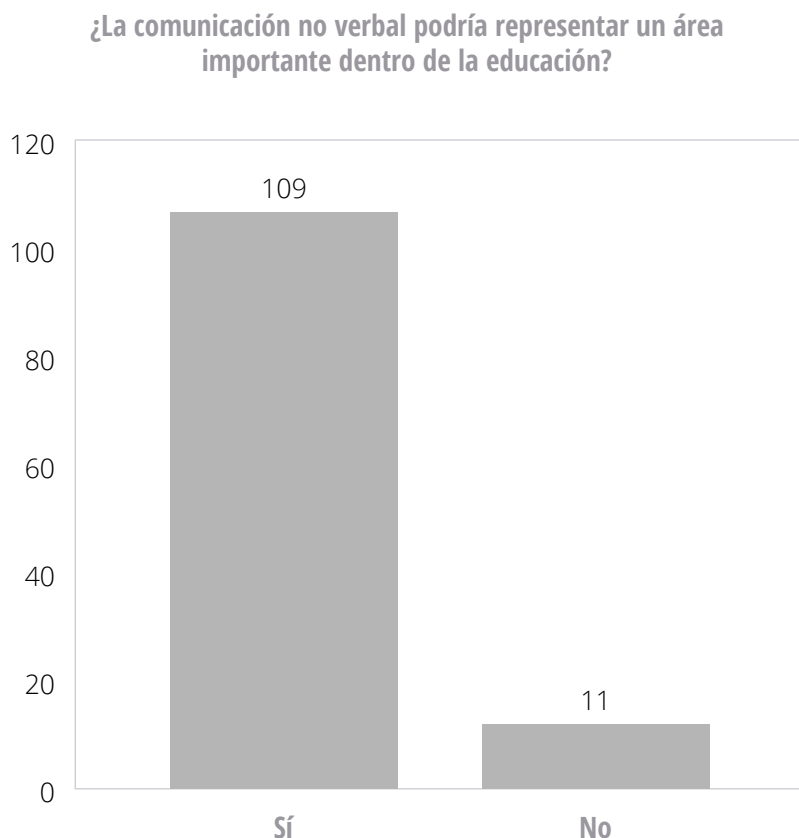


Nota: Este gráfico muestra las respuestas del grupo encuestado.

Es posible mejorar o potenciar la imagen del profesional de la educación a través de un código de vestimenta coherente con el quehacer profesional, además, será importante cuidar la reputación de nuestra institución a través del cuidado de la comunicación no verbal de cada docente de la Licenciatura en Educación Preescolar, abonando cada uno de ellos al cuidado y mantenimiento del prestigio de esta institución como impacto positivo a largo plazo.

Con relación a los resultados obtenidos sobre la dimensión denominada Código de Vestimenta, algunas personas piensan que este tópico no debe ser considerado en la educación y formación de nuestros jóvenes potosinos, pues es pérdida de tiempo y un tema vano, pero al adentrarnos en la opinión del público, la gente pierde de vista la importancia de la comunicación no verbal que se transmite a través de la imagen, sin embargo, captan de manera muy puntal dichos mensajes, pues saben qué les gustaría “cambiar o mantener” de ciertos docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar. Esto nos habla de que el público en realidad sí capta los mensajes de la comunicación no verbal que genera la proyección de la imagen de un profesional de la educación.

Gráfico 2. Análisis de información.



Nota: Este gráfico muestra las respuestas del grupo encuestado.

En el caso de la planta docente de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE, los estudiantes coinciden en sus opiniones acerca de la comunicación no verbal del profesorado, consideran que la imagen debe mejorar, teniendo cuidado en las prendas que portan los docentes y en la coherencia de las exigencias que tiene el plantel hacia los educandos.

Es necesario encontrar un balance entre los códigos que a los usuarios les gustaría percibir, así como tomar en cuenta las necesidades de los profesores y profesoras de acuerdo al nivel educativo, sin atacar la esencia y personalidad de cada uno.

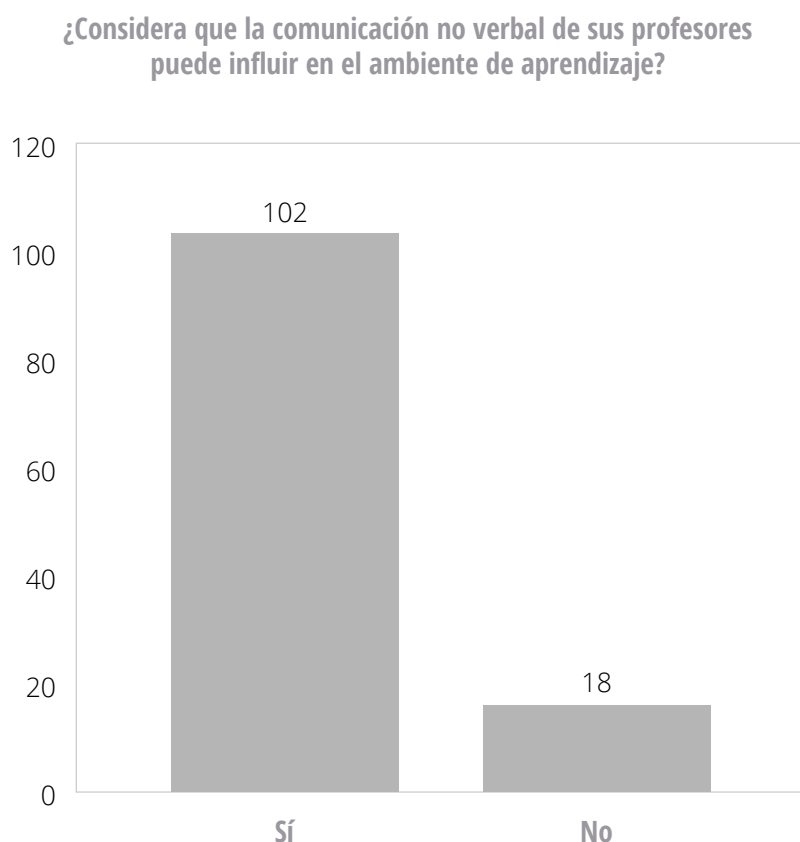
No se realizan encuestas a docentes pues el presente trabajo se limita a conocer la percepción que tienen los usuarios de la escuela en cuanto a la imagen y la comunicación no verbal del profesorado.

A pesar de ser un tema poco común en el área de la educación, se puede apreciar que el usuario de esta institución observa situaciones cotidianas, mismas que pueden influir en el desarrollo del estudiante pues, son capaces de emitir un juicio sobre la imagen de sus maestros, así como los cambios que ellos mismos consideran prudentes.

Para este plantel sería bueno crear conciencia de la importancia de la coherencia entre la comunicación no verbal y el código de vestimenta que utilizan los docentes dentro de la escuela y en su horario de trabajo, sin dejar de lado la esencia de cada persona y sus necesidades.

No olvidemos que es posible un cambio favorable en la imagen del docente para cuidar y potencializar el mensaje no verbal emitido hacia los alumnos de la LEP y sociedad en general, aportando puntos favorables al sentido de pertenencia de la escuela. Esto se puede traducir en una mejora del ambiente académico dentro del personal adscrito a la licenciatura, que, al disminuir los distractores, favorece el potencial del educando.

Gráfico 3. Análisis de información.



Nota: Este gráfico muestra las respuestas del grupo encuestado.

Con relación a la dimensión comunicación no Verbal, el cuerpo estudiantil considera que la comunicación que solicitan por parte de los docentes de la BECENE, debería ser más formal, moderna y/o casual, dependiendo del momento que se viva en la vida escolar, llegando a la conclusión de que las personas, de forma inconsciente, perciben un mensaje erróneo por parte de la plantilla docente de la LEP. Esto nos lleva a afirmar que la gente se da cuenta de la imagen y es receptiva ante una comunicación que no está formada por palabras o sonidos. Es importante comunicar de forma puntual una mejora y cuidado de la comunicación no verbal de cada docente que abona a los principios y filosofía de nuestra Institución.

También se puede afirmar que el tema de la Imagología es poco conocido, sin embargo, adentrándose en los pensamientos de las estudiantes de la LEP, se puede notar que debería existir una preocupación y ocupación por cuidar este aspecto en nuestra vida cotidiana, incluyendo el área laboral, pues lo que la

imagen proyecta tiene un peso y un mensaje muy claro. Es necesario tomar conciencia de este tema para que el docente pueda proyectar un mensaje adecuado ante los alumnos, compañeros y sociedad en general, siendo un área de la administración que podría ser tomada en cuenta para potencializar el ambiente de aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES GENERALES

El desarrollo de este documento se realizó bajo una investigación de tipo Simbólico-Interpretativo, de tal manera que se pueden destacar las relaciones entre la Ingeniería en Imagen Pública y la Imagen Profesional de los docentes en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí en la actualidad. Dichos símbolos captados por parte de los usuarios de dicha institución pueden ser nombrados a continuación, generando un enlace con la información encontrada, autores citados y los resultados de los trabajos aplicados.

Para comenzar con las conclusiones, es de vital importancia recordar el significado que el experto Víctor Gordoza menciona de la Imagen Pública, misma que habla de la percepción que se tiene de una persona o institución generada a partir de su desempeño profesional por parte de grupos, usuarios o clientes. Dicha percepción es creada con base en las emisiones de estímulos que crean o modifican una reputación a largo plazo.

Dado que el objeto de estudio de esta investigación es analizar la percepción que se tiene de los docentes pertenecientes a la LEP de la BECENE, es importante también, tomar en cuenta que es necesaria una estrategia de imagen dirigida a los profesores de la institución educativa en mención, tal y como sugiere Justo Villafañe, pero no basada en la imagen actual de sus trabajadores pues, con relación a los resultados antes mencionados, se puede tomar en cuenta una opción más conveniente en cuanto al código de vestimenta para tener una mejor representación mental en la memoria de los usuarios, misma que sea capaz de influir positivamente en sus comportamientos, tal y como dice el autor Joan Costa.

La imagen debe estar pensada en emitir estímulos visuales relacionados a los conceptos y valores morales que la escuela pretenda proyectar, pero ubicada en las funciones o actividades a desempeñar como recomienda la autora María Díaz. Dicha vestimenta debe ser coherente a la profesión del docente, el nivel en el que se desarrolla y el contexto en el que trabaja.

Adentrándose a los resultados que arroja la investigación en cuanto a la dimensión del código de vestimenta, los usuarios captan los estímulos visuales emitidos por los docentes que laboran en la Licenciatura en cuestión como una situación de cambio, pues el alumnado considera que existe poca coherencia entre las exigencias de algunos docentes, la seriedad de la profesión y la reputación de la Institución.

Esta zona de oportunidad está respaldada por el Manual de la Escuela Británica de Saint George School, donde se menciona que solo se puede exigir al alumnado lo que estamos dispuestos a ofrecer como maestros y maestras; por lo tanto, si se pide limpieza, uniforme completo, cabello corto para varones y recogido para las damas, entre otras cosas, los maestros deberían ser los primeros en acatar dichas normas, para proyectar los principios que solicita la escuela. Ya que el profesorado es un modelo importante en la sociedad y los ojos están puestos en él, más en la actualidad que en épocas pasadas, el mismo manual afirma, en el apartado "Apariencia Personal y vestimenta", que los profesores impactan en la vida y desarrollo de los estudiantes, más que los mismos conocimientos impartidos, por lo tanto, se debe mostrar una vestimenta positiva ante la sociedad que rodea a esta Escuela, pues la apariencia personal y los juicios emitidos por los grupos de personas que observan a los docentes, son formados en los primeros segundos. De esta forma se crea una relación entre la imagen corporativa, sus reglamentos y la profesión del docente con la proyección ante el alumnado de la LEP que a su vez será también modelo ante la niñez potosina.

Aunado a esto, el Artículo 3º de la Constitución menciona que se garantizará la calidad de la educación tomando en cuenta todos los recursos necesarios para lograr los aprendizajes a partir de materiales y métodos, cuidar la imagen de los maestros y maestras al determinar y aplicar un código de vestimenta pensado en su desarrollo profesional, sería una aportación a dicha calidad, ya que puede resultar como un impacto positivo en la actitud de los trabajadores como lo afirma el Instituto de Diseño de Imagen Personal.

Esto puede desembocar en que los maestros podrían cuidar la comunicación no verbal con relación al trabajo que desempeñan, mismo que debe estar asentado en un documento previamente establecido a través de normas y acuerdos fijados

en una reunión obrero-patronal, respaldado por la Ley Federal del Trabajo. Lo anterior es posible pues, en el Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí, no se cuenta con normas que hablen o guíen a los maestros en este tema. De igual forma, el Sindicato de la sección 52 no tiene un manual de vestimenta para los docentes, por lo tanto, dicho documento puede ser realizado por la Institución Educativa analizada.

Estas normas internas sólo serían aplicadas en la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE ubicada en la zona centro de la capital potosina, pues este código respetaría el sentido de la LFT en el artículo 3º párrafo segundo siempre y cuando no se atente la dignidad humana de los trabajadores y sea aplicable dentro del horario de trabajo.

Para complementar lo anterior, y justificar la necesidad de cuidar la relación entre la comunicación no verbal y el código de vestimenta de los maestros de la LEP de la BECENE, se puede retomar la segunda fracción del Artículo 3º Constitucional en el inciso d), mencionando que la calidad en la educación debe ser constante en sus mejoras para lograr el máximo logro académico de los alumnos. De igual manera, la Ley General de Educación menciona que se debe asegurar la participación de todos los involucrados en el proceso educativo, con un sentido de responsabilidad social.

En cuanto a la comunicación no verbal que los usuarios esperan percibir de los docentes de la LEP, esta investigación se inclina por un código casual, que tiene como objetivo mostrar una apariencia cómoda, pero sin dejar de lado el profesionalismo. Ya que el experto en Imagen Pública Víctor Gordoza menciona que es posible hacer una mezcla con el estereotipo Natural con base en lo que se quiera proyectar, es posible que se busque una unión entre los modelos: Natural-Tradicional para algunos días de la semana y elegante para el resto. Las selecciones de dichos patrones surgen de los resultados analizados en la investigación.

Las alumnas de la LEP coinciden en esperar de los profesionales de la educación de la BECENE, una apariencia cuidada, profesional y moderna, al tener la oportunidad de crear una imagen más profesional para los docentes de la LEP, aunque a veces el mismo algunos miembros del alumnado no aplique para sí dichas ideas. Con base en la investigación realizada, se considera que el objetivo a perseguir es potenciar el desarrollo de su labor docente en esta Institución. Teniendo como conceptos y valores emitidos la lealtad, madurez, responsabilidad y fidelidad con un prototipo *tradicional*; la amabilidad, energía, optimismo y sentido deportivo con el cliché *natural*; y el prestigio, admiración, distinción, nivel cultural alto con la pauta de la *elegancia*.

