

REVISTA NORMALISTA PRÁCTICA PROFESIONAL



Año 1, Vol. 1 Enero-Diciembre 2019

Andi^{A.C.}
ASOCIACIÓN NORMALISTA DE
DOCENTES INVESTIGADORES, A. C.





REVISTA NORMALISTA PRÁCTICA PROFESIONAL

Año 1, No. 1. Es una publicación anual de enero a diciembre de 2019, Editada por la Asociación Normalista de Docentes Investigadores, A. C., Tlaquepaque s/n, Barrio Jalisco, Santa María del Oro, Durango, México. C.P. 35690. Tel. (649) 526 0107 www.andiac.org

Editor Responsable: Alejandro Díaz Cabriales. Reservas de derechos al Uso Exclusivo No. xx-xxxx-xxxxxxx-xxx ISSN: En Trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Mtro. Alejandro Díaz Cabriales, Tlaquepaque S/N, Barrio Jalisco, Santa María del Oro, Durango, México. C.P. 35690, fecha de última modificación, 21 de enero de 2019. Publicación electrónica.



Tlaquepaque S/N

Santa María del Oro, Dgo.

México

www.andiac.org

Fecha de edición: Enero de 2019

Edición digital

ISSN: En Trámite

Asociación Normalista de Docentes Investigadores, A. C.

Mtro. Alejandro Díaz Cabriaes
Presidente

Mtro. Samuel Villa Martínez
Secretario

Mtra. Myrna Liliana Carrasco Guzmán
Tesorera

Comité Editorial

Mtra. Modesta Corral Ramos

Mtra. María Araceli Salgado Monárrez

Mtra. Marisa Uribe Cruz

Mtro. Lino Cigarroa Guerrero

Mtra. Ma. de la Luz Barrón Silvestre

Lic. Luis Octavio de la Rocha Solís

Ing. David Flores Corral

Presentación	5
Los Recursos y Medios Didácticos; una Forma de Innovar en Preescolar	6
Rúbrica: Instrumento de Evaluación para Valorar Aprendizajes del Desarrollo Personal y Social	15
El Trabajo Colaborativo para Propiciar la Convivencia en un Grupo de Educación Primaria	28
Atención a Barreras de Aprendizaje en Educación Preescolar: ¿Reto u Oportunidad?	35
Ambientes de Aprendizaje Inclusivos	51
Estratégicas Didácticas para Desarrollar el Pensamiento Histórico en Sexto Grado	58
Validación Psicométrica de un Cuestionario sobre Autoestima Académica para Alumnos de Primaria	69
El Juego: Una Estrategia para el Aprendizaje del Número en Preescolar	80
Neuroeducación, la Próxima Frontera en la Formación de Docentes	89
Estrategias y Acciones de la Escuela Normal que Fortalecen el Logro del Perfil de Egreso	94
El Acompañamiento Pedagógico en la Práctica Profesional de los Futuros Docentes de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo	107
La Autorreflexión a Partir del Análisis de las Prácticas Docentes Proyecto Investigación-Acción	116
El Cuerpo es Mío y la Escuela es Nuestra: Por eso los Cuido y los Quiero	125
¿Cómo decidí ser docente?	129
Autobiografía	132
La Inclusión Mediante el Uso de la Música como Recurso Didáctico en la Educación Primaria	135

PRESENTACIÓN

En este primer número de la Revista Normalista Práctica Profesional (RENOPP) se inicia con un proyecto de difusión de La Asociación Normalista de Docentes Investigadores A.C. (ANDIAC), La Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo y el Cuerpo Académico ENUCAC CA 2, con la finalidad de divulgar la producción académica de alumnos, docentes y asesores de titulación, proveniente de los trabajos de investigación instituciones educativas dedicadas a la formación profesional de docentes.

La revista responde a la preocupación de los integrantes de la ANDIAC, de poner al alcance de los estudiantes normalistas, docentes de la ENPCAC y a los formadores de docentes en general, herramientas que les permitan contrastar su práctica y avanzar sólidamente en la cotidianidad en los quehaceres docentes.



Aprovechando las tecnologías de la información como alternativa de difusión del conocimiento, se crea esta revista electrónica, que podrá ser consultada por los normalistas en el lugar en donde se encuentren y específicamente en las bibliotecas de las instituciones educativas.

La información proporcionada en las investigaciones educativas cuenta con un gran valor en la formación de los futuros docentes, así como en el análisis de las experiencias y la contrastación de las problemáticas educativas que se generan en los espacios escolares, son el insumo principal para la generación de conocimiento en el ámbito educativo.

La Revista Normalista Práctica Profesional contiene información de utilidad para todas las personas dedicadas o involucradas con el contexto educativo.

Un reconocimiento a los autores que se decidieron a participar en este primer número de la revista y a las personas que contribuyeron para la construcción de la misma.

Esperando difundir la producción académica de alumnos y asesores, proveniente de los trabajos de investigación para el documento recepcional, así como motivar a más estudiantes y docentes a participar en la RENOPP, les da la bienvenida y agradece sus sugerencias que serán recibidas en el correo electrónico: andiacnormalista@gmail.com.

**Mtra. María Araceli Salgado Monárrez
Jefa del Área de Investigación
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo**

LOS RECURSOS Y MEDIOS DIDÁCTICOS: UNA FORMA DE INNOVAR EN PREESCOLAR.

Abigail Nevárez Rentería
abigail.nevaresrenteria@gmail.com
Marisa Uribe Cruz



Keywords: professional practice, didactic resources, learning, active participation, design.
Palabras clave: práctica profesional, recursos y medios didácticos, aprendizaje, participación activa, diseño.

ABSTRACT

The research allows to recognize some challenges in the professional practice of a normal student to know how to take advantage of the didactic resources elaborated essentially for the practice and that not only are a requirement for the authorization of the same. Discover then that the didactic materials are fundamental for the acquisition of learning because they guide the teacher to make the children know about what is intended to teach and on the other is a means to promote the learning of children. The didactic material must achieve the active participation of the subject in the learning process, so that it ensures a meaningful learning and with it the intellectual and affective development of the student, but also that there is not only concrete, tangible material that, although it is important because to preschool children; There are other resources that capture other senses such as sight and hearing and that allow them to enjoy and learn equally.

SÍNTESIS

La investigación permite reconocer algunos desafíos en la práctica profesional de una estudiante normalista para saber aprovechar realmente los recursos didácticos elaborados expresamente para la práctica y que no solo sean un requisito para la autorización de la misma. Descubrir entonces que los materiales didácticos son fundamentales para la adquisición de los aprendizajes porque orientan al docente para dar a conocer a los niños sobre lo que se pretende enseñar y por otro es un medio para favorecer el aprendizaje de los niños. El material didáctico ha de lograr la participación activa del sujeto en el proceso del aprendizaje, para que asegure un aprendizaje significativo y con ello el desarrollo intelectual y afectivo del estudiante; pero además que no solo existe el material concreto, también hay otros re-

cursos que captan otros sentidos como la vista y el oído y que les permite disfrutar y aprender igualmente.

El presente informe de prácticas profesionales denominado “Empleo de recursos y medios didácticos para la generación de aprendizajes” se genera a partir de una experiencia profesional de una estudiante normalista en su último año de formación inicial, en un grupo de tercer grado de educación preescolar en la comunidad de Santa María del Oro en el estado de Durango, México, que se desarrolló para fortalecer la competencia profesional planteada en el acuerdo 650 del diario oficial de la federación por la que establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar, Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011): “Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar”(p.12); en base a la unidad de competencia que señala: emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.

La pregunta central se plantea de la siguiente manera: ¿Por qué es importante el empleo de recursos y medios didácticos como apoyo en la generación de aprendizajes? Considerando el objetivo de diseñar recursos y materiales didácticos para fortalecer la generación de aprendizajes en el grupo de práctica.

La implementación de los recursos didácticos es un factor determinante en el aprendizaje de los niños; porque los centra en su vida cotidiana, los ayuda a que se mantengan interesados en los contenidos, es una motivación para los alumnos, además de que son los artefactos que el docente implementa como soporte para dar la clase, Díaz (1996) menciona que “los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar, como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente”(p.42).

Por otra parte, uno de los propósitos en el campo de Expresión y Apreciación Artística dice: “Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.” (SEP, 2011, p. 18). Ahí los niños diseñan materiales donde usan su imaginación, creatividad para expresar lo que sienten o lo que les provoca cierta situación, utilizando los lenguajes artísticos como las artes visuales; queda claro que en esta investigación se nutre el trabajo de docente a través de una cuidadosa selección de materiales y recursos didácticos que le sirven al docente en el logro de los aprendizajes esperados pero que a su vez posibilitan el conocimiento sobre su mundo y sus representaciones.

SEP (2011) menciona que el enfoque didáctico de este campo está orientado pensando en que los niños:

Progresan en sus habilidades motoras y las fortalecen al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos, como tijeras, pinceles, crayolas y fíteres, entre otros y tienen oportunidad de elegir y tomar decisiones acerca de qué materiales o colores usar, cómo construir –un muñeco guiñol, un juguete– y cómo pegar piezas de barro entre sí (p. 80-81).

La importancia de los materiales didácticos incide en que haya una mejor comprensión de contenidos, es necesario estimular el interés particular del aprendiz, para que de esta forma se tenga la atención enfocada en la intencionalidad a la que se pretende llegar, que es el

de aprender mediante el análisis y reflexión de los temas. Se hace mención de una orientación pedagógica y didáctica para la Educación Básica plasmada en SEP (2011): "Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar. "(p.95)

El tema del presente informe es transversal al currículo y se ubica en todos los campos formativos, debido a que en todos se implementan los recursos didácticos como apoyo para dar a conocer los contenidos, los materiales didácticos no se limitan al enriquecimiento o evaluación de los saberes transmitidos, sino que son un soporte de ese proceso de aprendizaje didáctico o dinámico.

El material didáctico es usado para favorecer el desarrollo de las habilidades en los alumnos, así como en el perfeccionamiento de las actitudes relacionadas con el conocimiento, a través del lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, el mejor conocimiento de sí mismo y de los demás, por esto, el uso de estos ha ido cumpliendo una creciente importancia en la educación. Además, promueve la estimulación de los sentidos y la imaginación, dando paso al aprendizaje significativo, sin embargo se elige el campo de Expresión y apreciación artística para la presente investigación ante las necesidades institucionales, personales y en beneficio de los intereses de los niños del grupo.

Las orientaciones y estrategias didácticas, recuperadas en los documentos curriculares vigentes y vinculadas con el tema de interés, se exploran precisamente en la didáctica específica de Expresión y Apreciación Artísticas en el aspecto de expresión y apreciación visual, la SEP (2011) menciona: Las niñas y los niños manipulan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas –cuando están a su alcance, empiezan a usarlos como herramientas para explorar su entorno, en principio, centrándose más en los movimientos físicos que en los trazos que realizan y luego pasan de los garabatos hacia el trazo de formas más organizadas y controladas. Conforme crecen son capaces de crear representaciones de los objetos de su entorno que son reconocibles. (p.80)

Los materiales didácticos son tan diversos que pueden ser percibidos por los distintos sentidos (tacto, olfato, gusto, tacto y vista), lo cual es un gran apoyo para que los estudiantes puedan vincular la información de una manera más personal, y algunos casos se puede llegar a relacionar con experiencias y así lograr que los aprendizajes sean significativos.

Cedeño (2004), nos dice que los materiales didácticos son herramientas de aprendizaje que apoyan al niño emocional, físico, intelectual, y socialmente, es decir auxilian en la búsqueda de su desarrollo integral. Además, son medios para estimular el aprendizaje, desarrollando la capacidad creativa.

Los materiales didácticos son los objetos que usa el docente y/o el alumno durante el proceso educativo, siendo estos objetos motivadores por lo que antes de realizar un material didáctico es primordial tener en claro el objetivo que se desea cumplir con éste, para que una vez que ya se haya determinado, se proceda a la realización de un material que cumpla con las características deseadas para satisfacer al objetivo; con la inclusión de los materiales didácticos a las aulas escolares, se ha ido despertando la curiosidad y la creatividad, entre otras habilidades, que le permiten a los alumnos a prestar mayor atención en los contenidos que se abordan.

En la didáctica específica de Díaz (2006) los aportes orientan hacia una enseñanza situada,

la cual es caracterizada por llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que atiende en el aula. De esta manera el conocimiento se basa en lo que el estudiante realmente va a saber, podrá hacer y desea saber, así una enseñanza situada es un proceso de transición de los contenidos, lo que se aprende tiene una importancia funcional para el niño porque le permite alcanzar un objetivo que es personalmente significativo y que al mismo tiempo sea valorado, por lo que la enseñanza va estrictamente vinculada con el tema a tratar que es el empleo de materiales didácticos, recordando que los materiales inciden en el proceso de aprendizaje cuando son utilizados con frecuencia, es por ello que los niños deben de manejarlos, verlos y utilizarlos constantemente, ya que la exploración continua y el contacto con el entorno le hace vivir experiencias de gran valor en su medio.