Lo anterior no debe ser motivo de un pensamiento direccionado a un excesivo gasto económico para poder proyectar lo mencionado anteriormente pues diseñadores, oradores, activistas, entre otros personajes citados en el Marco Filosófico, están a favor de una buena presentación para desarrollar cualquier profesión, incluyendo a los maestros que son los formadores de los jóvenes del presente; como puntualizan dichos personajes, el buen vestir, el estilo y la elegancia no están peleados con la calidad y la proyección de una imagen profesional. Por lo tanto, no veamos el cambio de la imagen como un gasto sino como una inversión en la educación encaminada a la calidad y el prestigio de los docentes. De esta forma, se crea un sentido de pertenencia, necesario para los integrantes de la escuela que ha sido analizada, ya que de esta forma el trabajo se puede encaminar hacia un mismo pensar y sentir en favor a los valores institucionales.

Para terminar, la imagen es una rama de la comunicación no verbal pues son generados a partir de recursos ajenos a las palabras, tal y como lo dice el autor Víctor Gordo. Dicho lo anterior, el tema de la Imagen en el área de la docencia es un factor necesario para poder comunicar puntualmente y asertivamente los ideales institucionales hacia la comunidad estudiantil y la sociedad en general. El tema puede plantear muchas posibilidades dependiendo de cada contexto, sin embargo, la solicitud de un líder académico hacia un docente de cuidar su presentación y comunicación no verbal, es posible y respaldada por la Carta Magna en el Artículo 1º párrafo 3 que se basa en la no discriminación.

La comunicación no verbal de los docentes de la LEP tiene áreas de oportunidad para proyectar algunas de las características de un profesional de la educación; mismas que son relacionadas con la empatía, amabilidad, accesibilidad, confianza; pero al mismo tiempo seriedad y profesionalismo. Dichos conceptos pueden ser rescatados de los resultados obtenidos en el estudio.

Al solicitar un cuidado en la imagen del docente se está pensando en un trabajo de integración y sentido de pertenencia, no se pretende minimizar a las personas, lo que se quiere lograr es entablar una comunicación asertiva con los usuarios de la escuela, basados en el respeto por la libertad y dignidad como puntualiza el Artículo 3º Constitucional.

Por lo tanto, ¿la Imagen Pública puede aplicarse en la docencia? La respuesta para esta pregunta en esta investigación es: sí. El código de vestimenta del profesorado en la actualidad dentro de la LEP de la BECENE, está afectando la comunicación no verbal dentro su campo laboral al no presentar coherencia entre lo que se proyecta y el profesionalismo propio de la educación superior, pero los conocimientos que la Ingeniería en Imagen presenta, puede mejorar dicha proyección. De esta forma, el desarrollo del profesional de la educación puede ser potenciado con la ayuda de una proyección idónea y acorde a sus labores; sin olvidar las necesidades de los alumnos y la naturaleza propia de la licenciatura. Por lo tanto, la Imagen Pública puede ayudar a revalorizar la imagen del maestro en la actualidad dentro de su contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- Buendía (et al, 1998) <https://institucional.us.es/revistas/fuente/1/resenas/resena%2003.pdf>
- Costa, J. (2001). *La imagen corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires Argentina: LA CRUJÍA EDICIONES CICCUS.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Díaz, M. (2017). *SELW*. Obtenido de <https://selw.com/codigo-de-vestimenta/>
- Acuerdo número 04/07/23 por el que se expide el Código de Conducta de la Secretaría de Educación Pública.
- EdenRed. (8 de febrero de 2023). *EdenRed*. Obtenido de Código de vestimenta laboral: importancia y cómo definirlo.
- ESSAE, C. d. (s.f.). *ESSAE*. Obtenido de La moda y las tribus urbanas: La moda y las tribus urbanas - ESSAE Formación.
- Estado, S. d. (28 de mayo de 2021). *Plan de San Luis, Periódico Oficial del Estado*. Obtenido de slp sistema educativo estatal regular codigo de conducta seer (28-may-2021)
- Gordoa, Á. (2008). *Imagen Cool*. México: Random House.
- Gordoa, V. (2007). *El poder de la imagen pública*. México, D.F.: Grijalbo.
- Ley Federal del Trabajo.
- Mercados, A. P. (1999). Obtenido de <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/codigos/Manual-invest-cualitativa.pdf>
- School, S. G. (23 de julio de 2012). *Manual de profesores*. Obtenido de <http://stgeorge.do/wp-content/uploads/2011/11/Manual-de-Profesores.pdf>
- Viteri, J. (s.f.). *Plan LEA*. Obtenido de <https://planlea.edu.do/2018/06/como-debe-vestir-un-docente/>
- Villafañe, J. (2008). *La gestión profesional de la imagen corporativa*. Pirámide.



INTERACCIONES EDUCATIVAS DURANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN GRUPOS DE PREESCOLAR Y PRIMARIA

EDUCATIONAL INTERACTIONS DURING DISTANCE EDUCATION IN PRESCHOOL AND PRIMARY GROUPS

Alondra Guadalupe Corpus Arriaga¹

Karol Guadalupe Salazar Grimaldo²

María Guadalupe Escalante Bravo³

5

Investigaciones

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación que tuvo como objetivo indagar los cambios en el aprendizaje, que la educación a distancia causó durante el confinamiento provocado por el coronavirus, en un primer grado de educación preescolar y un grupo de quinto grado de educación primaria. Se analizan las interacciones educativas entre la profesora o el profesor y el alumnado, la participación de otros actores "educativos" y la emergencia en la utilización de dispositivos electrónicos a la que no todos los estudiantes tenían acceso. La perspectiva teórico- metodológica que se utilizó fue la historia reciente. Las videoconferencias, entrevistas y encuestas a estudiantado, profesorado y padres de familia mostraron resultados diferenciados por las características de los sujetos de la investigación. La interacción tradicional entre el profesor, el objeto de conocimiento y los alumnos desapareció, los vínculos que se establecieron eran muy débiles y pudieron influir en las características del aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Interacciones, educación a distancia, confinamiento, preescolar y primaria.

ABSTRACT



This work is part of a research that aimed to investigate the changes that distance education caused in learning during the confinement caused by the coronavirus, in a first grade of preschool education and a group of fifth grade of primary education, in the form of We specifically analyzed the educational interactions between the teacher and the students, the participation of other "educational" actors such as relatives of the students and the emergency in the use of electronic devices to which not all students had access. The theoretical-methodological perspective that was used was recent history, defining it as a study of historical processes that have effects in the present and its objects of study are close in time (Franco and Lvovich, 2015). Videoconferences through MEET, google forms, interviews and surveys to students (in the case of fifth grade), teachers and parents of the two groups showed differentiated results due to the characteristics of the research subjects, sometimes not even direct communication was possible for multiple reasons, young children required the almost total intervention of the companions, they assumed the role of interpreters, intermediaries or executors of activities and tasks, thus the traditional interaction between the teacher, the object of knowledge and the children, lacked or established very weak links that could influence students' interest in learning.

Keywords: Interactions, distance education, confinement, preschool and primary.

¹ Docente de colegio Khulman Cristian Academy. alondracorpusa@gmail.com

² Docente del Jardín de Niños Almendrita, San Luis Potosí, S.L.P. karolsalgrima@gmail.com

³ Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

mescalante@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En el año 2020, dos estudiantes normalistas realizaron investigaciones como trabajo de titulación para obtener las licenciaturas de educación preescolar y educación primaria, estas tuvieron como objetivo común, caracterizar la educación a distancia que en esos momentos vivían dos grupos de educación básica: un grupo de quinto grado de educación primaria y un grupo de educación preescolar como consecuencia del confinamiento obligado por la COVID 19. Las dificultades de la investigación se agravaron debido a que, las estudiantes también estaban en confinamiento.

Bajo estas circunstancias las técnicas e instrumentos de investigación se restringieron al uso de plataformas y dispositivos digitales como, las grabaciones de las sesiones que podían obtenerse de la plataforma MEET, la aplicación de mensajería instantánea de whatsapp que se utilizaba para tener comunicación con los padres de familia, la herramienta classroom de Google, la televisión con el programa “Aprendo en casa I y II” y las indicaciones que las autoridades educativas enviaban a través de los mismos medios.

En este trabajo solo se presenta una parte de esta investigación, se muestran resultados de los cambios en las interacciones educativas entre la profesora o el profesor y el alumnado a partir de la participación de otros actores “educativos” bajo la emergencia y con la utilización restringida de dispositivos digitales, en algunos casos, completamente inaccesibles para algunos estudiantes.

El trabajo realizado mostró la incertidumbre en la toma de decisiones del gobierno federal en materia educativa en los últimos meses del ciclo escolar 2019 -2020 y, ante la imposibilidad de regresar a clases de manera presencial, cómo se fue conformando con diferentes elementos, la atención académica de los estudiantes de ambos grados en sus respectivas escuelas. En el micro espacio escolar el personal directivo y docente de las escuelas estableció formas de atender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, a pesar de las diferencias en los dos niveles, se encontraron coincidencias en las formas de atender la contingencia y en los resultados obtenidos, una de ellas fue las características de las interacciones entre los actores educativos.

Hasta antes del 17 de marzo de 2020 en el estado de San Luis Potosí, las interacciones cotidianas en las aulas de educación básica con diferentes matices estaban definidas en relación con los actores educativos que participan en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, el maestro o maestra con los niños, el maestro o la maestra con las niñas, niños con niñas, niños con niños, niñas con niñas, niños y niñas con otros docentes, todas en dos ámbitos específicos: el espacio escolar y áulico.

En el ámbito áulico, las interacciones se han estudiado desde múltiples perspectivas, la mayoría hacen énfasis en su influencia positiva en el aprendizaje del estudiantado. Cazden (2001) señala en forma específica el lenguaje, los docentes propician la participación y la relación con otros estudiantes, por tanto, desarrollan otras maneras de aprender como la colaboración y la cooperación al compartir ideas y argumentos. En el mismo sentido, Wells (2009) se centra en como el lenguaje oral a través de estrategias como el debate, las preguntas abiertas y diálogo crítico sobre determinados temas apuntalan al estudiantado como constructores de su conocimiento.

En el caso de la investigación, la educación a distancia que se pretendía atender en las escuelas de educación básica a través de diversos medios digitales tenía como objetivo central el aprendizaje de los estudiantes, pero, ¿en estas condiciones era posible lograrlo? la respuesta no era tan sencilla, entre los factores que podía afectar las interacciones entre el alumnado y los docentes estaban la edad de los niños y las niñas, su relación con el lenguaje oral y con el docente.

Las interacciones entre el alumnado habían cambiado, a pesar de “estar juntos” los niños y niñas que asistían a las sesiones de MEET, estaban solos en un espacio específico, lo único que los unía era la pantalla. Podemos preguntarnos en qué medida las estrategias que utilizaba la maestra o el maestro aportaron al conocimiento del alumnado en estas circunstancias.

Otros autores como Dweck (2016), Elías (2014) y Hatie (2017) enfocan sus estudios en la perspectiva emocional de la interacciones e identifican que la calidad de éstas desarrolladas por el docente aporta a la motivación, el comportamiento, inclusión y aprovechamiento académico de los alumnos. Sobre esta perspectiva, la pregunta se centra en el alcance de las interacciones a través de dispositivos electrónicos para al menos motivar a los niños y niñas a que asistieran a las sesiones y permanecieran en esta modalidad educativa.

MÉTODO

La aparición del virus SARS-CoV-2 a finales del 2019 en China y en México en febrero del 2020 confinó a la población a sus casas, los adultos más afortunados realizaban trabajo en casa, mientras la mayoría seguía asistiendo a sus espacios laborales, ya que, la clasificación oficial de las actividades como esenciales o no, impuso condiciones diferenciadas en el confinamiento. En el caso de los niños y niñas, de acuerdo con las indicaciones de las autoridades de salud debería ser un confinamiento total, para todos y, en todos los espacios sociales, incluyendo la escuela. El desconocimiento científico sobre el virus, y la gradual elevación de la gravedad del contagio en todo el mundo provocó que las autoridades educativas tomaran decisiones emergentes, en un ambiente de elevada incertidumbre, se reconoció que las posibilidades del regreso a clases en forma presencial, eran muy pocas.

Con la intención de dar continuidad al trabajo docente y de aprendizaje se implementó una estrategia emergente de educación a distancia para todo el país y para la mayoría de los niveles educativos, conformada por programas televisivos elaborados por la Secretaría de Educación Pública, el apoyo virtual del profesorado y el soporte académico de los integrantes de las familias fueron los elementos de esta nueva forma de atender la educación. Con esta estrategia parecía asumirse que las circunstancias de vida de los niños y las niñas eran iguales, se creía que todas las familias tenían televisión, posibilidades de conectarse a través de dispositivos o plataformas tecnológicas, además de que, los estudiantes podían atender los cursos en el día y la hora que establecieran las escuelas, la maestra o maestro. También se asumía que había una persona en la casa del niño o la niña que acompañaría el proceso de aprendizaje, tarea que ya no podía realizar el docente. Muy pronto se tendrían evidencias de la diversidad de escenarios a los que se enfrentaban los actores educativos, algunos estudiantes no tenían televisión; en casa, dos o más compartían un dispositivo electrónico y los acompañantes en este proceso educativo también se habían diversificado: mamá, papá, abuelita, hermanos mayores, vecinas u otros. Fue evidente que las interacciones comunicativas de los niños y profesores habían cambiado, ya no eran los únicos actores del proceso educativo.

Al inicio de la investigación, la perspectiva teórico-metodológica que sustenta este trabajo trató de acercarse a la historia reciente, conceptualizando esta como los estudios históricos que son cercanos en el tiempo y que tienen efectos en el presente (Franco y Lvovich, 2015). En el transcurso de la investigación, la historia reciente parecía no responder metodológicamente a lo que se estaba viviendo y las posibilidades de documentarlo día a día: conferencias de las autoridades sanitarias y educativas que evidenciaban la incertidumbre y el desconocimiento de la enfermedad y por lo tanto, dificultaban las decisión sobre la educación pública y que se evidenciaban en numerosos decretos que trataban de responder a la emergencia educativa, incertidumbre sobre el regreso a clases presenciales de los maestros y la sociedad, la adaptación en

la práctica docente a una modalidad educativa que requería el desarrollo de habilidades y herramientas tecnológicas, algunas desconocidas; la visibilidad atroz de la desigualdad social económica, social y cultural entre los estudiantes. De alguna manera se estaba documentado lo que ocurría en el presente, la distancia en el tiempo en que estaban surgiendo la información en las fuentes era mínimo, era difícil establecer la diferencia entre periodo de la investigación o perspectiva historiográfica.

Las características de la investigación que se estaba viviendo nos acercaba más a los aportes teóricos y metodológicos, por un lado, de Josefina Cuesta Bustillo (1993 citado en Allier, 2018) quien señala que la historia del presente se entiende, como, la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente en la que coinciden la historia que se vive, la historia que se escribe, los actores y testigos de la misma y el investigador (relación de coetaneidad). Todos estos elementos estaban presentes en la investigación. Arostegui (2004 citado en Allier, 2018) también identifica como elemento único del presente histórico el momento de coetaneidad, la historia del presente como una categoría histórica en sí misma que tiene como objetivo caracterizar la situación única que viven las sociedades.

RESULTADOS

Vásquez y Martínez (1996) señalan que en las situaciones naturales los niños y niñas no actúan, interactúa con otros, personas y objetos; aun y cuando se encuentre solo se asume que tiene conciencia de la presencia de los otros. Por otra parte, señala que la inclusión de lo social en la vida de los infantes comienza desde sus primeros años, a través de las interpretaciones que los otros hacen de los hechos, objetos y acciones de la vida cotidiana, por otro lado, las interpretaciones que hacen los niños y niñas están sustentadas en lo que ha vivido a partir de las respuestas de los otros.

Las interacciones que los niños y niñas han conocido en el aula se acotan a un espacio físico, diseñado para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a un determinado nivel educativo, de ahí las diferencias entre un aula de preescolar y un aula de educación primaria o secundaria. Nogueira (2020) señala que las escuelas a veces son espacios de anticipación de la sociedad en la que viven, no son sitios en los que se reproduce el contexto, ahí una de las diferencias entre el aula y la casa.

El confinamiento provocado por la pandemia, que dio lugar la educación a distancia provocó, que, el espacio escolar fuera sustituido por un lugar de su casa, en algunos casos con condiciones mínimas para que docente y estudiantes establecieran comunicación. Los niños ahora interactuaban, los más

afortunados con un maestro o maestra y pares ya conocidos, pero, a través de un dispositivo electrónico poco conocido y utilizado, por otro lado, la situación opuesta eran los niños que solamente identifican a algunos compañeros y a su maestra a través de un dispositivo electrónico, pero, nunca han establecido otro tipo de relación, por ejemplo, docentes que ingresaron a nuevas escuelas y que no conocían, ni a sus compañeros de trabajo, ni a sus alumnos y en el caso de los niños, una situación similar.

Cifuentes y Faura (2020) señala que dejar de asistir a la escuela, pudo ser, en un inicio, emocionante para algunos niños y niñas, sin embargo, con el paso de los días, de las semanas y de los meses adquirió otro significado, no ver a los compañeros, no jugar a la hora del recreo, no aprender de los otros en situaciones de trabajo colaborativo, no recibir retroalimentación inmediata o ayuda personalizada del profesor o la profesora, estas y otras situaciones se convirtieron en obstáculos para su aprendizaje.

Sobre las consecuencias del confinamiento en el aprendizaje de los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos, aún no hay investigaciones sólidas que los documenten en el momento en que se escribe este texto, pero si existen numerosos textos periodísticos o editoriales que muestran sus percepciones sobre el asunto, por ejemplo, la UNESCO y el Banco Mundial (2021) ya identifica consecuencias directas como la interrupción del aprendizaje, otros se enfocan en las dificultades que una gran cantidad de niños y niñas ya tenían y cómo el confinamiento pudo agravarlo.

Interacciones en un grupo de preescolar

La comunicación es un aspecto clave en cualquier proceso social, por ejemplo, en la educación, es fundamental que los docentes y los estudiantes expresen sus pensamientos, sobre situaciones, establezcan acuerdos o desacuerdos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Alonso del Corral (2004) describe la comunicación educativa como un proceso de interacción con una intención educativa en la producción y recepción de mensajes que surgen en el proceso de aprendizaje. Hasta febrero del año 2020 este proceso estaba definido, se desarrollaba en un lugar concreto e intervenían un adulto y un grupo de niños y niñas de determinada edad y contexto (Vásquez y Martínez, p. 69). Peña (2010) recalca que la interacción presencial era más vivencial porque existía un rol afectivo por parte del transmisor y receptor en el aprendizaje, en este sentido, ambos aportaban a su crecimiento, maduración y reflexión.

Después de que la educación fue catalogada como una actividad no esencial y enviara al confinamiento a maestros y estudiantes, la estrategia que el gobierno de México implementó para darle continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación pública se conformó por el programa institucional Aprende en casa, atención complementaria por la profesora o profesor y una

esperada colaboración de los padres de familia. Algunos de los recursos que los docentes utilizaron para comunicarse con los niños y niñas o los acompañantes, fueron las videollamadas, colectivas y personales, WhatsApp (mensajería instantánea) y la plataforma de Classroom. Los objetivos fueron mantener informados a los padres y madres sobre las diversas actividades escolares y enviar al docente evidencias de trabajo de los estudiantes.

La escuela como espacio escolar dejó de existir, fue sustituida por la pantalla de un dispositivo electrónico y los lugares donde se encontraba el maestro y cada uno de los niños y niñas, en muchos de los casos, no eran las más idóneas, en otros, las condiciones eran muy precarias.

La función afectiva de las interacciones comunicativas dejó de existir, Peña (2010) señala que la comunicación en línea para el autor tiene un sentido frío ya que la intención del mensaje se interpreta por diferentes medios, Vásquez y Martínez (1996) señalan que, en estos casos, el alumno se encuentra sólo frente a los contenidos que debe adquirir, ya no está rodeado de compañeros que se encuentran en las mismas circunstancias, no hay a quien preguntar. La presencia de padres, u otros acompañantes no es lo mismo. Tampoco está el maestro que corrige, anima o explica nuevamente.

En un grupo de primer grado de preescolar, los estudiantes tienen edades que van de los dos a los tres años, la comunicación oral no es algo sencillo, ni siquiera en lo presencial. Pérez, et al (2006) mencionan que la estructura oracional se va haciendo más compleja conforme los niños y niñas evolucionan en su desarrollo, los autores se refieren a que de los 24 a los 30 meses de edad, los infantes utilizan oraciones con tres elementos para expresarse y de los 30 a los 36 meses hacen empleo de oraciones coordinadas para comunicar sucesos de su interés y vida personal.

Los estudiantes del grupo de la investigación se encuentran en estos rangos, la mayoría logra utilizar oraciones cortas para comunicar lo que desean, sin embargo, tienen algunos problemas como pronunciar algunas letras, en especial la /r/, /l/ y la /t/. otros se comunican únicamente con monosílabos repetitivos, solamente una pequeña minoría muestra un lenguaje convencional, pero con algunas incongruencias debido a la edad y al proceso de construcción del lenguaje hablado que están viviendo, por ejemplo, decir “mañana” en lugar de “ayer” o “dijido” en lugar de “dicho”.

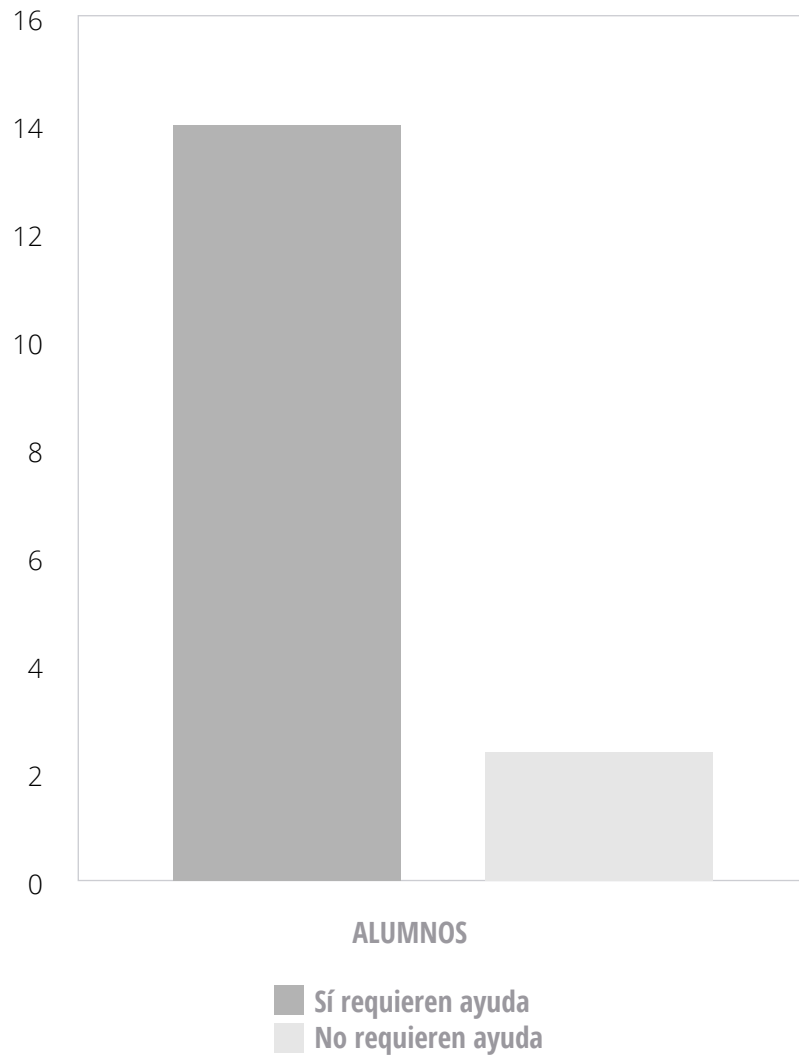
Cuando la educación se vive en forma presencial es complicado comprender lo que los niños y niñas de esta edad quieren decir, porque aún no tienen un lenguaje claro y no se entiende las palabras, ahora, en la distancia la dificultad es más grande, la virtualidad no incorpora otros elementos contextuales que facilitan la comprensión del lenguaje oral como los gestos y movimientos corporales. La convivencia continua con los infantes hace que los docentes creen otras formas de comunicación con los menores, que la distancia no puede sustituir. Escuchar únicamente su voz o verlos en la pantalla no es suficiente para establecer una buena comunicación.

Las dificultades de algunos alumnos para expresarse se acentuaron durante las videollamadas debido a múltiples factores como la falta de seguridad en un escenario que desconocían, de comprensión oral, habilidad que se está desarrollando en esta edad; dificultades para responder cuando se les hacen preguntas, así que, los padres de familia intervienen de forma directa respondiendo las preguntas o “traduciendo” o interpretando lo que los niños y niñas quisieron decir. Catale (2015) menciona que el contexto socio-familiar ayuda a los infantes a interpretar el lenguaje de quienes los rodean en el quehacer cotidiano, dado que los adultos que cuidan de ellos usan el lenguaje para hablar del aquí y ahora. Por otro lado, los educandos reciben demostraciones y modelos del lenguaje en el proceso de aprender a hablar, por lo tanto, los usan de manera significativa y funcional hasta que llegan a ser hablantes capaces de comprender el lenguaje cultural con el que ha nacido.

El papel de los adultos en la comunicación de los niños y niñas con el entorno externo ha sido muy relevante, en una entrevista telefónica realizada a los menores se observó (gráfica 1) que la mayoría de los pequeños necesitó la intervención de los padres de familia al momento de dar respuesta a las preguntas que el docente hacía, indicando a los infantes lo que debían responder y en algunos de los casos, los papás hacían un replanteamiento de la pregunta o explicaban al docente lo que el educando quería decir, haciendo una breve interpretación o traducción desde la experiencia que los cuidadores tienen al hablar con los hijos.

Las respuestas de los niños estuvieron influenciadas por los tutores, lo que representó un problema ya que no se obtuvo una información objetiva que indique el pensamiento de los alumnos, los padres mencionaron lo que ellos pensaban, poniéndolo en las palabras de los pequeños. Un ejemplo fue cuando se les preguntó el motivo por el que no veían el programa de “Aprende en casa II”, los papás decían, “dile que no tienes tiempo”. Esto no solo ha repercutido en la recuperación de información, sino también en la evaluación de las actividades, por ejemplo, cuando se le pide al niño que diga lo que ha aprendido sobre un tema, los papás son quienes le dicen “dile que...” y el niño solo repite.

Gráfica 1. Requerimiento de ayuda de los niños por parte de los adultos para contestar la entrevista



Como se puede observar, la mayor parte de los niños y niñas requiere del apoyo de algún adulto para comunicarse con el docente, lo que se atribuye a que los estudiantes aún se encuentran en la etapa de la adquisición de las habilidades comunicativas y que por lo regular están acostumbrados a establecer conversaciones únicamente con su núcleo cercano.

Por otro lado, la comunicación entre docentes, padres de familia y alumnos, ha resultado intermitente, en un inicio se logró establecer contacto con un promedio de 15 familias, lo que posteriormente fue disminuyendo llegando a seis para después ascender y volver a disminuir, estas cifras han sido muy variantes durante todo el tiempo, aunado a que no todos los que se logran comunicar atienden a las videollamadas o tareas escolares, lo que trae consigo

una comunicación deficiente, muchas veces ocasionada por la falta de tiempo de los mayores por cuestiones laborales, por atender diversas actividades del hogar o tener más hijos que atender al mismo tiempo.

La falta de interacción entre docentes y padres de familia repercute directamente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, ya que, cuando los papás no se encuentran participando de manera activa y directa, los alumnos realizan tareas incompletas o en la mayoría de las ocasiones no las hacen, por lo que los estudiantes que sí cumplen con las evidencias de trabajo solicitadas “parece que aprenden más” que los que se encuentran ausentes, esto tiene consecuencias no solo en cada estudiante si no también dentro del grupo en general, pues abre una gran brecha entre lo que saben unos y otros. Por otro lado, la escasa comunicación que se tiene con los niños y niñas repercute en que no se obtiene información concreta sobre lo que cada menor sabe, pues cuando se evalúan los aprendizajes la información es manipulada por los papás antes de llegar al maestro, por ende, tampoco se puede tener un conocimiento objetivo de lo que se sabe el grupo, pues los resultados son muy relativos, ya que se toma en cuenta únicamente a aquellos que se encuentran en comunicación.

Interacciones en un grupo de primaria

Kaplún (1998) menciona que la escuela primaria tiene un carácter social y comunitario que genera relaciones de socialización e interacciones que van cambiando en el proceso de educación de manera más formal, en comparación con la educación inicial que depende activamente de los padres de familia para comunicarse. Con esta afirmación podemos pensar que, la trayectoria de los niños y niñas de quinto grado por la escuela primaria ha desarrollado una competencia comunicativa en las habilidades de lectura, escritura, oralidad y escucha, que lo hace capaz de desenvolverse socialmente de manera más autónoma.