Los materiales concretos deben de ser funcionales, visualmente atractivos, de fácil uso, seguros, útiles para el trabajo grupal e individual y acordes a los intereses y a la edad de los estudiantes. Es importante que el estudio del material didáctico sea desde la revisión teórica debido a que son factores primordiales dentro de la adquisición de nuevos conocimientos, al igual que es sustancial conocer por qué para algunos autores los materiales didácticos cumplen con los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los materiales didácticos ayudan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje no pierda su sentido, es decir delimita los contenidos para no confundir a los estudiantes con información que no sea tan relevante.

Algo muy importante en este tema es que los materiales deben de estar en el momento en el que se utilicen, de lo contrario provocará tiempos muertos, y desinterés en los alumnos, por lo que los materiales deben estar disponibles y accesibles para que los niños puedan hacer uso de ellos cuando así los necesiten. En la pregunta de investigación he establecido la relación entre el aspecto de enseñanza referido al empleo de materiales y medios didácticos, Medina y Salvador (2003) mencionan que la enseñanza "es comprendida como una actividad generadora de interacciones, promotora de una inteligencia socio afectiva y de actitudes singulares, a la vez que creadora de valores de colaboración y comunidad tolerante y de esfuerzo compartido" (p. 53).

Cuando el material esté directamente vinculado con las tareas concretas del proceso educativo, en su elaboración pueden participar todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, inclusive los padres de familia, además de ello es necesario que los niños disfruten el proceso de construcción y que al mismo tiempo les permita innovar, para que desarrollen su creatividad a partir de la curiosidad del niño, pero además cuando no sea así debe elegirse el material de modo que sea de calidad para que el niño lo aproveche mejor.

En el enfoque constructivista identifica aspectos útiles para la intervención didáctica, considera que el conocimiento es una construcción de la persona que realiza los conocimientos previos a través de la relación que tiene con su medio, realizándola constantemente en todos los ámbitos de la vida y depende de la relación que tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que desarrolla sobre la misma (Piaget, 1967). El constructivismo se centra en la persona, en la realización de nuevas construcciones mentales a partir de las experiencias previas, la cual sucede cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento, cuando dicha interacción se realiza con otros, cuando el objeto es significativo para el sujeto, el niño realmente aprende interactuando con los objetos, con los materiales didácticos, siendo que su aprendizaje se complementa al trabajarlo con otros compañeros, (socio constructivismo) por el hecho de que él aprenderá de lo que los demás opinen, argumenten, es entonces cuando el mismo le dará el valor significativo a ese material didáctico.

Debido a esta razón se optó por emplear situaciones didácticas, considerándolas como una estrategia para aprovechar los materiales y recursos didácticos dentro del aula preescolar, donde el niño construirá su aprendizaje en base a la opción de diversos materiales concretos, la participación de todo el grupo será la base para que su aprendizaje sea significativo y todos lo aprovechen, elaborarán sus propios materiales para apoyar los contenidos que trabajan y enriqueciendo sus conocimientos. Las situaciones didácticas son basadas en los intereses y necesidades del grupo y de la institución.

El diseño de un plan de acción debidamente requisitado y sustentado se orienta a superar una dificultad personal en relación al escaso aprovechamiento que le he dado al material didáctico diseñado durante toda la formación docente. Tomando en cuenta que no sólo se debe implementar material didáctico y sin sentido, sino considerar que hay un doble propósito que lograr con el apoyo de estos. Los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica.

El plan de acción promueve en el niño nuevos aprendizajes así como la educación para el aprendizaje significativo supone la capacidad de desarrollar estrategias de aprendizaje de larga vida, aprender a aprender.

Para abordar el problema identificado se diseña un plan de acción con dos ciclos de intervención docente mediante un esquema de planeación denominado secuencia didáctica que consiste en incluir una serie de actividades donde el niño expresará sus ideas, experimentado con diversos materiales, lo cual dará origen a los recursos y materiales didácticos que utilizará para trabajar en clase, tomando en cuenta que sean de apoyo, sobre todo que mantengan al niño con interés sobre el tema.

Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos, supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines, es una práctica reflexiva, integra la teoría en la práctica y supone el diálogo con otras u otros profesionales.

La investigación- acción según Latorre (2005) “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. (p. 25), es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. Esta oportunidad del docente para reflexionar sobre su quehacer docente de manera sistemática le ha asegurado un camino en la investigación acción.

Para llevar a cabo esta intervención acerca del diseño de materiales didácticos se pusieron en práctica dos ciclos de intervención, Villasmil (2007) menciona:

Un ciclo de intervención es una presentación resumida de las tareas que deben realizarse por ciertas personas, en un plazo de tiempo específico, utilizando un monto de recursos asignados con el fin de lograr un objetivo dado. El ciclo de intervención es un espacio para discutir qué, cómo, cuándo y con quien se realizarán las acciones. (p.265)

Una vez aplicado el primer ciclo de intervención didáctica donde se enfocó básicamente en elaborar material didáctico con motivo de la navidad he descubierto algunos desaciertos a causa de factores externo e internos como: la desorganización en los tiempos, considerar eventos institucionales, bajo ritmo de trabajo, inasistencias a causa del frío; algunos resultados favorables fueron el diseño de los materiales, cumplimiento de la mayoría de los utensilios que se utilizaron, la actitud y disposición de algunos, entusiasmo de los niños en algunos materiales didácticos, la disposición de los padres de familia los cuales cumplieron con el material que se les pedía a los niños, el apoyo del maestro titular, el clima de trabajo favorable, el aprendizaje que los niños se llevaron; pero también hay otros resultados que constituyeron nuevas preocupaciones como ya se mencionaron; tiempos, organización, actividades extraescolares, clima e inasistencias.

De los datos que se registran, tanto en el diario de campo como en las rúbricas individuales y lista de cotejo grupal se extrajo lo siguiente: durante el segundo ciclo de intervención es que los niños trabajaron con diversidad de materiales, donde se abordó con las competencias del campo formativo de Expresión y Apreciación Artística, en los aspectos de Expresión corporal y apreciación de la danza las cuales consisten en: “

La construcción de la imagen corporal en las niñas y los niños se logra en un proceso en el que van descubriendo las posibilidades que tienen para moverse, desplazarse, comunicarse con el cuerpo o para controlarlo –como en el juego de las estatuas. Estas capacidades de control y autorregulación se propician, sobre todo, mediante la expresión corporal y el juego dramático. (SEP, 2011; p.80)

Por otro lado, el aspecto de Expresión y apreciación visual que consiste en lo también mencionado por la SEP (2011):

Las ocasiones que los pequeños tengan de manipular con libertad y a su propio ritmo materiales, como la arcilla o la masa, y herramientas como los pinceles y las espátulas, o bien de experimentar algunas técnicas básicas como la acuarela, la pintura dactilar, el acrílico, el collage, los crayones de cera, permite que vayan descubriendo diversos efectos que pueden lograrse al mezclar colores, al modelar formas, al tiempo que desarrollan habilidades necesarias para la expresión plástica. (p. 81)

En este segundo ciclo y siendo el eje central la expresión corporal y danza se recurre a una enseñanza situada, la cual tiene como objetivo primordial y es caracterizada por llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que atiende en el aula. De esta manera se les proveyó a los niños de información relevante visual sobre el estado de Coahuila, se les dio la pauta para trasladarse a esos lugares lejanos, imaginar el contexto y el tiempo, su forma de vestir; trabajándose con el material auditivo usando como referente la música del estado, ello hizo que el sonido por sí mismo tuviera la ventaja de promover la reflexión, el análisis y la creatividad, llegándose a explorar por medio de la escucha y el baile.

Los principales hallazgos, después de realizar dos ciclos de intervención didáctica, con respecto a mi enseñanza, sería conocer el material didáctico con el que se va a trabajar, con la ayuda que se tiene, a lo largo de estos dos ciclos de intervención se desarrolló la competencia profesional de “Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar”, por el hecho de que son el referente para tomar en cuenta los aspectos necesarios dentro de una planeación, donde una de sus uni-

dades de análisis era referida al empleo de los recursos y medios didácticos, que no es hacer material didáctico por hacer si no que tenga una función, conlleve a un propósito lo cual es la generación de aprendizajes, reconocer la importancia del material didáctico en nuestra intervención didáctica, que tiene la intencionalidad de que los niños obtengan un aprendizaje porque ese es uno de los propósitos educativos, menciona algo importante la competencia, el alumno se desenvuelve y se da cuenta de sus capacidades.

En relación con el aprendizaje de mis alumnos, se logró que ellos se quedaran con una visión más profunda de los que se trabajó, su atención estaba plasmada en esas actividades, cada uno de ellos demostró sus capacidades en la elaboración y diseño de los diversos materiales didácticos empleando diferentes recursos; se deben tomar siempre en cuenta los conocimientos previos pero también es necesario hacerlo crecer con el estímulo constante de sus propias posibilidades con el apoyo didáctico y emotivo del docente y padre de familia.

El proceso de investigación acción desarrollado ha permitido fortalecer las competencias profesionales como docente y como investigador, estas competencias expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Además de ello se han fortalecido las competencias genéricas las cuales expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto.

Se fortalecieron todas las competencias profesionales porque cada una de ellas aporta lo esencial para que la práctica tenga éxito, comenzando con diseñar planeaciones didácticas respondiendo a las necesidades de un contexto, así como en el diseño de las estrategias de acuerdo al nivel escolar de los alumnos para desarrollar un conocimiento. Se generó un ambiente formativo en los alumnos para promover el desarrollo de las competencias, propiciando un clima de confianza donde se les permite desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, adecuando el aula de acuerdo al contexto y características que definen al grupo de práctica. Se hizo uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, porque se trabajó con algunas estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de acuerdo al nivel escolar de los alumnos, donde se empleó la tecnología como otro medio para generar ambientes de aprendizaje, se empleó la evaluación primero para diagnosticar interviniendo en los diversos ámbitos y momentos de la tarea educativa, la evaluación de carácter cualitativo, realizando un seguimiento del nivel de avance de los alumnos en el primer plan de acción usando los resultados para llevar a cabo el segundo plan de acción, interpretando los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes e implementar nuevas estrategias de aprendizaje. Se propiciaron espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, atendiendo la diversidad cultural, involucrándolos a todos por igual, atendiendo a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje, actividades que favorezcan la equidad de género, tolerancia, respeto y contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos. Se actuó de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, solucionando conflictos y lo emergente con los principios de las leyes y normas educativas, asumiendo críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar el ejercicio profesional, el reconocimiento del proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente.

Sin duda alguna se fortaleció aún más la competencia: “Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar”, de donde se derivó el tema a trabajar, empleando recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo a los niveles de desempeño esperados en el grado escolar. El balance con respecto a la mejora de los aprendizajes de los alumnos que buscaba en el objeto de estudio es aplicar el plan y programas de estudio alcanzando uno de los propósitos educativos, contribuyendo al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos empleando recursos y medios aptos para fortalecer en ellos conocimientos y generar nuevos aprendizajes los cuales les ayudaran a comprender mejor el tema a trabajar, utilizando los medios del contexto principalmente.

La investigación en sí misma expone algunos desafíos en la práctica profesional de la enseñanza, el uso de material frágil y peligroso, implementar el uso de diversos recursos, uno de los desafíos más grandes fue innovar y no solo en poner algo nuevo, sino que atreverse que fuese algo impactante, provocar en los niños la curiosidad, el asombro, el entusiasmo de conocer más, de ver en los niños su autonomía, su talento, habilidades y destrezas pero lo más importante generar un conocimiento integral.

Las principales conclusiones se encapsulan en que los materiales didácticos son fundamentales para la adquisición de los aprendizajes, porque una parte, orientan al docente para dar a conocer a los niños sobre lo que se pretende enseñar y por otro son un medio para favorecer el aprendizaje de los niños.

El uso de los materiales didácticos es importante en todos los niveles educativos, ya que a través de ellos podemos atraer el interés del niño, estableciendo un apoyo que se sintetiza en aprendizajes significativos. El material didáctico no es un simple pasatiempo, ni una sencilla fuente de información, es más que eso, es material didáctico interna al docente y al alumno en la aventura de aprender. Para conseguir esta meta han de presentarse agrupados, según su función, de acuerdo con las necesidades del grupo.

El docente debe ser crítico en su propio quehacer y descubrir sus alcances para superar sus limitaciones, redescubrir su fantasía y proponer ideas innovadoras que le internen en el mundo apasionante de enseñar y aprender. Investigar sobre otros tipos de materiales como los son los visuales los cuales comprenden de videos, hojas impresas, proyecciones, imágenes a gran tamaño; materiales auditivos como lo son audio cuentos y música; y que no solo existe el material concreto, tangible que, aunque es importante porque a los niños en edad preescolar por su etapa de desarrollo sean los sugeridos; hay otros sentidos que les permite disfrutar y aprender igualmente con recursos donde impliquen la vista y el oído en este caso.