En un grupo de quinto grado de educación primaria, el rango de edades oscila entre los nueve y once años, Pérez y Salmeron (2006) señala que, a partir de los nueve años, los niños y las niñas ya tienen dominio en el lenguaje y solamente se encuentran en una etapa de enriquecimiento a partir de su entorno sociocultural, además, ya tienen bajo su control lo que quieren comunicar, como hacerlo y a quién va a dirigirse.

Las interacciones comunicativas que se realizaban en la escuela primaria, hasta antes del confinamiento de 2020 cambiaron con la educación a distancia, surgió una figura, a la que llamamos intermediarios, definiendo de esta manera a los acompañantes, que podían ser los padres de familias, tíos, abuelos, hermanos mayores. La participación de estos intermediarios en las interacciones comunicativas que, en otros momentos solo involucraban a la maestra o el maestro y a los estudiantes introdujo, un integrante que podía cambiar la intención del mensaje cuando menos en dos direcciones, cuando lo compartía con los alumnos; o cuando lo hacía con el maestro o la maestra.

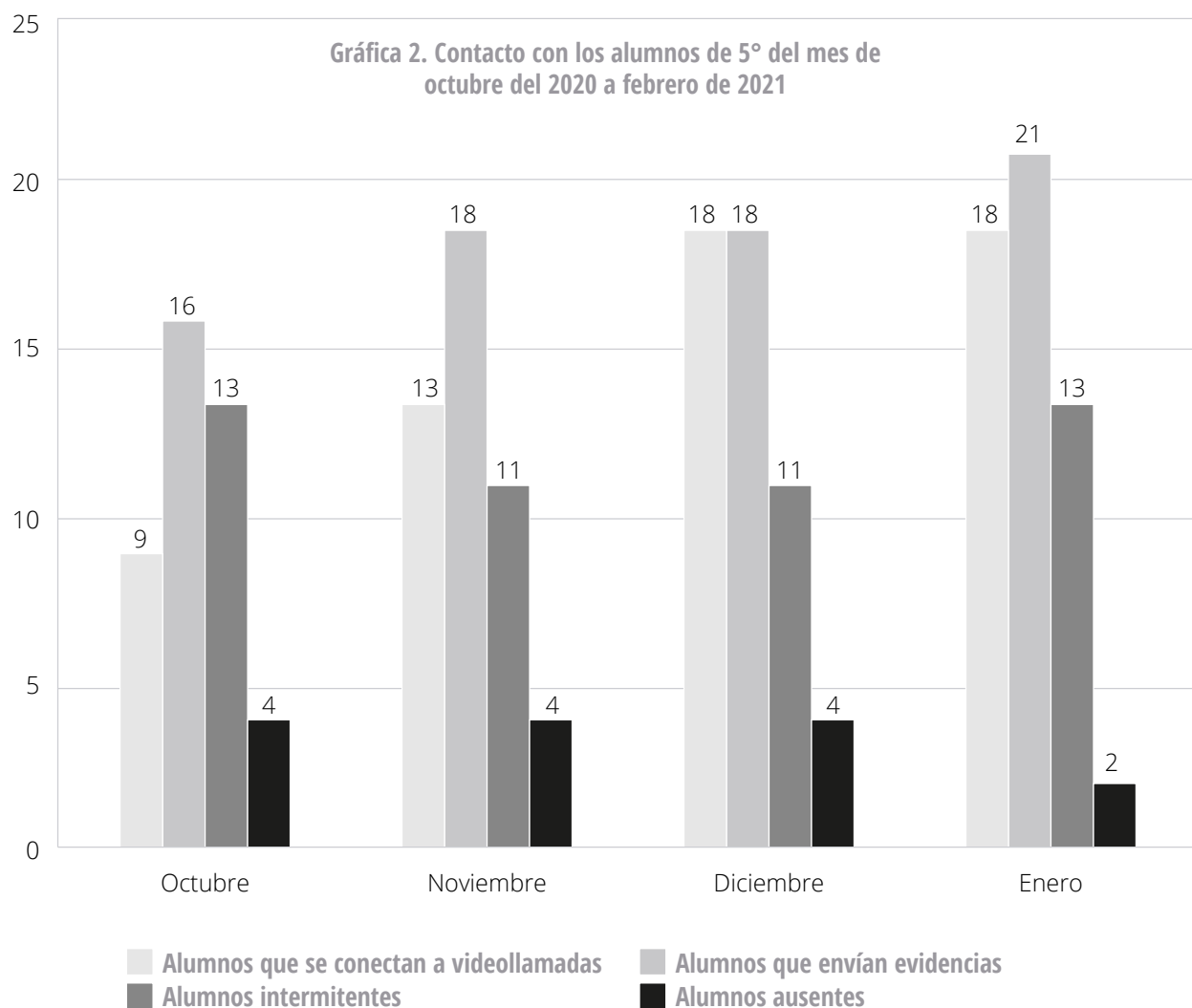
Igual que en el nivel preescolar, la primera acción a nivel institucional fue crear grupos de whatsapp por grado y grupo para establecer comunicación con los padres de familia. El cambio de perspectiva en la comunicación entre padres de familia y docentes fue drástico, antes no se tenía permitido tener contacto personal por medios de comunicación móviles, la normativa escolar establecía horarios de trabajo de los docentes con los estudiantes y la atención a los padres se reducía a un corto tiempo en un solo día de la semana. Las condiciones que requería la educación a distancia eran otras, se volvió una necesidad crear una comunicación no presencial, los dispositivos de comunicación, que hasta en ese momento tenían un uso personal o familiar, fueron la opción y se convirtieron en instrumentos de trabajo para todos.

El contexto de confinamiento expuso situaciones complejas, los padres de familia asumieron el papel de intermediarios en la comunicación, es decir, lo que el docente decía primero llegaba a los padres como receptores y posteriormente estos daban la información a sus hijos, la causa fue que la mayoría de los alumnos no contaban con un dispositivo móvil propio. Ante esto, la docente titular empezó a tener conflictos ya que la comunicación no era directa lo que podía malinterpretar o modificar el aprendizaje, la información era proporcionada mediante aplicaciones en las que se enviaban videos, mensajes, audios, u otros recursos de enseñanza a otras personas que no eran los alumnos, lo que no podía asegurar que el alumno estuviera aprendiendo, ya que comprobar el aprendizaje era difícil debido a un diálogo mediado. La intermediación de los padres de familia en el uso de comunicación inmediata como WhatsApp tuvo múltiples roles, como transmisores de información, para recordar las actividades académicas, supervisar avances, enviar evidencias de trabajo, entre otras.

La plataforma MEET fue otra de las herramientas digitales que se empezaron a utilizar de forma sincrónica, es decir, cuando los estudiantes y el maestro se conectaban a una misma hora. En las videollamadas con la docente, los estudiantes respondían, aportaban y realizaba algunas actividades, aunque en algunos casos, se observaba que los padres daban las respuestas a los niños con el afán de que estos participaran. Considerando la edad de los estudiantes y el grado que cursaban, se asumía que, ya existía autonomía comunicativa en momentos sincrónicos, sin embargo, el contexto del aprendizaje se volvió individualizado para cada estudiante, estaban juntos, pero estaban solos; juntos en una videollamada y a través de un dispositivo que apenas se estaba conociendo; solos en su espacio, porque no existía la posibilidad de consultar la participación con nadie de su edad y de su grupo.

Las formas de comunicación en las videollamadas se limitaron al diálogo reducido ante la falta de expresiones faciales, gestos, tonalidad fonológica y expresión corporal como consecuencia de las limitaciones que imponía al docente y los alumnos el cuadro visual proporcionado por las videollamadas.

Serramona (1992 citado por Kaplún, 1998) señala que la comunicación para aprender en estas circunstancias se siente como “dialogar con uno mismo” porque la interacción con el docente o con los alumnos no es continua y quedan interrogantes sobre lo que está pasando. ¿La comunicación en la educación a distancia solo es para aclarar dudas? ¿Qué espacios propician la interacción o la socialización de aprendizajes entre los alumnos y el maestro? En realidad, son preguntas que se hicieron durante este tiempo, tanto los docentes como los estudiantes, como respuesta a ellas se implementaron las videollamadas sincrónicas a nivel grupal e individual, entendidas como la programación de video llamadas en un tiempo determinado, generalmente se consensuaba el día y la hora entre los padres de familia.



En las sesiones en la plataforma Meet realizadas en videollamadas se contó con la participación de nueve alumnos en el mes con menor asistencia (octubre) y 18 en los meses que asistieron más estudiantes, en ambos casos el número de estudiantes es poco, considerando que el total de alumnos escritos es de 33 (gráfica 2). La participación nutrida de los estudiantes es una de las características de las videollamadas, tal vez porque era la única forma de interactuar con sus compañeros y con la maestra.

En entrevistas algunos niños y niñas mencionan que ellos prefieren tener sesiones online y trabajar de manera sincrónica con su docente titular, que, observar la programación gubernamental que brinda “Aprende en Casa II”. Esto puede deberse a las características de la comunicación que se establecen en la video llamada, pueden verse, aclarar dudas y hablar con sus compañeros y la docente recupera el carácter social de la construcción del conocimiento.

Palomo (2011) expresa que los materiales y recursos usados durante la educación a distancia deben estimular el interés de los alumnos por aprender, además de permitir una comunicación constante entre los actores (alumno, maestro y padres de familia), aumentar la motivación y la creatividad de cada estudiante en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Las condiciones de la emergencia sanitaria no consideraron que la mayoría de los profesores de educación básica no tenían habilitación para el uso de dispositivos electrónicos y plataformas de aprendizaje y que su uso, parecía reducirse a un medio de comunicación.

CONCLUSIONES

A pesar de que existieron aspectos similares en la atención educativa que se otorgó a los estudiantes durante el confinamiento en dos diferentes niveles educativos, y contextos, hay algunos aspectos que resultan diferentes. La principal diferencia está determinada por la edad de los niños y niñas de cada nivel, en el nivel preescolar, la dificultad comunicativa se centra en las características del lenguaje de los alumnos, ya que este, se encuentra en construcción, debido a la corta edad que tienen los estudiantes y “entender lo que dicen” de manera fonética es complicado. En el nivel primaria, aunque el alumnado tiene un lenguaje fonéticamente estructurado, aún muestran habilidades comunicativas en desarrollo, por ejemplo, la falta enriquecimiento del vocabulario, las dificultades para explicar y plantear ideas propias esto conlleva a que existan diferencias en la participación de los niños y de las niñas dentro de las clases virtuales.

Los niños y las niñas de preescolar al tener el primer acercamiento a la escuela y no convivir físicamente con los otros, muestran poca participación y cuando lo hacen son muy breves. El alumnado de primaria tienen mayor autonomía en las participaciones debido a que pueden expresar opiniones y argumentos

en temas que les interesan, pero también existen excepciones en la que, la presencia de los padres parecen provocar inseguridad en sus respuestas, esperan que sus padres den una idea para participar o los padres intervienen sin esperar la anuencia de los hijos.

En ambos niveles las acciones para dar seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje tuvieron rasgos similares como la implementación de videollamadas para una comunicación sincrónica; el uso de aplicaciones como WhatsApp y Classroom, aunque cada nivel lo hizo en diferentes circunstancias. Algo que existió en común entre ambos niveles fue la presencia e impacto de los padres, ahora se desempeñaban como intermediarios en la información, para sus hijos y para el maestro; en el caso de la educación preescolar también fueron intérpretes de lenguajes en las videollamadas, acompañantes en la realización de las tareas escolares, estar atentos a los programas de “Aprende en casa”, motivar a los estudiantes a cumplir con las diversas actividades escolares, entre otras. Los roles que desempeñan los padres de familia en ambos niveles son diferentes y, dependiendo del nivel se hace mayor o menor énfasis en algunas situaciones, por ejemplo, en preescolar, los intermediarios son intérpretes del lenguaje de los menores, en educación primaria, el acompañamiento consiste en guiar el trabajo escolar de los hijos.

La calidad comunicativa se vincula con la interacción que se crea con los padres, así como, con la que se establece con los alumnos de educación preescolar, puesto que entre más dialogo existe, los procesos educativos también son de mayor calidad, sin embargo, el peso de esto recae directamente sobre los padres de familia, pues son ellos los encargados de llevar la información a los estudiantes y dar respuesta a los docentes, por lo que cuando los papás se encuentran ausentes no existe una comunicación.

Una vez observado lo anterior, se puede decir que a pesar de que los alumnos de quinto grado tienen una edad muy diferente a la de preescolar y sus condiciones son distintas, existe también una mediación en la educación a distancia, que se da a través de un supervisor, rol que desempeña alguno de los padres de familia u otro familiar, con una intervención más o menos directa. El acompañamiento en la educación a distancia a través de diferentes actores familiares en ambos niveles, se convirtió en una pieza principal de esta modalidad educativa emergente.

BIBLIOGRAFÍA

- Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico», *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 65 | Julio 2018, Publicado el 01 julio 2018, consultado el 04 mayo 2021. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10356>
- Alonso. L. (2007). Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica. Reflexiones en torno a Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por Marina Franco y Florencia Levín. *Prohistoria*, (11), 191-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3801/380135838010>
- Alonso del Corral, A. (2004). Los medios en la comunicación educativa. Una perspectiva sociológica. México: Ed. Limusa / Universidad Pedagógica Nacional. <https://psicheri.files.wordpress.com/2015/02/1.pdf>
- Aróstegui, J. (2004). La historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial en Allier, E. (2018) Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico», *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 65 | Julio 2018, Publicado el 01 julio 2018, consultado el 04 mayo 2021. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10356>
- Catale, C. (2015). *El lenguaje materno en educación inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Fasta]. <http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1007>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: *El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Courtney, C. & Hernández, G. (1991). El Discurso En El Aula. El Lenguaje De La Enseñanza Y Del Aprendizaje. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cuesta Bustillo, J. (1993). Historia del presente. Salamanca: Ediciones de la Universidad Complutense en Allier, E. (2018) «Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico», *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 65 | Julio 2018, Publicado el 01 julio 2018, consultado el 04 mayo 2021. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10356>
- Dweck, C. (2016). Mindset. La actitud del éxito. Ed. Sirio.
- Elías, Maurice, Tobías, S. & Friendlander (2014). Educar con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociales, felices y responsables. Debolsillo.
- Franco, M., y Lvovich. D. (2015). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, núm. 47, segundo semestre de 2017, pp. 190-217. ISSN 1850-2563 (en línea). https://www.researchgate.net/publication/324441147_Historia_Reciente_apuntes_sobre_un_campo_de_investigacion_en_expansion
- Hatie, J. (2017). Aprendizaje visible para maestros. Maximizando el impacto en el aprendizaje en el aula. Ed. Paraninfo S.A.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, (11), [Fecha de Consulta 5 de abril de 2021]. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801125>
- Montes de Oca, P., De la Caridad, Y., & Pérez López, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-167. Recuperado en 06 de abril de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023&lng=es&lng=es.

- Nogueira Calvar A. (2020) Fernando M. Reimers: "El fin de la educación es producir una sociedad viable, no la evaluación". Virtual Educa Connect Disponible en: <https://elpais.com/educacion/2020-07-22/fernando-m-reimers-el-fin-de-la-educacion-es-producir-una-sociedad-viable-no-la-evaluacion.html>
- Palomo, M. (2011). Importancia del diseño de materiales educativos en la Educación a Distancia México. Revista Digital Universitaria. Vol. 12, (10). <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num10/art100/index.html#a>
- Pedraza Medina, H. & Aclé Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 431-449. Recuperado en 05 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200005&lng=es&tlng=es.
- Peña, J. (2010). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. Apertura e-ISSN 2007-1094. Universidad Autónoma de Nuevo León. Vol. 2, Núm. 1. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/18/24>
- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, VIII (32), 111-125. [Fecha de Consulta 6 de abril de 2021]. ISSN: 1139-7632. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693012>
- UNESCO. (2021). La UNESCO revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19. <https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>
- Vásquez, A. Y Martínez, I. (1996). La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona. Paidós.
- Wells, G., & Mejía-Arauz, R. (2005). Toward dialogue in the classroom: Learning and teaching through Inquiry. Working Papers on Culture, Education and Human Development, 1 (4), pp. 1-45a en 2001

LAS COMPETENCIAS DIGITALES PARA DOCENTES EN FORMACIÓN

DIGITAL SKILLS FOR TEACHERS IN TRAINING



Rogelia Zambrano Rodríguez¹

David Uriel Rodríguez Esquivel²

Intervenciones

RESUMEN

La práctica docente en los formadores de docentes fue marcada después de la emergencia sanitaria que se vivió en 2021. La pandemia mostró la deficiencia en el sistema educativo como sus limitantes. Sin embargo, dio apertura a innovar y mejorar la práctica docente mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación aplicado en una educación remota. La capacitación e implementación de los recursos que estaban al alcance, permitió a los maestros impartir clases que trascendieron e impactaron las metodologías y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los estudiantes aprendieron a forjar sus conocimientos y el rol docente evolucionó a un facilitador del conocimiento. Se realizó una investigación mixta con el propósito analizar las competencias digitales para docentes que desarrollaron, en la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", los futuros docentes en formación de primer semestre en el ciclo escolar 2022-2023 durante el curso de Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza.

Palabras clave: Competencias digitales, formación docente, práctica docente, TIC, aprendizaje-enseñanza

ABSTRACT

Teaching practice in teacher trainers was marked after the health emergency in 2021. The pandemic showed the deficiency in the education system as its limitations. However, it opened the door to innovating and improving teaching practice through the use of information and communication technologies applied in remote education. The training and implementation of the resources that were available allowed teachers to teach classes that transcended and impacted the methodologies and strategies of the teaching process-learning, where students learned to forge their knowledge and the teaching role evolved into a knowledge facilitator. This research aims to analyze the digital competencies for teachers developed by future teachers in first semester training in the 2022-2023 school year during the course of Digital Technologies for Learning and Teaching. A mixed method was conducted.

Keywords: Digital skills, teacher training, teaching practice, ICT, learning-teaching



¹ Docente de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos". rogelizambrano28@gmail.com

² Docente de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos". daviduriel.rodres@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia marcó un cambio inminente que requiere que la formación del docente se enfoque en las tecnologías de la información y comunicación (TIC). A lo largo de la pandemia, docentes de educación básica hasta educación superior se vieron en la necesidad de impartir sus clases de manera virtual mediante un aparato electrónico como una computadora, una tablet o un celular; además de, recibir capacitaciones constantemente sobre las herramientas digitales que fueron su medio para llevar a cabo su práctica docente.

Como consecuencia de ello, en el plan de estudio 2022 para la educación normal agregó el curso de Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza en primer semestre que tiene como propósito sentar las bases en torno al manejo de las TIC que, a su vez, permite hacer uso didáctico en ambientes presenciales, híbridos o virtuales para la educación primaria (Nieblas, et al., 2022).

El propósito de este curso está apoyado por la Organización Internacional del Trabajo (2013) la cual indica que el manejo de las TIC es para adaptarse a un mundo cambiante. Más aún, es una competencia técnica que se adjunta a la práctica docente. Sin embargo, ningún país estaba preparado para conducir una educación completamente remota (Posso, 2022). Por esta razón, el docente tuvo que innovar e incentivar a cada uno de sus estudiantes para continuar con sus estudios superiores.

Además de esto, los profesores transformaron su salón de clases en un espacio virtual a través de las diferentes plataformas como Zoom, Google Meet, Jitsi, Google Classroom, entre otras. Los formadores de docentes se han estado preparando continuamente para implementar metodologías y estrategias de enseñanza distintas a una clase presencial, es decir, con mayor interacción y acercamiento con la realidad se asemeja al entorno del estudiante, así como, la sensibilización. Al respecto Escriba Chacón (2022), en un estudio postpandemia que hizo en Perú encuentra que “el docente debe cambiar su enseñanza tradicional y adquirir nuevas metodologías con uso y manejo de los diferentes herramientas tecnológicas”.

Como consecuencia de la postpandemia, el regreso a clases presenciales desde el ciclo escolar 2021-2022 fue paulatino en todos los niveles educativos, a su vez, se han mostrado las necesidades educativas y la brecha digital “que está relacionada con las limitaciones de acceso y aplicación de las nuevas tecnologías de la información” (Serrano Santoyo y Martínez Martínez, 2003), que alcanzó tanto la sociedad estudiantil como el colegiado de maestros. Dejando un rastro de necesidades tecnológicas, económicas y sociales que limitaron a los estudiantes para continuar con sus estudios o a aquel docente que sólo impartía sus lecciones mediante un modelo tradicional de enseñanza, con un libro y la pizarra solo por mencionar un ejemplo.

Si bien, vale la pena resaltar que la pandemia dejó evidencias trascendentes de las carencias que posee un modelo educativo, también es momento de dar un paso atrás para reconocer la práctica de cada uno de los docentes que logran sobrellevar los contenidos, las actitudes y el entusiasmo en cada una de sus sesiones para enganchar a los estudiantes, para seguir a pesar de una educación a distancia (Posso, 2022).

Ahora que el regreso a clases es presencial en el ciclo escolar 2022-2023 es esencial que la práctica docente refuerce los conocimientos adquiridos durante la pandemia para usarlos en pro de las metodologías y estrategias de enseñanza hacia los jóvenes normalistas y prepararlos para una nueva fase marcada en la educación.

Cabe resaltar que la práctica docente ha evolucionado hacia una innovación que demanda atender los dominios que se plantea en el Nuevo Plan de Estudios 2022. En otras palabras, el docente no se puede permitir solo compartir una pantalla de un libro digital, donde los estudiantes permanecen pasivos con una lectura sino permitirles convertirse en agentes activos durante la sesión con la finalidad de que el estudiante normalista cree su propio pensamiento y criterio dentro de la educación. Al respecto, George Reyes (2021), quien indagó la percepción de estudiantes de bachillerato durante la pandemia y el trabajo virtual, encontró en su investigación que “algunos docentes han utilizado en el escenario no presencial los mismos materiales que usaban en las clases

presenciales (...) las presentaciones electrónicas y los documentos digitales (...) no ha surgido un rediseño de las estrategias de enseñanza, sino solamente un cambio de escenario áulico.”

No se puede dejar a un lado la nueva era de la educación que involucra las TIC en la práctica docente, pero ésta no debe limitarse a reproducir prácticas tradicionalistas en un nuevo formato. Por tal motivo, se da seguimiento a la práctica postpandemia con las TIC a este regreso a clases en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, y la pregunta a la cual se responde en la presente investigación es: ¿Cuáles son las competencias digitales para docentes que tienen que desarrollar los formadores de docentes para mejorar su práctica docente?

DESARROLLO

Marco Teórico Enseñanza-Aprendizaje

Es un concepto que ha evolucionado con el tiempo, aunque desde inicios del siglo XXI se visualizaba un cambio inminente en la educación que estaba por aproximarse. No obstante, nadie imaginaba el cambio de roles y efectos que éste tendría. Es un proceso que se menciona constantemente en la educación que genera a la vez confusión y cada docente lo trabaja desde su percepción. Este último se percibe con mayor frecuencia en la educación pública. Sin embargo, esto no exenta a la educación privada. Lo más relevante es el trabajo significativo que se realiza para la educación en todos sus niveles.

De acuerdo con Edel (2004), el término de enseñanza involucra a un docente, quien posee el conocimiento que va a ser transmitido a los alumnos, quienes son solo espectadores. Es decir, que no participan de manera activa en su aprendizaje. La enseñanza también consiste en aplicar métodos para lograr un aprendizaje significativo. Según, Ausubel “el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Moreira, 1997, p. 3). Además, se suma la investigación acerca de cada uno de los alumnos, por ejemplo, su cultura, su forma de aprender, su entorno social, entre otros.

A propósito de considerar todos estos aspectos anteriormente mencionados para promover un aprendizaje que reside en la realidad del estudiantado, es decir, es capaz de resolver problemas, encontrar soluciones, adaptarse a la situación actual (Edel, 2004). Al combinar ambos conceptos en la educación son indispensables para el desarrollo integral a cada uno de los alumnos y las alumnas, puesto que involucra sus dimensiones: entorno social, educativo y realidad.

Por tal tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje es un concepto dual, inseparable, puesto que cada una de las partes corresponde con la otra. Sin embargo, este proceso sufrió problemas durante la pandemia y postpandemia.

Siendo los más evidentes aprender con la mente en on y no con la mente off o aprender de la manera investigativa y constructiva, solo por mencionar algunos ejemplos (Porlán, 2020).

Esto se puede notar en el aula debido a que se promueve un cambio conceptual, contribuye al trabajo colaborativo y facilita el aprendizaje.

Porlán, reafirma lo que Edel, en su artículo que mencionaba en 2004. El cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario y las herramientas tecnológicas son justamente un medio para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos porque su rol en la educación ha cambiado de ser pasivos a ser activos; además, que el aprendizaje está centrado en ellos.

Metodologías de la Enseñanza-Aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental en la educación, puesto que establecer los roles de los docentes y alumnos que finalmente conlleva a un aprendizaje significativo. ¿Cómo sucede que los estudiantes aprendan sobre un tema específico? Para ellos existen las metodologías de la enseñanza-aprendizaje, es decir es la forma de enseñar y aprender.

Fortea(2019)define la metodología didáctica como “las estrategias de enseñanza basada científicamente en que el/la docente propone en su aula para que los/ las estudiantes adquieran determinados aprendizaje”. La metodología es un elemento relevante que conforma el proceso, puesto que, permite al alumno ser el centro de su proceso de aprendizaje o puede ser el maestro.

En un estudio reciente, Peralta y Guamán (2020) recomiendan para la educación las siguientes metodologías activas:

- Trabajo cooperativo
- Aprendizaje basado en problemas
- Análisis de casos
- Aula invertida
- Aprendizaje y servicio
- Juego de roles
- Mapas conceptuales
- Proyectos

Adicionalmente, combinar estas metodologías con excursiones, actividades interactivas y tareas didácticas con la finalidad de lograr un desarrollo integral en cada uno de los estudiantes para asemejarlo a su realidad que conduce a un aprendizaje significativo.

En este sentido, la implementación de estas metodologías permite centrar la práctica docente en el estudiante; asimismo, trabajar con las TIC desde diferentes espacios geográficos todo con un objetivo de aprendizaje. Las TIC en combinación con las metodologías activas permiten que ellos sean agentes activos mediante el uso de las herramientas digitales.

Se menciona que son metodologías activas porque con la pandemia, la necesidad de cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado por las demandas laborales. Es decir, la forma de ver y vivir la vida cambiando de presencial a fortalecer el *home office*³.

Sin embargo, este aspecto no se abordará durante esta investigación. En cuanto a la educación postpandemia ha permitido visualizar las deficiencias en el sector y cómo requiere cambios inminentes para preparar a nuestros docentes en la educación.

Tecnologías Educativas

La tecnología educativa es una herramienta didáctica que integra los nuevos retos mediante el uso del internet, códigos QR, entre otros con la finalidad de buscar la interactividad dando como fruto nuevas formas de aprender y el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades (García, 2003). La educación ha evolucionado paulatinamente con la introducción de las tecnologías educativas.

En la actualidad, las tecnologías educativas juegan un rol importante, puesto que han logrado ser un medio de comunicación y enseñanza durante la postpandemia. La contingencia sanitaria dio apertura a visualizar una carencia en la educación que fue el uso de nuevas metodologías o aquellas que la mayoría de los docentes se negaban a implementar o aprender a usar, en otras palabras, salir de su zona de confort.

Por lo tanto, como Prado (2021) menciona que el diseño instruccional no puede ser concebido sin la tecnología educativa. Las actividades que están planteadas en la planeación de un docente deben apoyarse en un recurso de una tecnología educativa, puesto que es una realidad auténtica que viven día a día cada alumno.

Esta última afirmación lo confirma García (2003) mencionando en su capítulo que el mundo globalizado ha exigido un cambio inminente en la educación, es decir, el modelo tradicional ha sido intimidado por la nueva era. Los materiales y medio que anteriormente se utilizaba en un salón de clases, hoy es distinta porque busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la tecnología educativa.

Además, de añadir la interactividad a la educación, entre otras de las características. También ha permitido participar en una educación más inclusiva, pero a la vez exclusiva. Debido a que algunas personas sufren de alguna discapacidad visual o motoras. Las tecnologías educativas les ha permitido seguir estudiando acorde a las necesidades que presentan. La palabra “exclusiva” se menciona debido a que muchas familias mexicanas no cuentan con el servicio de internet o algún dispositivo que con ello lo limita.

³ Este término fue empleado para referirse al trabajo virtual hecho desde el hogar, su origen está en el inglés y su traducción sería: trabajo en casa.

Rol del docente

El rol del docente en esta nueva era del conocimiento y su práctica según López y Miranda en Posso (2022) no es nueva, puesto que la enseñanza se direcciona hacia el estudiante como el centro del aprendizaje. Es decir, se convierte en un agente activo en su proceso de aprendizaje y el docente es un facilitador.

El papel actual del docente es articular las herramientas digitales en su práctica cotidiana con la finalidad de generar nuevos encuentros en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo para joven normalista (Sandoval, 2020). Además, la actuación docente sirve como modelo que ellos observan y analizan, para luego dar apertura a que ellos pongan en marcha algo similar en su futura práctica docente.