Referencias Bibliográficas

- Cedeño, M. (2004). El docente preescolar y la importancia de optimizar los materiales didácticos de rehúso. Tesis para optar el título de licenciada en pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Díaz, B. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McCrawHill.
- Díaz, B. (2002). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, México: McGraw Hill.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación- acción. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Latorre, A. (1996). El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.

Medina. A y Salvador, F. (2003). Didáctica general. Madrid, España: Prentice Hall.

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial Graó

/ Colofón Piaget J. (1967). Lenguaje y Pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós

Piaget J. (1967). Lenguaje y Pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós

Secretaría de Educación Pública (2011a) Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Edu-

cación Básica. Preescolar. México. D. F: autor. Secretaría de Educación Pública (2011b) Programa de

estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. México. D. F: autor.

Villasmil, Y. (2007). "Plan de acción para la enseñanza de la lengua y literatura en la tercera etapa de la educación básica". Laurus



RÚBRICA: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA VALORAR APRENDIZAJES DEL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL.

Georgina Soledad Navarro Estrada
 giina_geo@hotmail.com
 Mtra. Modesta Corral Ramos

Resumen

En la acción educativa, es fundamental desarrollar competencias para evaluar aprendizajes, este interés conduce a realizar una investigación con enfoque cualitativo, bajo la guía del método estudio de caso, con la modalidad caso teórico. El objetivo del presente estudio es identificar el instrumento de evaluación que permita valorar con validez, confiabilidad, practicidad y utilidad los aprendizajes del campo formativo Desarrollo Personal y Social. Entre los resultados más relevantes se destaca que la rúbrica cumple con las citadas características para evaluar la construcción de la identidad, el desarrollo afectivo y de socialización, aspectos que integran el campo formativo Desarrollo Personal y Social. El hallazgo principal de la investigación es que la estructura de la rúbrica cuenta con el elemento descriptor que permite valorar con mayor precisión el desempeño esperado para cada indicador, en este caso referidos a la emisión de juicios sobre los sentimientos, emociones y actitudes de los niños preescolares; y de este modo se comprueba la hipótesis planteada.

Abstract

Developing learning evaluating competences is fundamental when education is taking place, this is the main purpose of this qualitative research, under the modality of the case study, theoretical type. The objective of this evaluation instrument is to allow validating with validity, trustability, practicality, and utility with Personal Social and Personal Developing in the formative field. Among the most relevant results are that the rubric is the most suitable instrument due to its accomplishments in the fields mentioned above. The main finding is that its structure meets the lowest indicator level that allows valuation in a more precise way the performance of each indicator, in this case, referred to feelings, emotions and attitudes measurement in preschool kids; and in this way the hypothesis is verified.

Palabras claves: evaluación, rúbrica, campo formativo Desarrollo Personal y Social.

Key words: evaluation, rubric, formative field personal and social development.

Introducción

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, es él quien crea situaciones de aprendizaje, realiza el seguimiento y sistematiza los resultados a través de instrumentos de evaluación. Evaluar los aprendizajes esperados y las competencias referidas al campo formativo Desarrollo Personal y Social es difícil debido a la complejidad que demandan, porque en cuestión de relaciones personales e interpersonales los niños en edad pre-

escolar manifiestan un sinnúmero de sentimientos, emociones y actitudes como: alegría, tristeza, enojo, desagrado, temor, entusiasmo, interés, egocentrismo, entre otros, mismos que se manifiestan de forma diferente en cada situación de aprendizaje que se proponga, y que por su carga de subjetividad resulta más complejo identificar y valorar.

Por ello, es necesario identificar los instrumentos adecuados para valorar éste y cada campo formativo de la Educación Preescolar y aplicarlos para que potencien el proceso de evaluación y ésta se convierta en una actividad docente de mejora continua. En este sentido los instrumentos de evaluación son el objeto de estudio de la presente investigación, con el objetivo general de identificar el instrumento de evaluación que permita valorar con validez, confiabilidad, practicidad y utilidad los aprendizajes del campo formativo Desarrollo Personal y Social; acorde con la pregunta central ¿Cuál instrumento de evaluación permite valorar con validez, confiabilidad, practicidad y utilidad los aprendizajes correspondientes al campo formativo de Desarrollo Personal y Social?. En este contexto, se construye la hipótesis siguiente: La rúbrica

es el instrumento de evaluación que permite valorar de manera integral los aprendizajes del campo formativo desarrollo personal y social en un grupo de 1° y 2° grados de Educación Preescolar.

Se suele tener el referente de que los docentes carecen de conocimiento de los diversos instrumentos de evaluación, lo cual puede repercutir en los procedimientos empleados para la obtención de información de los aprendizajes adquiridos por los alumnos; siendo éste el motivo personal por el cual el investigador decide indagar sobre el presente objeto de estudio utilizando una metodología de investigación de corte teórico, con enfoque cualitativo, bajo el método estudio de caso, con la modalidad caso teórico, consistente en un estudio riguroso y sistemático del tema de interés, soportado con aportaciones teóricas y políticas educativas vigentes.

Desarrollo

La investigación educativa es la herramienta más importante que tiene el profesional docente para conocer, explicar, interpretar y transformar la realidad de su grupo de alumnos, su propia intervención pedagógica o re-

formas educativas; si bien toda investigación se basa en un proceso de indagación a través de metodologías como el enfoque cuantitativo, cualitativo o de métodos mixtos; todas ellas constituyen posibles elecciones para enfrentar situaciones o problemas de investigación y son las mejores formas diseñadas para investigar y generar conocimientos.

En la presente investigación se opta por el enfoque cualitativo, porque en base a sus características es el apropiado para abordar este objeto de estudio; de acuerdo con Hernández (2014): "Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación". (p. 7)

Recuperando el aporte de Álvarez y Jurgenson (2012), la investigación cualitativa parte de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas, hechos o acontecimientos que se investigan.

Partiendo de lo citado por estos autores, con dicho enfoque se obtendrá información descriptiva, real y sistematizada sobre el instrumento de evaluación más apropiado para evaluar el campo formativo Desarrollo Personal y Social, a través de una lista de cotejo que valore los instrumentos de evaluación y recupere observaciones.

En el enfoque cualitativo se plantean concepciones del conocimiento basadas en perspectivas constructivistas con múltiples significados de experiencias individuales, social e históricamente construidas con la intención de crear una teoría, un modelo o perspectivas de apoyo/participativas. Para ello considera las políticas orientadas al tópico, colaborativas u orientadas al cambio o ambas y el investigador obtiene datos abiertos y emergentes para desarrollar temas (Creswell, 2003).

Para Rodríguez, Flores y García (1999) y Monje (2011) los métodos cualitativos definen en naturaleza las cuestiones de la investigación, porque guían y orientan el proceso de investigación y por lo tanto la elección de un método surge de las concepciones y necesidades del investigador.

Uno de los métodos de corte cualitativo que plantean estos autores es el estudio de casos, que es el

examen intensivo y en profundidad de diversos fenómenos o de una entidad social, en otras palabras, es un examen sistemático de un fenómeno en específico como un programa, un evento, una persona, una institución o un grupo social. Su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo.

El estudio de caso se define según Stake (1999) como "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 45).

Dentro de las características del estudio de caso, Muñiz (s/f, p. 3) propone los casos "teóricos", estos permiten probar algún aspecto de una teoría. Pueden ser personas con características semejantes o diferentes, pero cuyo análisis puede contribuir a esclarecer alguna hipótesis o teoría. En el presente estudio se elige el caso teórico, ya que cumple con los parámetros necesarios para abordar el tema de estudio seleccionado; se requiere indagar a través de una lista de control a un grupo de educadoras con características diferentes con el fin de esperar una respuesta favorable a la investigación, analizando instrumentos de evaluación para verificar la hipótesis planteada: la rúbrica es el instrumento de evaluación que permite valorar de manera integral los aprendizajes del campo formativo Desarrollo Personal y Social en un grupo de 1º y 2º grados de Educación Preescolar.

La pretensión es analizar la pertinencia de los instrumentos de evaluación, las características para dise-

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas con mayor complejidad en la labor docente, debido a que el proceso en mucho depende del uso de instrumentos de evaluación y por consiguiente sus resultados implican emitir el seguimiento sobre los avances de los alumnos. Por la presente razón se lleva a cabo esta investigación, ya que al elaborar con pertinencia y extremo cuidado los instrumentos de evaluación se puede comprobar cuáles de ellos tienen más eficacia y cuáles reflejan resultados reales; y con todo ello reconocer las fortalezas e identificar las áreas de oportunidad en los aprendizajes que los niños van presentando.

El uso de instrumentos de evaluación se toma como requisito o costumbre de la labor docente en la mayoría de los casos, dejando atrás la importancia de la evaluación como punto de partida para valorar los aprendizajes de los niños y con todo ello se suele caer en la rutina de realizar la evaluación haciendo uso de solamente un instrumento, dejando en duda la efectividad de los demás, Sanmartí (2007) menciona que "Entonces el docente tiene que utilizar otros. Aprender el uso de un nuevo instrumento despierta nuevas habilidades y nuevos razonamientos" (p. 17).

Se considera que el origen de la problemática presentada es el poco interés de los docentes por diseñar más de un instrumento de evaluación para comprobar su veracidad y efectividad. Si se tomara en cuenta al evaluar que los niños a cada segundo dan información sobre sus avances y dificultades y si se reconociera que toda la información de sus aprendizajes se puede registrar en los instrumentos de evaluación, se realizaría para mejorar como docente, así como para optimizar y reforzar cada aprendizaje del alumno.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011) menciona que "Es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, así como al aprendizaje que se espera" (p. 108). Por ello, se pretende identificar cuál instrumento de evaluación en el nivel preescolar tiene mayor validez, confiabilidad, practicidad y utilidad para valorar los aprendizajes referidos al campo formativo Desarrollo Personal y Social.

Mediante el uso de los instrumentos de evaluación se valora el nivel de logro de las competencias y aprendizajes esperados, es decir, se verifica lo que los niños saben, lo que son capaces de hacer, las dificultades y necesidades educativas que presentan, las actitudes que manifiestan; utilizando prioritariamente la observación para la obtención de datos de carácter cualitativo y con todo ello se reúne la información necesaria para planear la tarea educativa que, en este caso, consiste en diseñar, coordinar y guiar el seguimiento al proceso social y de regulaciones emocionales de los niños.

Para sustentar la presente investigación se precisan las definiciones de los conceptos centrales derivados del tema objeto de estudio, de la pregunta central y el objetivo general. Según la SEP (2011) la evaluación en la Educación Preescolar "Es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje" (p. 181). Asimismo, para la SEP (2013) "La evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos" (p. 19).

Frola y Velásquez (2011) afirman que la rúbrica

Los instrumentos de evaluación según SEP (2013) son “recursos que se emplean para recolectar y registrar información acerca del aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente” (p. 70). Otro concepto central es el campo formativo Desarrollo Personal y Social, que de acuerdo con la SEP (2011).

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social. (p.74).

De los conceptos que son piezas fundamentales en la presente investigación están los instrumentos de evaluación: lista de verificación, escala estimativa y rúbrica.

Frola y Velásquez (2011) mencionan que la lista de verificación

Es una herramienta de calificación más sencilla, aporta información un tanto limitada de la manera en que los alumnos cubren o no los indicadores durante sus desempeños o ejecuciones. Está integrada por un listado de indicadores en el eje horizontal y en el eje vertical solamente el registro SI o NO del cumplimiento del indicador. Sin embargo, la lista de verificación no aporta información sobre el nivel de calidad en el que el indicador se cumple, simplemente informa de la presencia o ausencia del indicador (p. 72).

Para Casanova (1998) la escala estimativa consiste en:

Un registro de datos en el cual se refleja, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente (p. 166).

Es la más elaborada y potencialmente más exacta herramienta para calificar los diseños de evaluación por competencias, está conformada por una matriz de doble entrada, cuenta con los siguientes elementos:

1. En el eje horizontal se ubican los indicadores
2. En el eje vertical se definen los niveles de desempeño

En el cruce de cada indicador con un nivel de desempeño se elabora un elemento llamado descriptor, que es el que define con la mayor precisión el desempeño esperado para cada indicador (p. 74).

Así mismo la SEP (2013) señala que la rúbrica “es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada” (p. 51).

Los instrumentos de evaluación son un recurso vital para el proceso de valoración por parte del docente; sin ellos el maestro pierde un registro sistemático y medible del avance de los aprendizajes de los niños. SEP (2013).

Como parte del fundamento de esta indagación como caso teórico está el soporte de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Para Meece (2000) “Las teorías cognoscitivas suponen que el desarrollo es resultado de los niños que interactúan en forma propositiva con su ambiente” (p.22). Esto se da a través de la interacción entre sus comportamientos mentales y experiencias madurativas, proponiendo que el aprendizaje del niño se caracteriza por distintas formas de organizar la información y de interpretar el mundo.

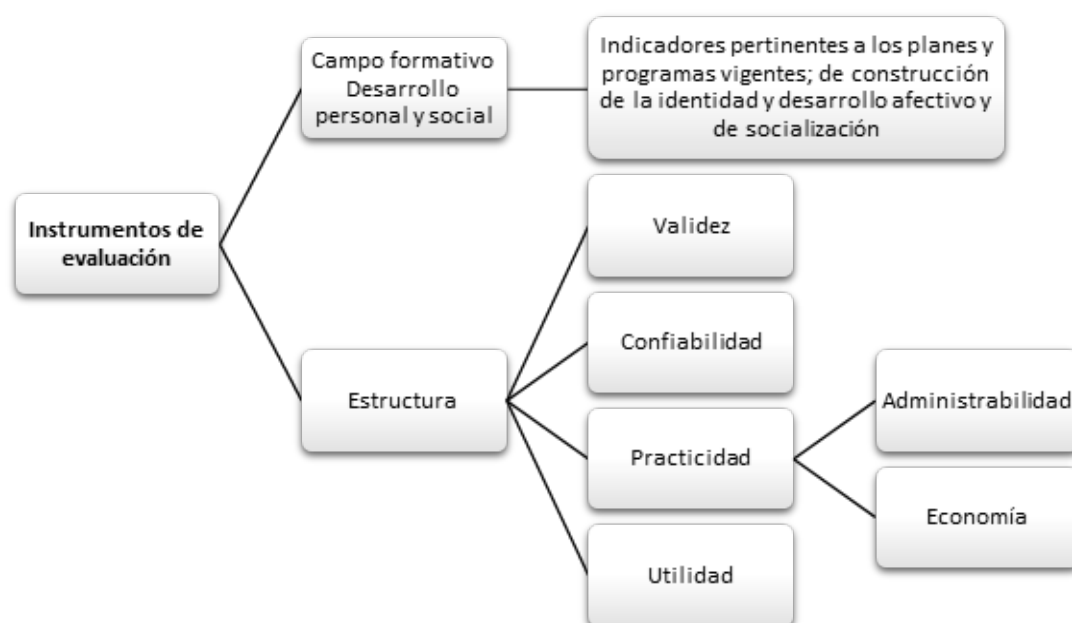
Las proposiciones centrales de esta teoría cognoscitiva son sostener que el comportamiento y el ambiente son los mecanismos fundamentales para el desarrollo de la metacognición. En este caso se ha utilizado para explicar que el desarrollo del niño está condicionado a operar bajo instrumentos

Luego de elegir la metodología apropiada para este estudio; presentar el fundamento teórico correspondiente a la evaluación en la educación preescolar, el uso de instrumentos para evaluar los aprendizajes y las competencias específicamente del campo formativo Desarrollo Personal y Social, presentando la lista de verificación, la escala estimativa y la rúbrica; decidir el soporte de la teoría del desarrollo y aprendizaje de Piaget. Ahora se seleccionan y presentan los participantes en esta investigación; el proceso de operacionalización de variables a partir del tópico de interés; así como las técnicas de obtención de información empírica para llegar a la elaboración de un instrumento que permita decidir cuál es el instrumento de evaluación viable y pertinente para el fin establecido.

En el estudio presente se utiliza un criterio para seleccionar los participantes, el cual consiste en elegir educadoras con años de servicios variados: una educadora que cuenta con muchos años de experiencia laboral, una segunda educadora la cual se encuentra a la mitad del ejercicio de su profesión y la tercera educadora con pocos años de servicio; que las tres se encuentren laborando en diferentes escuelas preescolar con el fin de obtener datos diversos.

Los principales beneficiarios son alumnos de primero y segundo grados de educación preescolar; otros beneficiarios son las educadoras participantes y el propio investigador quienes viven la experiencia de elaborar y utilizar dichos instrumentos para evaluar el campo formativo Desarrollo Personal y Social, con el fin de conocer el instrumento más pertinente para tal fin. Los aspectos asociados al tema de interés son principalmente en la categoría uno: el campo formativo desarrollo personal y social con indicadores apegados a los planes y programas de Educación Preescolar vigentes. En la categoría dos: estructura, compuesta por validez, confiabilidad, practicidad (administrabilidad y economía) y utilidad; para apreciar dichos tópicos se presenta la siguiente figura:

Figura 1. Aspectos asociados al tema de interés



Maté (1998) deben reunir, aunque con distinto grado de relevancia: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.

Validez: se dice que un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. Cuando se quiere determinar si un instrumento es válido se requiere, entonces, información acerca de los criterios que han presidido su construcción y su administración.

Confiabilidad: la confiabilidad de un instrumento debe permitir cubrir apropiadamente las necesidades planteadas por el programa de evaluación. No todos los instrumentos tienen la misma exactitud y sensibilidad, ya que ella depende de la forma técnica que adoptan y de las características propias que les otorga su construcción específica. La validez y la confiabilidad de un instrumento de evaluación nunca son absolutas. Hemos visto que para la validez los criterios son los que sirven de pauta y, del mismo modo, que la confiabilidad presenta márgenes de aceptabilidad según el uso que se le quiera dar al instrumento.

Practicidad: de mucha importancia en los programas de evaluación.

□ **Administrabilidad:** el tiempo de trabajo de los docentes que insume su diseño y construcción, el tiempo que exige su puesta en práctica, la claridad de las consignas, los materiales, equipos y lugares especiales necesarios para su administración y la cantidad y preparación de las personas indispensables para la administración, cómputo, análisis e interpretación de los resultados y elaboración de las evaluaciones.

□ **Economía:** Es importante, como hemos dicho antes, que el programa de evaluación sea económico en tiempo, trabajo y costo.

Utilidad: la utilidad de una prueba resulta de su capacidad para satisfacer las necesidades específicas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si los resultados de la evaluación no son útiles para la orientación de los alumnos, del docente, de la escuela como institución, de los padres de los alumnos, de los sectores interesados en la calidad de la educación, poco importa que, en un marco restringido, el programa y cada instrumento sean confiables y prácticos. La pregunta esencial en el diseño de un programa de evaluación es, por lo tanto, ¿qué usos se les dará a los resultados obtenidos? (p. 8-18)

En definición para la categoría indicadores pertinentes a los planes y programas vigentes; referidos al campo formativo Desarrollo Personal y Social, SEP (2011) menciona que “Los aprendizajes referidos a este campo formativo son los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización”(p. 54).

La construcción de la identidad según la SEP (2011) es:

La capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros y actuar en consecuencia; es decir, en un marco de interacciones y relaciones sociales; transitan, por ejemplo, de llorar cuando sienten una necesidad que los adultos interpretan y satisfacen, a aprender a expresar de diversas maneras lo que sienten y desean. Implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al

El desarrollo afectivo y de socialización conforme a la SEP (2011) implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales.

Para recabar la información empírica se implementan la lista de control y la observación natural.

El instrumento de lista de control para Pimienta y de la Orden (2012) es

Una adaptación que el investigador realiza de manera objetiva y sistemática consiste en una lista de elementos (propiedad de objetos o sujetos, juicios, conceptos, ideas, enunciados, referencias, etc.) de interés en la investigación cuya presencia o ausencia, frecuencia y orden en que aparecen en el documento se desea constatar. (p. 91)

Para ello el investigador diseñó una lista de control en la cual se registra la información documental que suministran las fuentes, en este caso los participantes. En este instrumento se integra la información ofrecida, en conjunto el investigador y los participantes valoran con juicio crítico y constructivo los diferentes instrumentos de evaluación que permiten evaluar el campo formativo desarrollo personal y social y las características de los instrumentos de evaluación, para finalmente obtener el reporte de investigación.

Entendiendo como observación según Bernal (2010) “una técnica de investigación científica es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (p. 257).

Dentro de la observación existen diversas modalidades como observación natural, estructurada y participante; se opta por la observación natural, que es aquella en la que el observador es un mero espectador de la situación observada; por tanto, no hay intervención alguna de éste en el curso de los acontecimientos observados.

Se decide utilizar la lista de control y la observación natural porque son las técnicas de recogida de información más viables y pertinentes para la investigación, dichas técnicas van de la mano con el enfoque y metodología del estudio; a través de éstas se pretende obtener datos, con ellos responder a la pregunta central, alcanzar el objetivo y elaborar conclusiones. Se diseña una lista de control para valorar los instrumentos de evaluación: lista de verificación, escala estimativa y rúbrica; esta lista de control se estructura en seis indicadores: construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización, validez, confiabilidad, practicidad y utilidad; también cuenta con dos apartados esenciales: argumentación donde el investigador y los participantes darán a conocer el por qué dicho instrumento cumple con el indicador; y las observaciones donde el observador tome notas de la participación de cada educadora.

Educatora				
Indicador	Instrumento de evaluación	Si	No	Argumentación
1. Construcción de la identidad	Lista de cotejo			
	Rúbrica			
	Escala estimativa			
	Lista de cotejo			
2. Desarrollo afectivo y de socialización	Rúbrica			
	Escala estimativa			
3. Validez	Lista de cotejo			
	Rúbrica			
	Escala estimativa			
4. Confiabilidad	Lista de cotejo			
	Rúbrica			
	Escala estimativa			
5. Practicidad	Lista de cotejo			
	Rúbrica			
	Escala estimativa			
6. Utilidad	Lista de cotejo			

En la recta final se presentan el análisis de resultados y las conclusiones.

La investigación con el método estudio de caso, con la modalidad caso teórico es un procedimiento de estudio, sistemático, de indagación, de recolección, de organización, análisis e interpretación de información o datos referidos a un determinado tema o situación educativa. Particularmente en la presente tesis el proceso de investigación esencialmente está conformado por el trabajo de campo que implica la valoración de los instrumentos de evaluación: lista de cotejo, escala estimativa y rúbrica, a través de una lista de control en la que en conjunto con las educadoras se emiten los juicios a cada instrumento y el análisis de

resultados que se construyen para la obtención de datos que conduzcan a conclusiones. Según Quecedo y Castaño (2002) el análisis de datos en el enfoque cualitativo “es un proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes, y sus relaciones con el todo” (p. 25).

Esta es una estrategia de análisis de datos inductiva que el método de estudio de caso, modalidad caso teórico demanda, puesto que pretende la generalización de teorías y posiblemente adaptarlas con fines constructivos y a través de ello esclarecer relaciones entre teoría y experiencia, hasta llegar a la comprobación de la hipótesis.

En el proceso de análisis de datos cualitativos en la investigación educativa se adopta el modelo descrito por Quecedo y Castaño (2002) para la interpretación de información obtenida en el trabajo de campo:

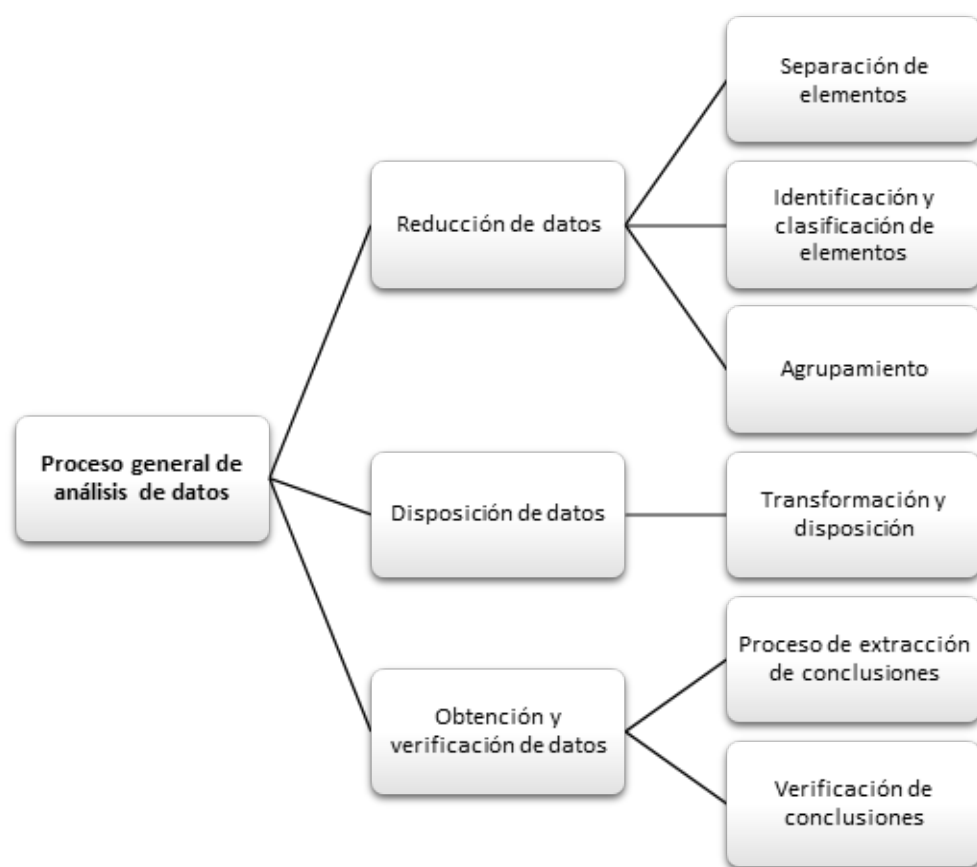


Figura 2. Modelo de análisis de datos según Quevedo y Castaño (2002)

En este proceso riguroso de análisis de datos se lleva a cabo una reducción de datos que consiste en manipular las categorías (construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización, validez, confiabilidad, practicidad y utilidad) para encontrar relaciones entre ellas, siendo éste un proceso genérico para desarrollar la separación de unidades.