Este planteamiento permite una mejora de la educación, así como atender a los diversos estilos de aprendizaje y al entorno de cada uno de los estudiantes. Barráez (2020) menciona que “la integración de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los espacios virtuales”, asimismo se ha logrado disminuir la brecha digital.

En este sentido, el nuevo rol del docente con las herramientas tecnológicas debe de sumar a su práctica docente siendo este una posibilidad para mejorar las metodologías y estrategias que se emplean en un salón de clases que, a su vez está centrado en el estudiante. Hoy empieza una nueva era en la educación ineludible para el formador de docentes y aquellos que sean los futuros docentes, responsables de una educación de calidad.

Los formadores de docentes podrán con la ayuda de las herramientas tecnológicas llevar un registro de actividades que posteriormente se pueden analizar su funcionalidad, ejecución y su práctica docente mediante instrumentos de medición. Las combinaciones de saberes sin lugar a duda juegan un papel crucial, porque el ser humano posee cualidades que son medibles por medio de datos y otros que no lo son como la creatividad, puesto que es un aspecto subjetivo.

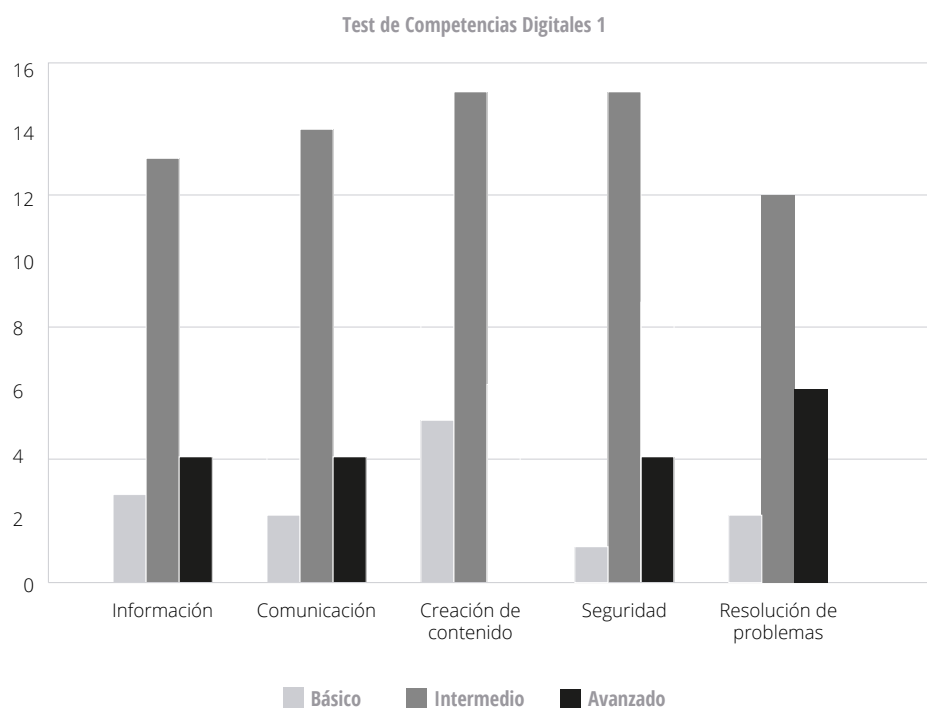
Metodología

Se aplicó un autodiagnóstico de competencias digitales para docentes, propuesto por Ikanos, modelo que mide cinco áreas competenciales: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas. El autodiagnóstico lo realizó, en dos momentos, un grupo de primer semestre del ciclo escolar 2022-2023 en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” en San Marcos, Loreto, Zacatecas, el primer momento fue previo al inicio del curso Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza, y el segundo momento fue al final del curso.

En tal sentido, el estudio sería de corte mixto, tomando como referencia datos numéricos de la encuesta modelo de Ikanos en sus cinco áreas de competencia, aplicada a 20 estudiantes del primer semestre del ciclo escolar 2022-2023. Los datos permiten realizar un análisis cualitativo en la comparación y cruce de información, así mismo permite visualizar la influencia del curso en el desarrollo de las competencias digitales.

Resultados

La presente investigación arrojó los siguientes resultados en la primera aplicación del test de competencias digitales para docentes, en donde se reitera que se contemplan cinco áreas competenciales: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas. El test que se les aplicó al principio del semestre como diagnóstico:



Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se puede apreciar cómo, en todos los indicadores los estudiantes se colocan en su mayoría como intermedios, puesto que, del total de 20 sujetos, más de 12 en los cinco casos responden que tienen un dominio intermedio. Los que se ubican en básico son la menor parte, aunque en "creación de contenido" ninguno es avanzado, a pesar de que, como docentes deberán crear material didáctico, que puede ser digital a su vez.

Posterior a dicho test, se llevó a cabo el curso, para el cual se anexa en seguida una tabla con la dosificación de actividades.

Tabla 1. Dosificación del curso Tecnologías Digitales para el aprendizaje y la enseñanza.

Semana	Fecha	Horas	Temario	Observaciones
1	04 - 08 de septiembre	4	Presentación del Curso/ Cmap Tools	
2	11 - 15 de septiembre	4	Cmap Tools ejercicio/Diagnóstico/Google Doc, Excel /Pedagogía de los PLEs (2)	
3	18 - 22 de septiembre	4	Pedagogía de los PLEs (3) Pizarras Digitales (Canvas, Web Paint)	
4	25 - 29 de septiembre	4	Marco Común de las Competencias Digitales (MCCD) (Competencia 1) Pizarras de Google (Jamboard) / Kahoot/ Quizlet	
5	02 - 06 de octubre	4	(MCCD, Competencia 2) Blog/Sopa de letras	
6	09 - 13 de octubre	4	(MCCD, Competencia 3) Audacity/Podcast	
7	16 - 20 de octubre	-		Primera Jornada de PP
8	23 - 27 de octubre	4	(MCCD, Competencia 4) WeTransfer / Infografía/Powtoon	
9	30 de octubre - 03 de noviembre	4	(MCCD, Competencia 5) Video	Día inhábil
10	06 - 10 de noviembre	4	Rediseño de su PLE/ Padlet	

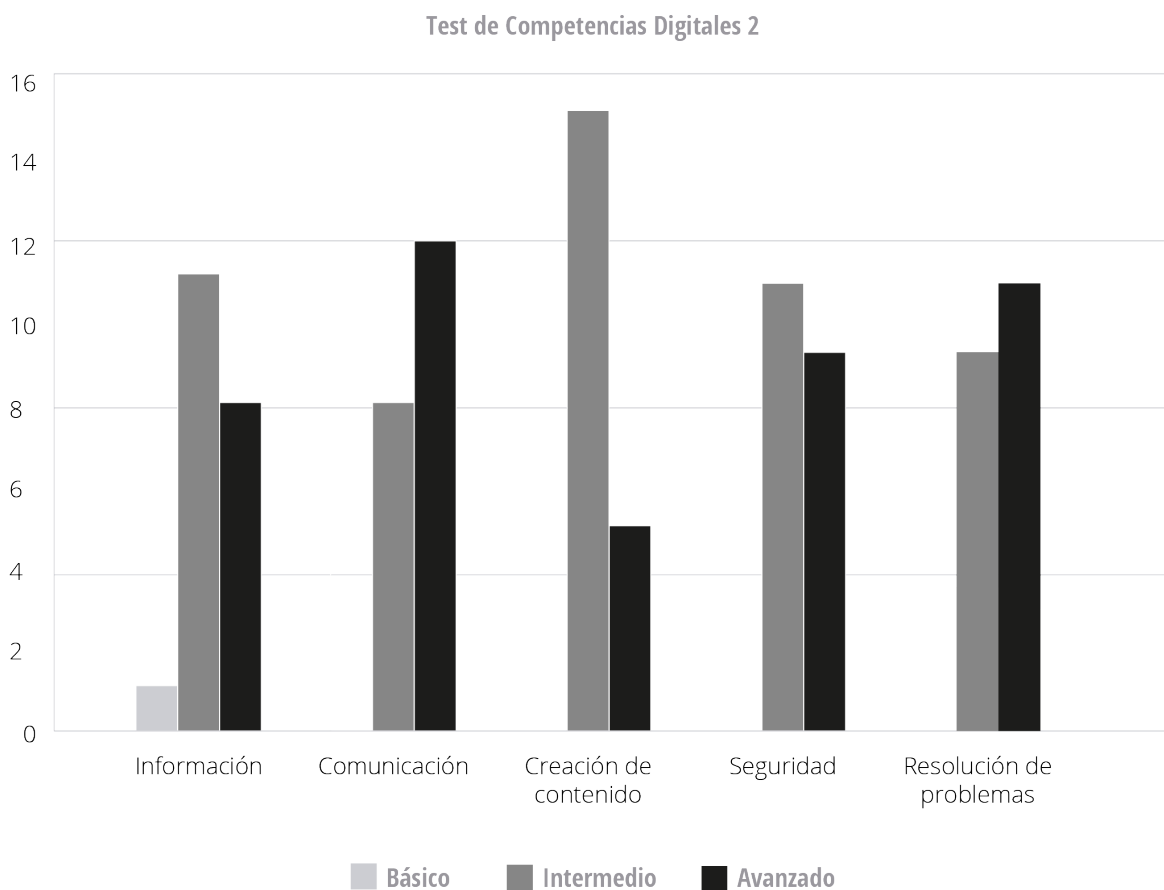
Fuente: Elaboración propia.

Semana	Fecha	Horas	Temario	Observaciones
11	13 - 17 de noviembre	4	Google Sites / Reflexión Personal	
12	20 - 24 de noviembre	4	Los medios digitales y no digitales (convencionales)	Día inhábil
13	27 de noviembre - 01 de diciembre	-		Segunda Jornada de PP
14	04 - 08 de diciembre	4	El uso de medios digitales y convencionales en el aprendizaje y la enseñanza en Educación Básica	
15	11 - 15 de diciembre	4	Los Recursos Educativos Abiertos (REA) en el diseño de una ecología de medios	
16	03 - 05 de enero	4	Reconocimiento y análisis de una ecología de medios en la primaria	
17	08 - 12 de enero	4	Narrativas	
18	15 - 19 de enero	4	Portafolio Digital Integración	
19	22 - 26 de enero	-	Examen Final	
Total de horas:		60		

Fuente: Elaboración propia.

Se visualiza cómo la propuesta contempla el trabajo directo con las cinco áreas de competencias digitales, así como la consideración de trabajo práctico con esta propuesta, al respecto, las orientaciones didácticas del curso, mismas que se respetaron, señalan que el trabajo debe estar “atendiendo los planteamientos de Vygotsky, Ausubel y Coll, quienes señalan que el aprendizaje se produce en situaciones sociales significativas” (SEP, 2022).

Los siguientes resultados fueron arrojados en la aplicación final del test de competencias digitales para docentes, es decir, el test que se les aplicó al final del semestre:



Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra en cuatro de los cinco indicadores a ningún estudiante en básico, y en el otro indicador sólo a uno. Hay un notorio aumento en los ubicados como avanzados en todos los indicadores, siendo incluso en dos de ellos “comunicación” y “resolución de problemas” la mayoría del grupo.

Enseguida, se muestran algunos fragmentos de trabajos finales de algunos estudiantes, donde se puede encontrar la percepción que tenían y tuvieron acerca de las TIC.

No puedo culpar a los docentes que me impartían clases ya que fue un cambio muy brusco y ninguno estaba preparado profesionalmente para ese reto (Fragmento 1. Alumno 1)

En el fragmento 1 se muestra una primera reflexión acerca de lo que significó la pandemia, pero más importante aún, se reconoce que no había conocimientos suficientes para afrontar tal situación, y de la misma manera se reconoce la necesidad de apropiarse del conocimiento de las TIC como uno de la profesión docente.

Los medios virtuales son una gran herramienta que permiten el aprendizaje desde la distancia, el problema proviene del modo en que se utilizan, ya que todos los maestros que me dieron clases en línea no sabían cómo implementarlas ya que no recibieron ninguna capacitación o algo similar que les haya permitido a ellos aprender cómo dar clases a la distancia (Fragmento 2. Alumno 2)

En el fragmento anterior el estudiante alude a la importancia del uso que tenga la tecnología, reconoce que no basta usarla, sino que lo relevante es el modo en que se usa, y aunque en este caso a diferencia del primero sí se reconoce el uso de estas herramientas, éste debe ser dirigido a la actividad didáctica en sí, es decir no basta con conocer las TIC, sino que debe hacerse desde la visión de la profesión docente si es que se desea un uso de las mismas en los espacios educativos.

El ambiente de aprendizaje en el salón si me aparece algo más adecuado sólo cuando se sabe dar una clase, ya que tuve también un profesor que sólo nos proyectaba en el pizarrón o nos mandaba por mensaje la actividad que deberíamos entregar me di cuenta de cómo utilizar las herramientas digitales de una manera efectiva para desarrollar el aprendizaje, también me di cuenta de lo bonita y memorable que puede ser una clase con los medios no convencionales cuando sabes cómo desempeñarlos. (Fragmento 3. Alumno 2)

En el tercer fragmento se refleja un poco mejor la idea expresada antes, donde el cómo se usa la tecnología define mucho del acercamiento que puedan tener los estudiantes a la misma y a las clases en sí, tanto para su aprendizaje como su posterior uso en la enseñanza.

(sobre las competencias digitales) nos ayuda a prepararnos de una mejor manera ya sea en competencias digitales, competencias tecnológicas, competencias pedagógicas, desarrollo profesional y desarrollo personal. (Fragmento 4. Alumna 1).

En este último fragmento, una de las estudiantes reconoce la importancia de las competencias digitales en varias facetas, incluso la personal. Valora cómo estos recursos pueden permitir mejorar su desarrollo profesional, además que los vincula con otros como el conocimiento pedagógico y el desarrollo profesional docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados expuestos, la intención principal de la investigación es definir las competencias digitales para docentes que se desarrollaron durante el curso de Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza y responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias digitales para docentes que tienen que desarrollar los formadores de docentes para mejorar su práctica docente?

En la figura 1, se aprecia que el test de competencias digitales para docentes que se aplicó como diagnóstico los docentes en formación tienen desarrolladas competencias intermedias, lo que se interpreta que su formación en educación media superior a pesar de la pandemia se fortaleció. Este factor, de la pandemia, pudo ser una clave favorable para acercar a los estudiantes hacia las herramientas digitales con un enfoque didáctico desde hacer una presentación de PowerPoint o redactar un ensayo por mencionar algunos ejemplos.

En la figura 2, se presenta de igual manera los resultados del test de competencias digitales para docentes que se aplicó al final del semestre como una evaluación para determinar la evolución del desarrollo de éstas que pasaron de intermedias a avanzadas en las áreas de: comunicación y colaboración y resolución de problemas. Mientras que, las demás áreas se mantuvieron o se movilaron a intermedias. Es decir, que este curso ayudo a los estudiantes para mejorar sus habilidades digitales, pero también promover este uso hacia un enfoque didáctico que apoya a su formación como futuros docentes.

Es notorio como en los fragmentos 3 y 4 se aboga por un buen uso de las herramientas digitales en busca de una buena clase, pero se reconoce la necesidad de partir de un enfoque que sea atractivo para el alumno, pues reconocen que el uso no es suficiente y que mucho depende de cómo sea que la tecnología se lleva a las clases. Aunque no lo dicen textualmente, se puede inferir que se refieren a las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje expuestas en este documento.

Actualmente, las exigencias de la globalización han alcanzado las diversas áreas y la educación no es la excepción. El uso de las TIC en la educación y la práctica docente permite diseñar estrategias y metodologías para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es importante reconocer que la intención final es darle valor a las TIC y su impacto en la educación, es decir, que es un aspecto que se juega en favor al docente y no es en contra.

Se espera que los formadores de maestros continúen con la práctica de incluir las herramientas tecnológicas en sus clases como un medio que acelere y facilite el conocimiento. Asimismo, los docentes se conviertan en creadores de contenido con la finalidad de familiarizarse con las diferentes aplicaciones y plataformas que les sume a sus clases, logrando la interactividad y un desarrollo integral, en lugar de un elemento aislado a la educación de los estudiantes.

En tal sentido, un curso en primer semestre no es suficiente para que un maestro en formación domine las competencias digitales y las pueda emplear efectivamente en sus prácticas y en sus futuras aulas, pero sí es el parteaguas que ayuda a reconocer esas posibilidades y que brinda la oportunidad para que los demás cursos se apoyen y retomen esos conocimientos, pues de no hacerlo, sería una buena práctica que podría perderse.

Hay bastantes oportunidades en que los formadores de docentes pueden vincular las herramientas digitales, tanto en las clases que ellos diseñan como en las que los maestros en formación llevarán a cabo en sus periodos de práctica. Puede ser el uso para presentar alguna información, pero también para que los estudiantes redacten y se vuelvan partícipes del proceso, mejorando su conocimiento sobre algún procesador de textos, o incluso para la redacción colaborativa por medio de un documento compartido. Ni se hable de los repositorios, bibliotecas digitales y visitas a museos a través de una página web. Y una de las grandes vetas y muy poco exploradas: la creación de contenidos. No ya para que sean “exposiciones” donde los estudiantes se limiten a escuchar, sino aplicaciones, juegos o recursos interactivos donde se involucre a los estudiantes activamente.

Lo anterior se logrará no sólo en función del análisis de las evidencias, sino de un trabajo colaborativo con los interesados, con los formadores y los maestros en formación, pero para poder hacerlo, es fundamental primero concretar el análisis al que se hace alusión en esta investigación, entender que, aunque los jóvenes aspirantes a profesores son nativos digitales, requieren de la adquisición de competencias digitales y luego de unificar ese saber con una mirada al aprendizaje significativo. Esta investigación pretende ser un paso en ese reconocimiento que permita entonces plantear mejores escenarios de aprendizaje tanto en la formación de maestros como en la educación en general.

BIBLIOGRAFÍA

- Barráez, D. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje, *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*: Vol. 8 Núm. 1 (2020): Ensayos
- Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza-aprendizaje. *Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_ensenanzaaprendizaje#:~:text=Seg%C3%BA%20Edel%20\(2004\)%20%2C%20la,sobre%20una%20materia%22%20](https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_ensenanzaaprendizaje#:~:text=Seg%C3%BA%20Edel%20(2004)%20%2C%20la,sobre%20una%20materia%22%20)
- Escriba Chacón, E. (2022) Desarrollo de competencias digitales en los docentes postpandemia. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.151>
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla, 346.
- George Reyes, C. E. (2021) Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el covid-19. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1942>
- Moreira, M. A., Caballero, M. C., y Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19(44), 1-16.
- Nieblas Verónica, F.J., Cano Corona, M., Hernández Montoya, M., Alonso Marín, L.E., Flores Cisneros Z.I., Ávila Varela, F.J., Rodríguez Pérez, E., Peralta Hernández, I.C. y Flora Rodríguez, F. (2022). *Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza [Presentación del curso educativo de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2022]*. Centro Virtual de Innovación Educativa.
- Peralta, D.C., y Guamán, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502. doi:10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad. 2020. v2.i1.1502
- Posso Pacheco, R. J. (2022). La post pandemia: una reflexión para la educación. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 1(1), 1–6. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2118>
- Prado, A. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizaje para la universidad del siglo XXI en México. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(1), 4-20. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>
- Organización Internacional del Trabajo. (2013). *Categoría de Competencias*. (ago. 2019- ago. 2020). [Tabla 1]. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_emp/ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf
- Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- SEP (2022) *Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza. Curso de primer semestre*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/LPEcDR2k4y-4419.pdf>
- Serrano Santoyo, A. y Martínez Martínez, E. (2003) *La brecha digital: mitos y realidades*. Universidad Autónoma de Baja California.

PLANIFICACIÓN COOPERATIVA: UN PUNTO DE PARTIDA PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL NIVEL PREESCOLAR

COOPERATIVE PLANNING: A STARTING POINT TO ADDRESS SOCIOEMOTIONAL EDUCATION AT KINDERGARTEN

Gabriela del Rocío Rojas Torres¹
Martha Guadalupe Ríos Bautista²
Karla Ivonne Arista Vásquez³



Investigaciones

RESUMEN

La sociedad demanda atender diversas situaciones que impactan en nuestros estudiantes, en su proceso de aprendizaje y en los actores principales del proceso educativo (padres de familia y profesionales de la educación). Como en el caso de la pandemia en 2020, situación que repercutió en las emociones de los seres humanos, generando enfrentarse a nuevos retos para continuar la vida en sociedad.

Con nuestra experiencia como docentes durante la pandemia decidimos orientar nuestra investigación en torno al desarrollo y manejo de las emociones, y cómo éstas influyen dentro del proceso educativo. Determinamos trabajar mediante la estrategia de planificación cooperativa, la cual apoyó el desarrollo de esta investigación, descubriendo su gran impacto dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Estrategia aún más viable actualmente, de acuerdo con los principios y características de la Nueva Escuela Mexicana, al permitirnos trabajar de forma colaborativa poniendo en práctica la autonomía profesional y otras habilidades docentes.

Palabras clave: Educación socioemocional, planeación, habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

Society demands to attend to different situations that impact our students, their learning process and all those involved in the educational process, (parents and educational professionals). As in the case of the pandemic in 2020, a situation that had an impact on human emotions, generating new challenges to continue society life.

With our experience as teachers during the pandemic, we decided to focus our research on the development and management of emotions, and how they influence the educational process. Successively, we determined to work through the cooperative planning strategy, beneficial for the development of this research, we also discovered its great impact within the teaching-learning process. An even more viable strategy today, in accordance with the principles and characteristics of NEM, by allowing us to work collaboratively, implementing professional autonomy and other teaching skills.

Keywords: Socio-emotional education, planning, socio-emotional skills.



¹ Jardín de Niños "José María Morelos y Pavón". gabrielarojastorres12@gmail.com
² Jardín de niños "Carmen Ramos": riosmartha293@gmail.com
³ Jardín de niños "Antonio Vivaldi". karla_arista95@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional en el ámbito educativo es un aspecto que ha cobrado gran relevancia durante los últimos años debido a la pandemia de COVID - 19 que aconteció en el mundo. Ante esto, se hace referencia al fomento de las habilidades socioemocionales, ya que son una necesidad que surgió dentro de la sociedad debido al desequilibrio emocional que el confinamiento trajo consigo.

Si bien, anteriormente era necesario fortalecer el desarrollo de estas habilidades, es indiscutible que ante esta situación surgió la necesidad de realizar con mayor énfasis una sólida formación en educación socioemocional. Sin duda alguna para fortalecer el desarrollo cognitivo es necesario favorecer el desarrollo emocional, debido a que es parte de las bases de las habilidades sociales, muy importantes en el proceso de aprendizaje para la vida, pues, cabe destacar que el desarrollo y potenciación de las mismas contribuye con la formación integral de los educandos. En palabras de Bisquerra (s.f.) "La adquisición y dominio de las competencias emocionales favorece una mejor adaptación al contexto y un mejor afrontamiento a los retos de la vida."

De aquí la importancia de implementar la enseñanza y desarrollo de las habilidades socioemocionales en todos los contextos posibles, partiendo desde la apropiación de estas en el ámbito profesional y personal.

Por otro lado, una de las metodologías importantes para el trabajo dentro del nivel preescolar es el diseño de situaciones didácticas, Tobón (2010) menciona que "Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos." (p.20). Con base en nuestra investigación y partiendo de lo anterior identificamos que el uso y diseño de estas de manera colaborativa resulta más enriquecedor para el proceso de enseñanza - aprendizaje en comparación de las realizadas desde la individualidad del profesional educativo.

METODOLOGÍA

En esta experiencia se destacan tres principales contextos en el estado de San Luis Potosí, los cuales se encuentran en diferentes zonas del estado, ubicándose en el área centro, media y huasteca, los cuales permitieron delimitar el campo de investigación para desarrollar la intervención pedagógica en el nivel preescolar.

Dentro de esta dinámica la edad de los actores principales osciló entre 3 y 6 años de edad, estudiantes de jardines de niños pertenecientes a diversos contextos sociales y culturales.

La intervención pedagógica fue llevada a cabo por un equipo de docentes investigadoras interesadas en el desarrollo de habilidades emocionales de sus alumnos en escolaridad preescolar, promoviendo e implementando el trabajo colaborativo desde el diseño de situaciones didácticas enfocadas en el área de desarrollo personal y social de educación socioemocional del programa de educación 2017, "Aprendizajes clave para la educación integral".

Comenzamos por identificar las características principales de nuestros contextos y de los participantes del proceso educativo, partiendo de un área de mejora en común detectada en las tres zonas de investigación, teniendo en cuenta que nuestro principal objetivo se centraba en generar bases sólidas para el desarrollo de las habilidades socioemocionales mediante la innovación y uso de la planeación cooperativa.

Cabe señalar que dentro de esta investigación se innovó desarrollando e implementando esta metodología de planificación cooperativa, la cual consiste en que cada una de las docentes cooperaran al aportar y fortalecer el diseño de las actividades principales, de las que después cada una adaptaría a su grupo. De igual manera, durante este diseño se puso en práctica el uso de las habilidades socioemocionales de los profesionales educativos al trabajar de forma colaborativa y manejar nuestras emociones.

Para el diseño de esta planeación cooperativa, optamos por tomar como base algunas de las actividades propuestas en el libro "Las habilidades socioemocionales en la primera infancia. Llegar al corazón del aprendizaje", de Ellen Booth Church, desde las cuales el desarrollo emocional se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo positivo e integral del educando.

Estas actividades propuestas por la autora fueron la parte medular para la construcción del diseño las cuales se iban complementando y adaptando a las características contextuales y necesidades de los y las niñas, con la finalidad de enriquecer el proceso pedagógico en el aula.

Es importante resaltar que, para abordar el objetivo propuesto en esta investigación, se implementaron estas actividades en cada uno de los tres contextos socioculturales durante el ciclo escolar 2021 - 2022, un ciclo escolar post pandemia, el cual se vivió de una forma totalmente diferente a lo que estábamos acostumbrados. Regresamos a las escuelas y a la vida cotidiana con una nueva normalidad que enmarcaba diversos protocolos de sanidad para salvaguardar la integridad de los educandos y personal educativo.

Simultáneamente a la aplicación de las actividades llevamos a cabo un proceso de análisis y reflexión entre cada ejecución, éste basado en el ciclo reflexivo de Smyth, el cual integra el protocolo de focalización basado en David Allen en donde surge la influencia positiva y su relación ante el apoyo de la mejora de la práctica. El cual es definido por Domingo y Fernández (1999) como "Un proceso de reflexión sobre la práctica que comporta desarrollo profesional que consta de cuatro fases que se pondrán en marcha cíclicamente a lo largo de su práctica docente." (p.28)

Este proceso nos permitió identificar y reflexionar en nuestras áreas de oportunidad y de esta manera adaptar las actividades de acuerdo con las necesidades y características de nuestro grupo. Siendo este el corazón de nuestra investigación, puesto que posibilitó cada vez más una mejora en nuestras intervenciones, fortaleciendo las habilidades socioemocionales de los alumnos y de las integrantes de este equipo de investigación.

RESULTADOS

El llevar a cabo la planificación cooperativa fue de gran relevancia para el desarrollo de esta investigación, esto debido a que además del diseño de la propuesta de intervención, las docentes investigadoras nos guiamos y apoyamos en la identificación de áreas de oportunidad para mejorar nuestra práctica y así obtener mejores resultados aprovechando los recursos que teníamos a nuestro alcance dentro de cada uno de nuestros contextos escolares.

El trabajo colaborativo no es algo a lo cual nos encontremos comúnmente familiarizados, ya que regularmente cada docente realiza su planificación de manera individual buscando atender las necesidades e intereses de sus alumnos, por ello es importante mencionar que al principio fue un proceso complicado para nosotras, ya que nos costaba trabajo aceptar las críticas constructivas de las otras compañeras y al mismo tiempo identificar nuestras propias áreas de oportunidad, lo cual también implicó un proceso de madurez y desarrollo

de habilidades socioemocionales como autorregulación, autoconocimiento, metacognición, expresión de las propias emociones, autonomía, colaboración y empatía.

De igual manera, con el tiempo logramos aceptar esos comentarios y nosotras mismas analizar nuestra práctica, volviéndonos cada vez más reflexivas y críticas. Por ende, fue necesario establecer acuerdos y proponer ideas de manera colaborativa para lograr crear una situación didáctica entre pares, identificando que el diseño de cualquier situación de aprendizaje puede llevarse a cabo de manera colaborativa.

Sin duda, confirmamos desde nuestra propia experiencia con los niños y entre las docentes participantes de esta investigación que, el trabajo en equipo y la interacción con otros contribuye a potenciar nuestro desarrollo cognitivo y emocional, y con ello, contribuir para conseguir un estado de bienestar.

Con base en las habilidades mencionadas anteriormente, durante la investigación logramos generar una alianza de trabajo, caracterizada por la socialización de estrategias y retroalimentación constante, consolidando así cada uno de nuestros diseños, dando como resultado la planeación cooperativa hasta el punto de generar actividades a partir del trabajo en colaboración. Lo cual nos permitió fortalecer nuestras habilidades socioemocionales al mismo tiempo que brindamos oportunidad para que nuestros alumnos también las trabajaran y desarrollaran.