La separación de unidades según Quecedo y Castaño (2002) “supone separar segmentos o unidades que conforman un conjunto de datos objeto de análisis. Esta segmentación de los datos en unidades relevantes y significativas es una de las prácticas más características de los estudios cualitativos” (p. 29). Estas unidades son en función al tema abordado y se establecieron por criterios del instrumento de recabada de información.

Para alcanzar el significado del caso teórico se utilizan dos estrategias: suma categórica e interpretación directa, según Stake (1999) "la suma categórica y la interpretación directa se basa en establecer categorías, hacer recuentos para sumarlos de forma intuitiva y deducir posibles conclusiones" (p. 69).

Se lleva a cabo una codificación donde se le asigna a cada unidad un código propio en la que se considera que abarca diferentes características que debe cumplir un instrumento de evaluación. Dichos códigos se establecieron con el mismo nombre del indicador por lo que consecuentemente las categorías elaboradas son datos propios del investigador.

En el sentido de la suma categórica, interpretación de datos y triangulación de la información se construye un cuadro donde se lleva a cabo el análisis de datos.

Los datos se organizan de tal forma que permiten extraer conclusiones, se presentan los datos cualitativos textuales que se deducen en cada categoría, cabe mencionar que dicha información es resultado de la valoración que el investigador y las educadoras emitieron sobre cada instrumento de evaluación (lista de cotejo, rúbrica y escala estimativa). A continuación, se presenta el análisis de cada categoría:

□ Construcción de la identidad: se determina favorablemente a los tres instrumentos de evaluación con las categorías construcción de la identidad a causa de que los indicadores que se establecen para valorar el campo formativo Desarrollo Personal y Social reflejan las relaciones sociales, el auto concepto del educando y la autoestima.

□ Desarrollo afectivo y de socialización: se considera que los tres instrumentos de evaluación lo tienen, ya que está presente la comunicación, reciprocidad y vínculos afectivos en cada uno de los indicadores a valorar.

□ Validez: conforme al juicio emitido en la lista de control se determina que la lista de cotejo, la rúbrica y la escala estimativa tienen validez porque evalúan la esencia del campo formativo desarrollo personal y social.

□ Confiabilidad:

- Se dedujo que la rúbrica tiene confiabilidad, ya que los niveles de desempeño cubren con exactitud el logro deseado para situar al alumno de manera consistente, por lo tanto, tiene los aprendizajes esperados del campo formativo desarrollo personal y social que se pretenden evaluar.

- Se determina a la escala estimativa y la lista de cotejo que no tiene confiabilidad puesto que no presentan un margen de aceptabilidad según el uso que se le quiera dar, su uso no es pertinente para valorar sentimientos, emociones y actitudes tales como: alegría, tristeza, enojo, desagrado, temor, entusiasmo, interés, egoísmo, entre otros, mismos que se manifiestan de forma diferente en cada situación de aprendizaje que se proponga.

□ Practicidad:

- Las educadoras participantes respondieron negativamente ante la falta de practicidad en la lista de cotejo, ya que limita la valoración a un sí y a un no, sin embargo, el diseño,

- Se dedujo que la rúbrica cuenta con practicidad debido a que permite retomar los aspectos descriptivos de las conductas, además da la oportunidad de relatar las circunstancias que se presentan ante el comportamiento del alumno y sus indicadores muestran mucha precisión.
- Entre las maestras se concluyó que la escala estimativa no cuenta con la suficiente practicidad debido a que limita o etiqueta en rubros que no son explícitos y sus tópicos solo permiten valorar el desempeño del alumno en determinadas circunstancias, pero no llegan a describir la situación real que implica tal valoración.

□ Utilidad:

- Derivado de los resultados obtenidos en el instrumento de recogida de información se determina que la lista de cotejo carece de utilidad debido a que las valoraciones que se sistematizan son limitadas y además no proyectan a los padres y demás docentes el contenido.
- La información recopilada arrojó que la rúbrica es útil, puesto que expresa de una manera descriptiva el desarrollo y evaluación, así como las necesidades, actitudes, intereses, interacciones y ambiente en que se presenta tal conducta que se desea evaluar de cada niño y niña de forma individual; también facilita la elaboración de la cartilla de evaluación, puesto que en ella se plasma de manera integral los avances y áreas de oportunidades de los alumnos.
- La escala estimativa carece de utilidad porque se basa en aspectos que implican valores que dan más información cuantitativa que cualitativa y sus indicadores no permiten determinar el nivel de logro de los alumnos y llevar un proceso evolutivo porque no tienen descripciones del aprendizaje.

Esta obtención de datos y posibles conclusiones ensamblan los elementos diferenciados (reducción de datos, disposición de datos y transformación de datos) en el proceso de extracción de conclusiones y da significado a la información obtenida.

En la educación preescolar se evalúa a través de distintos instrumentos de evaluación para la recolección de información cualitativa; cada instrumento de evaluación permite que al final de cada secuencia o situación de aprendizaje se registren las fortalezas y áreas de oportunidades de cada alumno. Cuando no se diseña con juicio crítico el instrumento de evaluación considerando la validez, la confiabilidad, la practicidad y la utilidad, el registro de los aprendizajes de los niños hará difícil conocer con exactitud los logros de aprendizaje de los alumnos.

El hallazgo principal de esta indagación es que la rúbrica es el instrumento de evaluación que reúne las características generales que plantean Camilloni, Celman, Litwin y Maté (1998): validez, confiabilidad, practicidad y utilidad, que los instrumentos de evaluación deben cumplir para ser diseñados con calidad.

La rúbrica en su estructura cuenta con el elemento descriptor que permite valorar con mayor precisión el desempeño esperado para cada indicador, además respecto al campo formativo Desarrollo Personal y Social refiere evaluar sentimientos, emociones y actitudes relacionadas con el proceso de construcción de la identidad y desarrollo afectivo y de socialización.

A su vez, se considera que no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función a la finalidad de lo que se pretende evaluar. En esta ocasión la escala estimativa y la lista de cotejo no son instrumentos oportunos, debido que no cumplen con las características generales de los instrumentos de evaluación en su totalidad para valorar el campo formativo de desarrollo personal y social de un grupo de preescolar.

También se deduce que la evaluación mediante instrumentos de evaluación es el recurso indispensable para la formación continua de los alumnos y el docente, entendiendo la evaluación como un proceso integral y sistemático en el cual se recopila información de los aprendizajes de los niños y a partir de ello tomar decisiones respecto al mejoramiento de los aprendizajes.

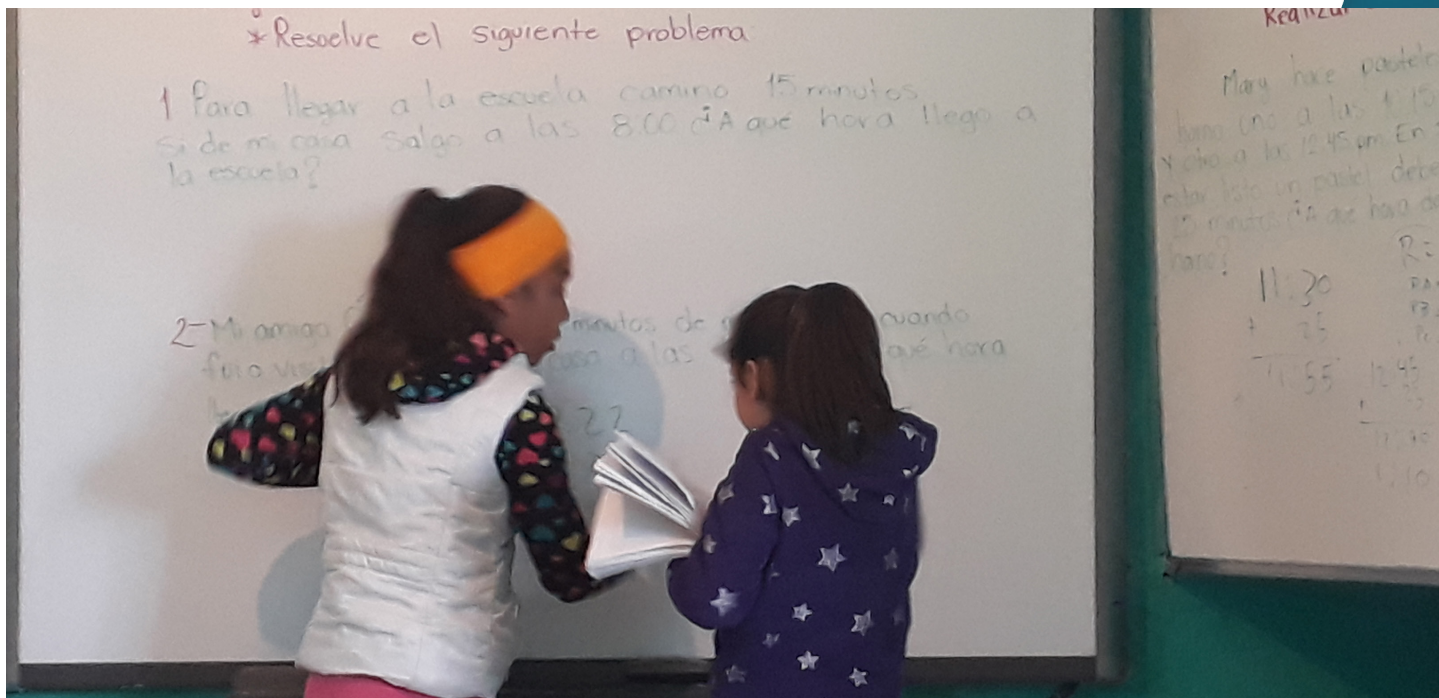
Es importante hacer notar que los resultados coinciden con los que se esperaban desde el inicio del proceso de la investigación, puesto que en la hipótesis del objeto de estudio tentativamente se deducía que la rúbrica es el instrumento de evaluación con las características necesarias para valorar los aprendizajes del campo formativo desarrollo personal y social, por consecuente los resultados obtenidos coinciden con la suposición.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J., & Jurguenson, G. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Ciudad de México : Paidós .
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia : E-BOOK.
- Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires : PAIDÓS .
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. España : Muralla .
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. California: Sage Publications.
- Frola, P., & Velásquez, J. (2011). *Competencias docentes para... La evaluación cualitativa del aprendizaje*. Ciudad de México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Hernández . (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México : SEP .
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Ciudad de México : Mc Graw Hill .
- Muñiz, M. (s/f). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Nuevo León : Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado.
- Pimienta Prieto, J., & de la Orden, A. (2012). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Pearson Educación .
- Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. España : Revista de PSICODIDÁCTICA .
- Rodríguez, G., Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España : Aljibe .
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Secretaría de Educación Pública . (2011). *Plan de Estudios 2011*. Ciudad de México : SEP .
- _____. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. Ciudad de México: SEP.
- _____. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. Ciudad de México: SEP.
- _____. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Ciudad de México: SEP .
- _____. (2013.). *Programa Sectorial de Educación*. Ciudad de México: SEP.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

EL TRABAJO COLABORATIVO PARA PROPICIAR LA CONVIVENCIA EN UN GRUPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Jennifer Holguín Rincón
jennifer.rin22@gmail.com
María Araceli Salgado Monárrez



Resumen

En el presente artículo se muestra la investigación-acción elaborada en un grupo de tercer grado de educación primaria con el fin de propiciar la convivencia a través de la estrategia didáctica de trabajo colaborativo. En la contextualización se describe brevemente la problemática encontrada, la pregunta, el objetivo, el método, en el cual se encuentra el eje articulador de la propuesta para el diseño del plan de acción; los principales resultados de la intervención, las conclusiones que de manera crítica y reflexiva se obtienen de la experiencia vivida; por último, se enlistan las referencias bibliográficas de los autores citados que sirvieron para fundamentar y contrastar con la teoría lo relatado.

Palabras clave: trabajo colaborativo, convivencia, prácticas sociales

Abstract

This article shows the action research developed in a group of third grade of primary education in order to promote coexistence through the collaborative work strategy. This document is integrated by a contextualization, where the problematic found is briefly described; the research question and objective, the method, in which the articulating axis of the proposal for the design of the action plan is found; the main results of the intervention, the conclusions that critically and reflexively are obtained from the experience; Finally, the bibliographic references of the cited authors that served to substantiate and contrast with the theory reported in the report are listed.