Esto, sin dejar de lado la realización de las adaptaciones correspondientes con base en las características de nuestro grupo y contexto escolar en pro del desarrollo integral y proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Zona huasteca

La institución educativa en donde se llevó a cabo la investigación se encuentra dentro de un contexto rural ubicado a 30 min de la cabecera municipal de Tamuín, y aproximadamente a 4 horas de la capital potosina, específicamente en la comunidad Nuevo Ahuacatitla, contexto que si bien se encuentra cerca de la zona urbana del municipio y cuenta con algunos servicios públicos como agua potable, electricidad, drenaje, alumbrado y señal telefónica deficiente, recursos básicos para vivir; entre las familias predomina un nivel socioeconómico bajo, lo que da como resultado que los recursos educativos sean escasos y difíciles de conseguir, lo cual fue tomado muy en cuenta a la hora de diseñar y adaptar las actividades, convirtiéndose en un reto como docente comprometida con su labor.

Dicha institución educativa tiene como nombre “Jardín de niños Carmen Ramos”, es una escuela pública de organización bidocente, compuesta por dos profesionales de la educación. Brinda sus servicios en modalidad presencial, turno matutino, en un horario de 9:00 am a 12:00 pm.

El grupo multigrado que atendí (1ºA y 2ºA) estaba conformado por treinta alumnos, diez niñas y veinte niños de entre tres y cuatro años. La mitad del grupo era de nuevo ingreso, y la otra mitad cursó 1er. grado por medio de la modalidad a distancia, en la cual los niños realizaron sus estudios a través de un cuaderno de actividades apoyados por su familia. Razones por las que recibí a un grupo que no conocía la escuela ni la modalidad presencial.

Es importante mencionar que las expectativas sobre el proceso de aprendizaje por parte de los padres de familia eran escasas, en el aspecto en que los niños van a la escuela solamente para aprender a escribir y contar. De aquí que la experiencia de aprendizaje realizada con base en la investigación fue totalmente enriquecedora, pues, al inicio las ideas antes mencionadas respecto a los aprendizajes a desarrollar en la escuela estaban muy arraigadas. Sin embargo, a lo largo del ciclo escolar y al poner en práctica la propuesta de actividades dichas ideas fueron cambiando, los padres de familia se dieron cuenta de la gran cantidad de aprendizajes y habilidades que se desarrollan en el nivel preescolar.

A raíz de la problemática encontrada en el grupo con relación a: *¿Cómo fortalecer las habilidades socioemocionales para potenciar el desarrollo integral de los alumnos de educación preescolar en conexión con la articulación de los elementos del currículo?* Descubrí en conjunto con los padres de familia que el desarrollo de habilidades socioemocionales se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo, pues al propiciar oportunidades positivas en ambientes cómodos y seguros, se fortalece el vínculo y genera en los niños mayor disposición para aprender. Siendo así que dentro de las acciones principales para abordar la problemática fue crear un vínculo con los niños y sus familias, en donde la interacción con otras personas se convirtió en una pieza relevante dentro del proceso de desarrollo emocional, puesto que fortalece habilidades como la escucha, básica para desarrollar otras competencias emocionales como la conciencia emocional, regulación emocional y autonomía, y por lo tanto, aprender a convivir. Lo que da como resultado que, a partir del trabajo con el desarrollo de las habilidades socioemocionales en articulación con los distintos campos de formación académica, las habilidades socioemocionales se fortalecen al mismo tiempo que las habilidades básicas de cada uno de los campos.

Mediante la intervención docente y con base en el currículo del nivel preescolar, se logró impulsar el desarrollo de distintas habilidades socioemocionales, de manera que hubo un cambio en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Al inicio del ciclo escolar la convivencia e interacción dentro del aula se encontraba debilitada. Los niños mostraban apatía y timidez con sus compañeros. Al realizar las actividades se sentían incompetentes, pensaban que ellos no podían realizarlas y desistían rápidamente o no lo intentaban, lo que obstaculizaba en cierta medida su proceso de aprendizaje.

A partir de la identificación de las reacciones de los niños se orientó el proceso de investigación centrado en el área de educación socioemocional sin omitir los demás campos de formación y áreas de desarrollo personal y social. De acuerdo con el ambiente positivo generado, los niños se sintieron más cómodos y seguros, lo que les permitió convivir cada vez más con sus compañeros en un nuevo escenario escolar.

En conjunto, dichos avances también se vieron reflejados en su desarrollo cognitivo, pues los niños mostraron mayor confianza al expresarse, mayor autonomía y perseverancia en la realización de sus actividades, y, sobre todo, una mejor interacción con sus compañeros, lo que sin duda transformó el ambiente del aula, convirtiéndolo en un ambiente propicio para el aprendizaje. Este espacio se aprovechó totalmente para generar experiencias significativas que permitieron a los niños desarrollar y fortalecer otros aprendizajes relacionados con el currículo y, por supuesto, aportando a su desarrollo integral.

Zona centro rural

Dentro de la zona centro se ubica la comunidad de Paradita del Refugio en el municipio de Armadillo de los Infante. Un contexto rural, el cual está limitado en aspectos de servicios básicos para el desarrollo de las actividades diarias, a su vez, se establece como una zona de alta marginación.

El Jardín de Niños “Antonio Vivaldi”, de organización unitaria cuenta con un total de 15 alumnos de edades oscilantes entre 3 y 5 años, gran parte de las familias cuentan con un nivel socioeconómico bajo, aspecto que limita de manera considerable el desarrollo socioemocional y pedagógico dentro de la institución escolar.

Es necesario resaltar que este centro de trabajo es de organización unitario en donde un docente cumple con las funciones directivas y administrativas, el cual representó una limitante al atender las actividades pedagógicas durante la intervención. Para dar inicio a esta línea de investigación sobre las necesidades que presentaban los alumnos dentro de sus habilidades socioemocionales, se formuló la siguiente pregunta de investigación “¿Cómo favorecer las habilidades socioemocionales en un grupo multigrado para un desarrollo integral de los alumnos?”, cuestionamiento que orientó la ruta de construcción de actividades innovadoras que impactarán positivamente en el aula de clase en pro del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

Esta intervención se orientó en llevar a cabo la planeación cooperativa, la cual desarrolló un andamiaje de conocimiento importante en los aprendizajes de los alumnos, ya que fue notorio que al finalizar el ciclo escolar contaban un avance dentro de sus habilidades socioemocionales, ya que se manifestaban como alumnos capaces para expresar sus emociones y las situaciones que les generaban cada una de ellas.

Fue satisfactorio trabajar con las habilidades socioemocionales de los alumnos preescolares, debido a que integrando de manera transversal las diferentes áreas de desarrollo personal y social y campos de formación

académica se logró la construcción de un conocimiento integral que favorece su inmersión en la comunidad. En consecuencia, de esta investigación, no sólo se observaron avances dentro de la educación, es importante reconocer que tener el acompañamiento de otros colegas sirve para intercambiar experiencias significativas, aportando cada uno diferentes conocimientos.

Este trabajo colaborativo implicó que como docente reforzaré mis habilidades socioemocionales, ya que se requiere de autorregulación para respetar las aportaciones de sus iguales; sin embargo, llegó a ser un trabajo exitoso, abriendo una pauta para desarrollar cada vez más las planificaciones de manera colaborativa enfatizando que es necesario realizar las adecuaciones al contexto escolar y al grupo que se atiende.

Zona centro

En la colonia Saucito, otro de los contextos ubicados en la zona centro en un contexto urbano, está ubicado otro de los Jardín de niños en los que se implementó las estrategias cooperativas para el desarrollo de dicha investigación.

El jardín de niños “José María Morelos y Pavón” es de organización completa y cuenta con ocho grupos en los que se atienden alumnos que oscilan entre los 2 y 6 años. El grupo con el que se trabajó fue el grupo de 2ºD, el cual estaba conformado por un total de 25 alumnos de los cuales 13 eran niños y 12 niñas en edades de 4 y 5 años.

Cuando se comenzó con el trabajo en línea, se pudo identificar la dificultad que tenían los y las niñas para reconocer y expresar emociones, autorregularse, trabajar de forma colaborativa y el fortalecimiento de la autonomía. Por ende, se desarrolló la siguiente pregunta de investigación *“¿Cómo favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales para facilitar el proceso de aprendizaje integral de los alumnos en nivel preescolar?”* la cual fue parte medular para dar respuesta a la problemática y en el diseño y desarrollo de las estrategias diseñadas con el fin de fortalecer las habilidades socioemocionales.

El diseño e implementación de estas estrategias fue un gran reto, pues además de trabajar de forma colaborativa con mis otras compañeras docentes, tenía que considerar las características y necesidades de cada uno de mis alumnos, así como el involucrar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, además, de comenzar a trabajar con la educación socioemocional, aspecto que se identificaba no había sido trabajado anteriormente.

Al llevar a cabo actividades en las que se trabajó la conciencia emocional, el trabajo colaborativo, autonomía y autorregulación, y a la vez aprendizajes esperados de los otros campos formativos, se pudo observar un gran avance en los y las niñas del grupo. Dichos logros fue la forma en que comenzaban a relacionarse al momento de trabajar con los diferentes compañeros, identificaban y mencionan las emociones que sentían en el momento e implementan algunas acciones para regularlas, además de comprender que no había emociones

buenas ni malas, sino positivas y negativas y que había diferentes maneras de gestionarlas. El ambiente en el aula mejoró, debido a que los alumnos ponen en práctica el respeto y la empatía, así como el llevar a cabo las actividades de forma más autónoma.

Con relación a mi práctica docente, también pude identificar diversos cambios y mejoras en la misma, uno de ellos fue el vincular los diferentes aprendizajes esperados de cada uno de los campos en las estrategias aplicadas con una coherencia interna en la planeación y así llevarla a cabo de mejor manera. Fortalecí mis habilidades socioemocionales para así apoyar a mis alumnos en el desarrollo y fortalecimiento de estas, y finalmente, pude corroborar la importancia de trabajar la educación socioemocional desde edades tempranas, tal y como lo menciona el programa de estudios “Aprendizajes clave para la educación integral”.

De acuerdo con la tabla anterior, con las habilidades socioemocionales abordadas dentro de las planificaciones detectamos un avance notorio en cada una de las áreas de educación socioemocional que se trabajaron durante todo el ciclo escolar, lo que permitió mejorar las habilidades socioemocionales de los niños, y con ello, contribuir sin ninguna duda en su desarrollo integral.

CONCLUSIONES

A causa del surgimiento del virus SARS, CoV-2, el proceso educativo sufrió una gran transformación, y con ello, el regreso a clases presenciales propició enfrentarnos como integrantes de la institución educativa a una nueva realidad que implicó superar distintos retos, especialmente, en lo que concierne al desarrollo emocional, pues después de vivir un periodo extenso de confinamiento, la interacción con nuestros alumnos, y a su vez, entre sus pares, se vio afectada, sin dejar de lado el movimiento emocional que representó para todos los seres humanos. De aquí, la especial relevancia que implicó el atender el área de desarrollo “Educación Socioemocional” como un tema primordial.

A partir de los resultados obtenidos, toma relevancia el modelaje del docente en el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos, ya que incide en las neuronas espejo, propiciando que los estudiantes imiten nuestras acciones. En este caso, es necesario que el docente ponga en práctica las habilidades socioemocionales ante la infinidad de escenarios e incidentes que pueden surgir durante la interacción constante con los niños, considerando la influencia en los ambientes resonantes en el aula. En palabras de Goleman (citado en Fernández, 2012) generar un ambiente de resonancia, la cual es definida como la “capacidad para crear un ambiente positivo, seguro. En el que todos los participantes puedan dar lo mejor de sí.” (p. 49). Este autor hace énfasis en su importancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la siguiente frase: “No importa cuán apropiados y motivadores sean los estímulos que les propongamos a las personas, si antes no creamos un ambiente seguro,

libre de amenaza, resonante, sus cerebros no estarán receptivos para ningún tipo de aprendizaje.” De aquí que la intervención del profesor y su desarrollo emocional es un factor crucial para fomentar dichas habilidades, las cuales, sin duda, son esenciales día a día al vivir en sociedad.

Con relación a lo anterior, es importante destacar que la interacción con pares facilitó el proceso de desarrollo emocional, tanto de nuestros alumnos como al llevar a cabo la planificación cooperativa, debido a que se ponen en juego diversas habilidades que implican el diálogo, la convivencia y aceptación de roles, y con ello, se fortalece la escucha, autorregulación y colaboración.

La planificación cooperativa fue un punto medular para el desarrollo de este trabajo, ya que nos permitió trabajar en diferentes contextos socioeducativos realizando los ajustes necesarios de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos, lo cual implicó un gran reto, debido a que nosotras también tuvimos que fortalecer esas habilidades socioemocionales al trabajar en conjunto, respetando las aportaciones de las otras compañeras. De igual manera, al concluir con la aplicación de las actividades se creaba un espacio de socialización entre docentes en el que se llegaba a un proceso de retroalimentación y autoevaluación en donde se exponían áreas de mejora y fortalezas de cada una de las intervenciones, lo que contribuyó al reforzamiento de nuestras habilidades docentes.

Sin duda alguna, la planeación cooperativa fue un buen recurso para lograr los aprendizajes esperados de los planes y programas actuales en el momento de la investigación, sin embargo con la NEM se logra identificar una gran compatibilidad, ya que esta hace énfasis en que la escuela tenga una estructura abierta que integre a la comunidad escolar y social, por ello dicho recurso es una estrategia viable para el manejo de los nuevos contenidos dentro del plan sintético, ya que fomenta la autonomía profesional desde el diseño del plan analítico y, a su vez, el codiseño de contenidos que faciliten el trabajo contextualizado dentro de cada uno de los entornos escolares, lo cual permite detectar problemáticas sociales reales y compartir métodos de intervención para lograr brindar una educación de excelencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2020). Rafael Bisquerra. Educación emocional. Competencias emocionales. <https://www.rafaelbisquerra.com/>
- Booth, E. (2017). Las habilidades socioemocionales en la primera infancia. Llegar al corazón del aprendizaje. Narcea.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación de profesorado. Universidad de Deusto = Deustuko Unibertsitatea
- Fernández, R., (2012). Cerebrando el aprendizaje. Recursos teórico-prácticos para conocer y potenciar el “órgano del aprendizaje”. Bonum.
- SEP, (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.
- Tobón, T (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. En Tobón, T. Las secuencias didácticas por competencias: un enfoque socioformativo. Editorial Pearson Educación.

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.

CALL FOR PAPERS JOURNAL *Educando para educar*

For the journal *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial statements:

AIM

The journal *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.

Educando
para **educar**



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**