Keywords Collaborative work, coexistence, social practices

Introducción

El ser humano es por naturaleza social, de ahí que siempre se ha reunido con sus semejantes con el objeto de formar grupos, comunidades y con ello poder satisfacer sus necesidades. Las sociedades se transforman y se desarrollan, constituyendo la vida social y creando diversas formas de organización socioeconómica, cuestión que influye en la educación, razón por la cual la organización de las actividades de aprendizaje vigentes, según el enfoque sociocultural de la educación actual de México plasmado en los planes y programas de Estudios 2011 de la Educación Básica, hace indispensable el trabajo en forma colaborativa donde los alumnos se unan en una dinámica común permitiéndoles alcanzar los propósitos planteados en lo que no sería posible que lo hicieran de manera individual, partiendo de la premisa el intercambio de conocimientos dentro de un contexto social genera un aprendizaje significativo y esto conlleva a la optimización de recursos.

El trabajo colaborativo es una estrategia de enseñanza aprendizaje, en la que se organizan pequeños grupos de trabajo, Moreno, Vargas, Rodríguez, Giulianelli y Dogliotti (2016) en éste modelo de aprendizaje todos los miembros del equipo tienen objetivos en común.

Las prácticas profesionales se llevaron a cabo con los alumnos de tercer grado de la escuela primaria General Guadalupe Victoria No. 2 ubicada en la localidad de Santa María del Oro, El Oro, Dgo., el inicio de la intervención surge del diagnóstico elaborado durante la jornada de observación y en las prácticas, donde se detectó un problema relacionado a la escasa convivencia dentro y fuera del aula en lo cual resultaba el rechazo entre algunos niños, así como actitud negativa hacia el trabajo en pequeños grupos.

El rechazo principalmente era para los niños con capacidades intelectuales diferentes y condiciones socioeconómicas desfavorecidas, pertenecientes a los estratos sociales más bajos y con rezago en su aprendizaje. De tal modo, que los niños más avanzados académicamente se rehusaban a trabajar de forma colaborativa con estos pequeños.

Pregunta y objetivo de investigación

Por lo que me planteé la siguiente pregunta: ¿Cómo implementar el trabajo colaborativo para promover la convivencia a través de las prácticas sociales del lenguaje? Con la finalidad de: Implementar la estrategia de trabajo colaborativo para propiciar la convivencia a partir de las prácticas sociales del lenguaje.

La temática central que conduce al diseño del plan de acción es el trabajo colaborativo para propiciar la convivencia en el aula de clase. Esta temática se define como estrategia de enseñanza para trabajar en el enfoque sociocultural, puesto que Lev Vygotsky (1992) citado en Meece (2000) menciona que "el conocimiento no se construye de modo individual; más bien se construye entre varios" (p.24).

Considerando que estrategia se define como una acción específica para resolver un tipo de problema contextualizado donde la interacción entre pares es imprescindible

para la solución de esta.

La estrategia de trabajo colaborativo que se implementa para propiciar la convivencia hacia la resolución de la negación a trabajar en colaboración, la dependencia que existe en el desarrollo de las actividades y el problema de rechazo entre compañeros, como señala Frola y Velázquez (2011a): "...ningún miembro del equipo en lo individual es más inteligente que todos en conjunto. La relación de un verdadero equipo es una relación completa que implica acuerdos, metas y responsabilidades" (p. 51).

En el campo de la didáctica el trabajo colaborativo, se define como una forma de organizar el proceso de enseñanza en el salón de clases que contempla como aspecto esencial el trabajo de los alumnos en pequeños grupos y más allá del aprendizaje grupal. Como afirma Robledo (2013)

Es una estrategia de organización grupal que compromete a los agentes que conforman una organización... Esta forma de trabajo busca que los docentes ayuden a los alumnos a participar convirtiéndose en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones. Mediante esta dinámica de interacción de los participantes se aprovecha su diversidad, estilos para aprender, los distintos conocimientos, su cultura, habilidades previas (p.32).

Por lo que exige tener metas comunes, responsabilidades e igualdad de oportunidades, atendiendo con ello a crear un ambiente donde se aliente a trabajar en conjunto y ayudarse entre sí, los alumnos aprenden a comprometerse, negociar y motivar a sus compañeros alrededor de una tarea en común.

Los planes de acción están compuestos por estrategias y técnicas lúdicas, de acuerdo a Monereo, (1999) las estrategias "Son siempre consistentes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje... es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir" (pp. 11-12).

Las estrategias didácticas diseñadas están dirigidas hacia el cum-

plimiento del objetivo del problema de la falta de convivencia en los alumnos a partir del trabajo colaborativo grupal y en pequeños grupos.

Las técnicas lúdicas según Bandura (1982) "es el conjunto de técnicas utilizadas para el desarrollo del niño a temprana edad, para aquel que va enfrentar en compromisos con la colectividad teniendo la posibilidad de mostrar sus emociones positivas o negativas en beneficio de su estabilidad emocional" (s/p).

Cuando se refiere a las técnicas lúdicas son procedimientos de elementos relacionados a la lúdica o juego es utilizada por los profesionales de educación para el desarrollo de capacidades, actitudes, aprendizajes, valores y conductas en los niños, las cuales presento y describo a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Plan de acción

Estrategia/ técnica	Descripción	Responsable	Recursos/ Materiales	Cronograma		
				Semana 1	Semana 2	Semana 3
¡Pollos revueltos!	Cada inicio de semana, se dará la indicación "¡Pollos revueltos!" y cada alumno buscará a un compañero con el cual compartirá lugar a lo largo de los 5 días, ojo, no podrán quedar dos semanas seguidas los mismos compañeros.	Maestra.	Ninguno.	x	x	x
Vamos juntos hacia el aprendizaje.	A partir de un indicador generador los alumnos van construyendo el conocimiento que se desea explorar.	Maestra y alumnos.	Depende de la actividad a realizar.	x		x
Juntos por una meta.	Los alumnos deciden de forma colaborativa los métodos, circunstancias, y procedimientos que deben de seguir para llegar a la meta.	Maestra y alumnos.	Depende de la actividad a realizar.		x	
Fijate en la mimica.	Consiste en otorgarle a cada niño un movimiento corporal referente al contenido a tratar, según el número de equipos que se requiera formar será igual al número de movimientos que el docente deberá otorgar.	Maestra y alumnos.	Ninguno.		x	

Para la implementación de las estrategias se diseñaron diferentes actividades, las cuales se muestran en la Tabla 2, las que se trabajaron en tres semanas en distintas sesiones, apegándose al horario del grupo a la asignatura de Español; las acciones las corresponde a la práctica social del lenguaje "Describir un proceso de manufactura".

Tabla 2. Esquema de planificación del primer ciclo de intervención de las estrategias

Actividades/tareas	Responsables	Recursos e instrumentos	Cronograma		
			1	2	3
Comenzar ubicando a los alumnos enfrente del aula con mochila, luego dar la consigna "¡Pollos revueltos!" para que cada niño elija un lugar y compañero para sentarse.	Maestra.	Ninguno.	x	x	x
Realizar la activación de conocimientos por medio de un indicador visual (proceso de manufactura de un producto).	Maestra.	Lámina con proceso de manufactura.	x		
Introducción del tema para crear una orientación, donde los alumnos, por medio de una pregunta generadora escrita en el pintarrón, a partir de ello, socializar de manera grupal las respuestas de cada uno.	Alumnos.	Marcadores para pintarrón.	x		
Elegirán grupalmente un compañero, el cual será el encargado de escribir en el pintarrón, luego seleccionarán algún producto o platillo de preferencia de todos, para diseñar el proceso en el que se realiza de manera que todos los alumnos interactúen entre sí para el logro de la consigna.	Maestra y alumnos.	Marcadores para pintarrón.	X		
Formación de equipos colaborativos mediante la técnica "Fíjate en la mímica", para la realización de un proceso de fabricación o manufactura de algún producto o platillo.	Maestra y alumnos.	Ninguno.		x	
Investigar información sobre cómo describir un proceso de fabricación o manufactura (características).	Alumnos.	Artículos de internet, información recabada por el maestro en hojas de máquina, cuestionamientos a docentes.		x	

Los principales hallazgos después de llevar a cabo la intervención con respecto a la enseñanza son:

- La aplicación de técnicas lúdicas en la formación de equipos, permite al docente el enriquecimiento de su experiencia profesional para seleccionar y motivar mediante el juego a los alumnos a trabajar en equipo.
- En la aplicación de la estrategia “Vamos juntos hacia el aprendizaje” se corrobora que al compartir conocimientos, los alumnos con capaces de aprender de los saberes de sus compañeros, de tal forma que al ir creando a partir de un generador del tema dado por el docente, los alumnos van creando su propio aprendizaje, a partir de la guía del docente.
- La aplicación de la estrategia “Juntos por una meta” se favoreció la adquisición de una mayor experiencia en la selección de los integrantes dentro de los equipos de trabajo, de tal forma que el maestro amplió su capacidad para equilibrar a los alumnos según actitudes, conocimientos, capacidades, etc.

Respecto al aprendizaje de los estudiantes algunos hallazgos que resultaron son:

- Al utilizar la estrategia “Juntos por una meta” los integrantes de cada uno de los equipos se esforzaron en conjunto para lograr un propósito en común por realizar su trabajo y apoyar a sus demás compañeros, pues sabían que la evaluación formaba parte del trabajo del equipo y no era individual.
- Trabajaron de una forma más autónoma, ya que los niños conocían lo que debían realizar, y a menos que surgiera una duda no llamaban al docente hasta culminar con la actividad.
- El nivel de competencia individualista de algunos alumnos bajó considerablemente, ya que la organización en equipo lo benefició.
- La convivencia también se favoreció de gran manera con la aplicación de la estrategia “¡Pollos revueltos!”, ya que el socializar cada semana con diferente compañero, ayudó a que se mostrarán más empáticos entre ellos.

La evaluación se llevó a cabo por medio del registro en una lista de cotejo para valorar el trabajo colaborativo en los equipos como se muestra en el Anexo D; así como una escala estimativa elaborada e implementada en el primer ciclo de intervención de igual forma se aplicó en el segundo, como se puede ver en el Anexo E, con la intención de comparar el cambio que se tuvo, esta se diseñó con el propósito de identificar y analizar las conductas de los alumnos hacia el trabajo colaborativo, así como los procesos de enseñanza- aprendizaje, la convivencia y el respeto; constatando que se vea identificado el avance tenido con la aplicación de este segundo ciclo de intervención.

Al hacer una comparación entre la situación inicial y la situación posterior a la intervención es posible dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo implementar el trabajo colaborativo para propiciar la convivencia a partir de las prácticas sociales del lenguaje?, en la que se afirma que a través de las estrategias implementadas; los alumnos fueron incluidos y participaron en cada uno de sus equipos respetando las opiniones de sus compañeros, con-

viviendo y apoyándose como equipo en la realización de las actividades para lograr lo que se les planteaba.

Con respecto al propósito de la investigación Implementar la estrategia de trabajo colaborativo para propiciar la convivencia a partir de las prácticas sociales del lenguaje se considera que se cumplió, pues al trabajar en colaborativo a través de la aplicación se favoreció la convivencia y el respeto entre los alumnos, teniendo como eje central la interacción social entre los estudiantes.

Conclusiones

El balance respecto a la mejora de los alumnos a través del trabajo colaborativo fue conveniente para ello, al mejorar aspectos contemplados desde el diseño de la estrategia, buscando la participación y colaboración de todos los integrantes del equipo durante las actividades, en un ambiente de convivencia pacífica para generar el máximo progreso de su aprendizaje.

El alcance de los resultados de la propuesta es adecuado al dar respuesta a la problemática planteada y al propósito, por lo que es posible aplicarse en otros contextos, en situaciones donde el docente detecte dificultades para que los alumnos aprendan por medio de la interacción entre pares, es una oportunidad para combatir el rechazo, la apatía por trabajar con los demás, la falta de tolerancia y respeto entre los niños. Sin embargo, es importante que cada docente adapte la propuesta a las características específicas de su grupo con el objetivo de sacar mayor provecho de la estrategia.

Las principales conclusiones que se derivan del proceso y los resultados de la implementación del plan de acción son:

- Con el empleo de técnicas lúdicas para la formación de equipos los alumnos se motivan y se respetan ante la selección de los integrantes, al contrario de cuando el maestro elige a los integrantes del equipo sin criterio aparente.
- El trabajo colaborativo posibilita que los alumnos se apoyen en la realización de productos o actividades, compartan y discutan sus conocimientos a través de la interacción entre pares.
- Al diseñar e implementar estrategias que tomen en cuenta actividades acordes al grupo con un reto cognitivo alcanzable, fortalece la convivencia, además de poner en juego las capacidades, conocimientos habilidades y actitudes que conllevan al logro de las competencias marcadas en programas.
- Mediante el intercambio de ideas, experiencias, conocimientos y el trabajo entre pares, se favorece la mejor convivencia y las relaciones entre compañeros logrando así un aprendizaje significativo.
- El apoyo de los padres de familia es fundamental para el desarrollo de cada una de las actividades, puesto que es el hogar donde los alumnos reciben la mayor influencia y adquieren conductas y valores que reproducen en cualquier grupo social como lo es la escuela. A partir de lo anterior, como docente en el aspecto personal, lo más significativo de la investigación fue crear en los alumnos un ambiente de convivencia apto para el desarrollo de las actividades planteadas, siendo esta una forma de trabajo que agradó a los niños, de tal

manera que interactuaban y participaban en equipo convirtiéndose en una práctica significativa para el desarrollo del aprendizaje.

Al implementar el trabajo colaborativo se genera en el aula una sana convivencia con participación activa en las diferentes actividades lo que permite a los participantes expresar sus ideas, conocimientos, opiniones y ante todo, una buena relación entre los alumnos al momento de atender cualquier consigna que se tuviera prevista para ejecutar al interior del grupo.

A través de la realización de esta experiencia se develaron desafíos en la enseñanza los cuales serían principalmente en lo referente a la planeación de las estrategias; como docente se debe generar la capacidad de diseñar, implementar y evaluar de forma adecuada actividades las cuales vayan acordes a las necesidades e intereses de los alumnos, por lo que necesita tener un conocimiento del grupo, además estas sean motivadoras y que realmente cumplan con los objetivos establecidos en cada una de las estrategias planteadas.

Otro desafío que enfrenté fue el factor tiempo para el desarrollo de las estrategias, pues en algunas ocasiones no se puede tener un control de las actividades que son externas a la escuela y vienen afectando la implementación de las mismas de manera radical; también por tratarse de un grupo heterogéneo, el ritmo de trabajo varía mucho lo que retrasa el desarrollo de las mismas y alargándose en el tiempo de ejecución planteado.

Por último, con esta intervención advierto que hubo una mejora en las actitudes y trato entre compañeros, pues en un principio la convivencia que se daba dentro del grupo no propiciaba un ambiente apto para el desarrollo de una socialización adecuada que llevará a la consolidación de un aprendizaje, ya que el trabajo entre ellos no se podía realizar, individualizando cada una de las actividades expuestas, sin embargo poco a poco y gracias a la implementación de las estrategias se pudo mejorar las interacciones de los alumnos en la mayoría de ellos, aprendiendo a compartir y colaborar en un ambiente de convivencia significativa.

Referencias bibliográficas

- Bandura, L. (1982). Las posibilidades de jugar y aprender al mismo tiempo. Madrid: Espasa-Calpe.
- Frola, P., Velásquez, J. (2011). Creatividad en los equipos, un método lúdico para su desarrollo. México: CIECI.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. México: Ultra.
- Monereo, C. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y la aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- Moreno, E. J. Vargas, P. R., Rodríguez, R., Giulianelli, D. A., Dogliotti, M. G., Cruzado, G. (2016) El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje-aplicado a la enseñanza inicial de programación en el ambiente universitario. Cuba: Universidad Nacional de la Matanza.
- Robledo, B. (2013). El trabajo colaborativo en los alumnos de educación primaria. Michoacán: UPN.

ATENCIÓN A BARRERAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: ¿RETO U OPORTUNIDAD?

Alondra Sánchez Núñez
Mtra. Myrna Liliana Carrasco Guzmán
myrliliana@hotmail.com



Resumen

En la actualidad, atender a la diversidad e inclusión es uno de los principales retos a los que han de enfrentarse los docentes de educación básica, hacerlo en la educación preescolar hace que el reto sea aún más grande, si tomamos en cuenta que los niños recién se integran a la educación formal y que en muchas de las ocasiones es la primera vez que salen de su casa para interactuar con otros. El artículo aborda el tema de las barreras del aprendizaje en un aula de preescolar mediante la integración en el trabajo cotidiano, se aborda la temática desde el currículo, así como desde la didáctica de la educación preescolar, haciendo significativas reflexiones referentes a la importancia de la reflexión y sobre todo la acción para la búsqueda de alternativas de actuación en las situaciones problemáticas encontradas.

Abstract

At present, keeping diversity and inclusion is one of the main challenges that teachers of basic education have to face, doing it in pre-school education makes the challenge even bigger, if we take into account that newly-born children they are integrated into formal education and in many cases it is the first time they leave their home to interact with others. The article addresses the issue of barriers to learning in a preschool classroom through integration into daily work, the subject is addressed from the curriculum, as well as from the didactic of pre-school education, making significant reflections on the importance of the reflection and above all the action for the search of alternatives of action in the problematic situations found.

Palabras clave: Barreras de aprendizaje, reflexión docente, integración

Keywords: Barriers to learning, teacher reflection, integration

El ser maestro y estar frente a un grupo es una actividad que se debe tomar con mucho compromiso y responsabilidad, ya que trabajar mediante estrategias de enseñanza – aprendizaje es una labor sumamente importante en la educación inicial de los niños, en este sentido Marques (2006) menciona que: “Educar es, ante todo un arte, una técnica y un talento, por eso, el profesional de la educación, necesita tener vocación para ejercer la función de educar” (p. 9).

Las acciones que se realizan dentro del aula de clases están enfocadas principalmente al logro de los aprendizajes esperados señalados en el plan de estudios, mismos que los alumnos deben adquirir mediante distintas estrategias, lo que se les enseña a los alumnos diariamente en el salón de clases es desarrollar sus habilidades, capacidades y destrezas, fortaleciendo así mismo lo que ellos ya traen consigo al aula para de esta manera ampliar sus conocimientos, darles las herramientas necesarias para interactuar con sus compañeros y maestros, ya que son estas indudablemente las personas con las que conviven dentro de la escuela y de esta manera fortalecen un lazo afectivo entre ellos.

En este diario intervenir dentro de las aulas, se debe tomar en cuenta la reflexión de la práctica docente, Perrenoud (2004), menciona que formar practicantes reflexivos es el objetivo, explícito y prioritario en un currículo de formación de los profesores de la educación: muy lejos de ser únicamente una familiarización con una práctica futura, la experiencia podría, desde la formación inicial, adoptar la forma de una práctica a la vez real y reflexiva.

Del mismo modo, la reflexión de la propia práctica es una oportunidad profesional para que los docentes tengan la oportunidad de mejorar al mismo tiempo que el grupo en que se está trabajando, ya que de esta manera se dan grandes oportunidades para tratar los problemas que surgen dentro del aula, mismos que no se pueden combatir sin antes llevar a cabo una planeación correspondiente, y es aquí donde entra la reflexión, al momento de planear, intervenir y evaluar, también se brinda la oportunidad de concientizar sobre la práctica, planeaciones, intervenciones, etc.

Una manera de profundizar en el conocimiento de la práctica docente es mediante la reflexión, en donde después de planear y trabajar frente al grupo realizando distintas actividades y estrategias, se permite hacer un análisis más completo de lo que como docentes se lleva a cabo durante el día o la semana de trabajo, dando así, la oportunidad de seguir realizando lo que resulta favorable, ofreciendo buenos resultados, o de otro modo buscar las soluciones correspondientes a lo que no se cumple con el objetivo planeado.

Para reflexionar acerca de la labor docente que se desempeña durante las jornadas de práctica se utiliza el diario, éste permite hacer reflexiones de lo que se realiza día a día dentro del salón de clases, llevando un registro de información sobre los hechos que ocurren en el grupo, obteniendo información empírica, porque todo lo que ocurre en un día dentro del aula de clases se convierte en experiencias, permitiendo reflexionar sobre la propia práctica, identificar problemáticas sobre algún o algunos alumnos, situaciones distractoras, pérdidas de tiempo, fortalezas, debilidades del docente, del grupo y de la intervención en general.

Para detectar todo lo mencionado anteriormente se lleva un registro, ya que no es posible memorizar los detalles que ocurren cada día y cada momento en los salones de clase. Reflexionar sobre la experiencia, es lo que se pretende que realice cada docente, pero que se lleve a cabo de manera apropiada registrando hechos sobre los docentes, alumnos y de la intervención, siendo ésta una propuesta de Porlán (2000), quien sugiere que se tomen en

cuenta todos los elementos que intervienen en el aula.

En el registro de la cotidianidad de la práctica docente, particularmente resulta de interés centrarse en la enseñanza y el aprendizaje respecto a las barreras de aprendizaje que presenta un niño del grupo, ya que es de suma importancia que los niños se integren en todas y cada una de las actividades, de no ser así quedará más atrasado en todo lo que se realice dentro del aula.

En el caso del grupo de práctica, el desempeño de la mayoría de los niños es bueno, ya que cursaron la educación inicial antes de entrar al Jardín de Niños y, como consecuencia de esto, algunas cosas las conocen y/o tienen cierto conocimiento de ellas, solamente está el problema de un niño con barreras de aprendizaje, al que no le llama la atención ninguna de las actividades que se realizan en la escuela, no permanece dentro del salón, no interactúa con ninguno de sus compañeros y siempre juega solo, cabe mencionar que solo le gusta dibujar y recortar.

Para el concentrado de información dentro del diario, se escribe en dos apartados, en el primero se hace una descripción de los hechos que ocurren en el salón y en el segundo se hace una reflexión al respecto, de esta manera se analizan las causas y consecuencias, es decir, se describe un problema que crea dificultades, las causas y consecuencias, en dónde afecta, a quién, por qué, etc., para después en el espacio de la reflexión identificar las formas de resolverlo, esto implica la enseñanza, el aprendizaje y las interacciones que se dan dentro del aula, que son alumno – alumno y maestro – alumno.

Separar dentro del diario lo que ayuda de manera significativa es fundamental, pues el apartado que se trata solo de reflexión permite analizar los resultados de la propia experiencia, que a pesar de ser un poco limitada, con esta estrategia se logra am-

pliarla de manera significativa. Cuando se describen situaciones o acontecimientos en el diario, debe hacerse de manera real y no ficticia, es decir, narrar lo que en verdad sucedió y no alterar los hechos, para que las respuestas obtenidas sean verdaderas, y de este modo arrojen soluciones efectivas a los problemas que se presentan dentro del aula.

Se puede reflexionar acerca del desarrollo de los alumnos, sus sentimientos, sus pensamientos, el quehacer docente, las condiciones en que se ofrece la enseñanza y se construye el aprendizaje, dudas, inconformidades; pero aquí se hace énfasis sobre todo en lo que se refiere al trabajo dentro del aula y el desempeño de los niños. Es necesario dedicar un tiempo específico para la escritura en el diario, la descripción y la reflexión, es difícil llevarla a cabo dentro del horario escolar, debe ser en otro tiempo, un momento para identificar lo que realmente se hace bien, lo que arroja resultados favorables, problemas que evitar, dudas que despejar, etc.

Lo redactado dentro del diario no debe estar enfocado en acontecimientos de rutina, así lo menciona Porlán (2000), que lo redactado no se centre solo en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad, quiere decir que es necesario analizar lo que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje, respecto al rol del enseñante y del aprendiz, comportamientos de los niños, actitudes, ambientes del aula, etc.

Las principales debilidades que advierto en la práctica docente, es la situación con un niño, al que no le llama la atención ninguna actividad dentro del salón, al principio no interactuaba con ningún compañero, no le gusta trabajar o lo hace solo por cierto tiempo y después se pone a hacer otras cosas en el salón, solo le gusta dibujar, recortar o pegar cosas, cabe mencionar que dicho niño siempre que dibuja, hace la misma figura (un papalote), y les pone nombre diferentes, es decir, se le dice que dibuje a los integrantes de su familia y él dibuja un papalote diciendo que es mamá o papá, cuando se le pregunta algo, muchas

de las veces no responde o responde con otra pregunta, se muestra hiperactivo y hace que sus demás compañeros se distraigan con lo que él hace, esto se convierte en una debilidad ya que no se sabe cómo hacer para que el niño se involucre en las actividades.

Se ha percibido esta debilidad gracias a los registros en el diario y mediante la observación diaria del niño, su comportamiento a la hora de estar dentro y fuera del salón de clases. Este problema también se advierte en los resultados de los aprendizajes, ya que el niño va más atrasado que sus compañeros, a consecuencia de que no quiere realizar ninguna actividad que no sea dibujar o jugar, de la misma manera también se advierte en los comentarios de su mamá, quien está consciente de que al niño no le llama la atención nada, por otro lado, están las observaciones de la maestra titular, ya que a ella también se le ha dificultado integrarlo en las actividades.

Durante estos intentos por resolver este problema, los colegas de escuela, así como la maestra titular, han apoyado orientando a realizar algunas entrevistas a la madre del niño, con algunas sugerencias de actividades para poder integrarlo en todas las actividades que no sean solamente pintar y dibujar, sino involucrarlo en todo para lograr un avance significativo en sus aprendizajes.

De la misma manera, con respecto al desempeño de los alumnos en el proceso de aprendizaje, una de las principales debilidades encontradas es el apoyo de los padres de familia, ya que se considera que algunas madres solamente apoyan con el material que se les encarga al inicio del ciclo escolar, cuando hay otras tareas extra clase, se dificulta un poco más el apoyo de ellas, se tiene el caso de una madre de familia que no sabe leer ni escribir (solo su nombre), por lo que las tareas encomendadas a su hija no se hacen, otras en que su abue-

la es indígena y por tanto no sabe de las tareas encargadas. Sin embargo, hay otras madres de familia que sí se preocupan por el desarrollo de sus hijos, esto se nota a la hora que preguntan si sus niños tienen tarea, cuando cumplen con las actividades asignadas para hacer en casa, pero sobre todo cuando están en la disposición de apoyar a la maestra en todo lo necesario para potenciar el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos.

Otra debilidad en el desempeño de los niños, es la falta de recursos como apoyo para facilitar los aprendizajes en la escuela, ya que no se cuenta con el material suficiente para todos los niños, es el caso de educación física y música.

Las dificultades identificadas en el aprendizaje de los alumnos son más preocupantes en el caso del niño que no se integra en las actividades, y a partir del registro de los hechos relacionados en los procesos de

enseñanza y aprendizaje se da cuenta de que quizás se está fallando a la hora de buscar estrategias para la integración de todos los educandos, y como consecuencia en el aprendizaje advierto que no se están llevando a cabo de la mejor manera, porque con él no se logra ninguno de los propósitos planeados.

Las relaciones que reconozco entre las debilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje se centran en que se puede estar interviniendo didácticamente de una manera limitada a la hora de diseñar las actividades, al no buscar como finalidad que se integren todos los niños.

Las relaciones que me parecen relevantes para abordar como un problema a resolver son "El trabajo de niños con barreras de aprendizaje mediante la integración en el trabajo cotidiano". Ya que se considera que este problema se puede resolver con lo antes mencionado, a través de estrategias que integren a los niños en todas las actividades, específicamente al que tiene problemas para trabajar, sin descuidar in-

volucrar a todo el grupo para que logren los aprendizajes que se esperaran.

El propósito general de la investigación es: Trabajar con niños con barreras de aprendizaje mediante la integración en el trabajo cotidiano.

Abordar las barreras de aprendizaje mediante la integración permite ampliar los conocimientos acerca de las diversas situaciones que se presentan dentro del aula de clases entre los miembros del grupo, ya que se pretende que esto mejore, pero sobre todo que se vea un avance significativo en el niño con barreras de aprendizaje.

El trabajar con alumnos con estas barreras permitirá al docente ampliar sus conocimientos respecto a cómo integrar y ayudar a niños con este problema, esto se convierte en un gran reto un tanto complicado para el docente en formación, ya que no se ha enfrentado a un problema similar anteriormente; también se crearán estrategias de integración en las que se incluyan todos los niños, principalmente al caso más marcado dentro del aula, para ello se pretende realizar actividades sencillas, donde cada niño demuestre actitudes de integración hacia sus demás compañeros.

Esto tendrá un gran impacto dentro de la formación docente, ya que este tipo de problemas no es muy frecuente dentro de la educación preescolar. Al hacer este estudio se obtienen herramientas que van a facilitar el trabajo docente a lo largo de este trayecto profesional. Los conocimientos adquiridos ayudan en la formación profesional para estar preparados al momento de atender situaciones similares en un futuro y ayudar a alguien más, compartiendo los resultados obtenidos en este estudio.

El objeto de estudio en el currículo

El tema de esta investigación sobre barreras de aprendizaje se consideró desde el plan de estudios 2004 de Educación Preescolar, siguiendo con la indagación se encontró presente en el currículo vigente en el plan de estudios 2011, dicho plan de estudios está estructurado principalmente con principios pedagógicos, competencias para la vida, perfil de egreso, bases y estándares curriculares que están estrechamente orientados a elevar la calidad educativa, con la articulación del diseño del currículo para la formación de los alumnos, además de que se basa principalmente en el logro de aprendizajes establecidos en el mismo, en donde se favorece el desarrollo de las competencias que permitirán alcanzar el perfil de egreso de la educación básica (SEP, 2011, p. 9).

En dicho plan, se destacan aspectos asociados con esta investigación, los principios pedagógicos que son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011, p. 30). Dentro de estos principios pedagógicos se encuentra el principio número cuatro que es: Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.

Así mismo en otra parte del currículo oficial en lo que se refiere a las competencias para la vida según SEP (2011) "Movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetos concretos: son más que el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. (p. 42)" Se favorece el aprendizaje para la vida el cual les permite enfrentarse a distintas situaciones y logren superarlas con y sin ayuda.

El perfil de egreso plantea los rasgos deseables que deberán mostrar los alumnos al término

de la educación básica y tiene un papel importante en el proceso de articulación de los tres niveles (Preescolar, Primaria y Secundaria).

El programa de estudios 2011 menciona que en el nivel preescolar están establecidos distintos propósitos y bases los cuales deben ser cumplidos y están ligados al tema de esta investigación, que no es especialmente en ninguna asignatura porque la naturaleza del objeto de estudio es transversal.

Específicamente, en los propósitos para la educación preescolar, se establece que los niños “aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo, respetar las reglas del aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender” SEP (2011).

Las bases para el trabajo en preescolar se señalan en el apartado de diversidad y equidad SEP (2011).

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. En este sentido, la educación preescolar, al igual que los otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país, y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. (p. 22).

El tema de interés en este proceso se ubica en el nivel preescolar, aunque este problema se puede retomar en cualquier nivel educativo donde se pueden presentar alumnos con barreras de aprendizaje. Además de que este tema es con el fin de disminuir la problemática que se presenta y del mismo modo mejorar la convivencia entre alumnos del grupo a través de la integración, dicho tema es transversal a todo el currículo de la educación básica, pero en esta ocasión se trabajará con el campo formativo de desarrollo personal y social, mismo que tiene continuidad en la educación primaria a través de la asignatura de formación cívica y ética.

Dentro del campo formativo desarrollo personal y social se presentan algunas orientaciones y estrategias didácticas como son: la comprensión y regulación de emociones, en las que implica aprender a interpretarlas y expresarlas, del mismo modo la conducta y el aprendizaje están influidos por los contextos familiares, sociales y escolares, en el que se desenvuelven las niñas y los niños, por lo que aprender a regularlos les implica distintos retos. Mediante la regulación de emociones se permite a los niños fomentar la adopción de conductas prosociales en las que se juega su papel de control de carácter.

Entre las aportaciones de esta didáctica se destaca la aportación de SEP (2011) en la que menciona:

una de las bases para el trabajo en preescolar que la educación procurará atender a las niñas y niños de manera adecuada y de acuerdo a sus propias condiciones, brindará orientación a los padres o tutores para encontrar un ambiente que propicie su aprendizaje y participación, que identifiquen las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos y empleen estrategias diferenciadas para promover y ampliar oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza, lo que implica un trabajo colaborativo y servicios de apoyo a la educación. (p. 23).

En la didáctica específica de las barreras de aprendizaje, que orientan hacia una enseñan-

za en el campo formativo desarrollo personal y social, los de mayor utilidad para el diseño de la intervención didáctica que permite resolver el problema identificado son el trabajo en colaboración y actividades de regulación de emociones.

En la revisión de la literatura que se utilizó para esta indagación Pérez y Cortés (2007) mencionan que "La expresión Barrera para el Aprendizaje se entiende como toda limitante o restricción de las prácticas organizacionales que impiden un aprendizaje significativo para el logro de metas y objetivos." (p.2). Es decir, una barrera de aprendizaje no solo se enfoca en que el niño tenga un problema emocional en sí, sino que abarca todo lo que puede provocar que el niño no pueda adquirir los conocimientos dentro del aula, como pueden ser el ambiente familiar, social y escolar; y se utiliza para hacer referencia a las condiciones que dificultan u obstaculizan el aprendizaje en el ámbito educativo.

La educación es una actividad emprendida o iniciada por uno o más agentes con el objeto de producir cambios en el conocimiento, las habilidades o las actitudes de los individuos, grupos o comunidades, es por eso que es importante integrar a los niños en todas y cada una de las actividades, que se realizan dentro del aula.

Los docentes "se dan cuenta de que algunos niños son buenos con la pelota, otros con los números y otros haciendo lo que más les gusta, y es por eso que el profesor comprende que la mejor manera de atender a las necesidades comunes que existen en el aula, consisten en contemplar las diferencias y problemas individuales" (Tomlison, 2001, p.30).

Por este motivo los maestros deben estar en la disposición de siempre observar si existen dentro del aula ciertos problemas en los niños que pueden llegar a ser limitantes para sus aprendizajes.

"Un desafío profesional para la educadora es mantener una actitud de observación e inda-

gación constante en relación con lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos" (SEP, 2011, p. 20).

Por otro lado, la integración de los niños con barreras de aprendizaje, juega un papel muy importante dentro de la construcción de sus aprendizajes ya que es una forma de hacer que todos convivan y se desarrollen activamente en la escuela, aprendiendo junto con los demás niños y teniendo los mismos derechos.

Integración se define como: "el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás, teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes" (Rosano, 2007, p. 3).

Para hablar sobre la teoría sociocultural de Vygotsky, Regades (s/f, p. 3):

Sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamientos de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

En esta teoría se menciona la importancia de la participación de los individuos, señala que es necesaria la interacción para un mejor desarrollo en el aprendizaje, esto va ligado a que los niños aprenden en interacción entre pares, que es una de las bases para trabajar en preescolar, esto menciona que la socialización se puede aprender y una manera para lograrlo es la comunicación, esto se está favoreciendo a través de la interacción en el trabajo colaborativo y la regulación de emociones que se consideran en las barreras de aprendizaje.

Algo muy importante de la teoría seleccionada anteriormente es la zona de desarrollo próximo, que es de gran relevancia en el aprendizaje. Dicha zona consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores etc.), con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de hacer las cosas por sí solo y sin ayuda alguna.

Vigotsky definía la Zona de Desarrollo Próximo como el contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda, es decir, lo que el niño podía hacer con ayuda y sin ayuda, o como él lo llamó, "El escalón superior de la instrucción" (Vigotsky 1987, p. 21).

En el enfoque por competencias se puede identificar aspectos útiles para la intervención didáctica, ya que éste implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Tobón (2005) menciona que:

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando como debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar, por el contrario, las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación, como son la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas (p. 3).

El enfoque por competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

Las estrategias didácticas que resultan de interés para abordar el problema y que se relacionan con los aportes de la didáctica específica de desarrollo personal y social son situaciones de aprendizaje en donde los niños deberán trabajar colaborativamente ya que en estas actividades aprenden a convivir y aprenden unos de otros, a través de actividades de regulación de emociones, ya que éstas son una parte fundamental para poder integrar en las actividades al niño mencionado anteriormente, porque es primordial que él aprenda a regular sus emociones.

Como menciona SEP (2011):

La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto. Las emociones, la conducta y el aprendizaje están influidos por contextos familiares, escolares y sociales en que se desenvuelven las niñas y los niños, por lo que aprender a regularlas les implica retos distintos, en cada contexto aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo y aprenden formas de participación y colaboración a partir de experiencias. (p. 75).

Después de este acercamiento a la literatura disponible y reflexionar en torno a la pregunta, el objetivo planteados en el primer capítulo he decidido conservarlos porque son aspectos que no se observan diariamente en un aula de clases, y por consiguiente es necesario conocer qué hacer en caso de tener algún problema similar dentro del aula en un futuro.

A la hora de estar frente a algún grupo e intervenir en él, se debe tomar en cuenta qué es lo que se desea trabajar con los niños, cuáles son sus necesidades, así como lo que más necesitan reforzar en su educación, para realizar esto, se tienen que tomar en cuenta los contenidos que se señalan en el plan y programas de estudio, en los que se marca lo que el alumno debe adquirir en el transcurso de su formación, para esto, los docentes diseñan una planeación o secuencias didácticas en las que se organizan una serie de actividades que tienen que estar ligados a los propósitos, competencias y aprendizajes esperados que estos indican.

Los docentes, deben elegir entre una serie de estrategias para abordar la problemática que se tiene dentro del grupo, como lo son proyectos, rincones, etc., todo esto debe estar ligado al problema a tratar en el grupo, que en este caso es transversal y se puede atender mediante cualquier campo formativo.

Para poder decidir cómo se realizará el plan de acción, no se debe perder de vista la pregunta central de esta indagación que es ¿Cómo trabajar con niños con barreras de aprendizaje mediante la integración en el trabajo cotidiano?, teniendo en cuenta esto en las actividades que se pretenden poner en práctica es importante retomar el propósito de este plan de acción, se pretende que los niños con barreras de aprendizaje se integren en todas las actividades para una mejora de sus aprendizajes. Se pretende trabajar las actividades con una estrategia que se cree que será una buena elección para que estos niños se integren en las actividades, propiciando así su interés y se desarrolle el gusto por involucrarse en cada una de ellas.

Teniendo en cuenta que se trabajará con una estrategia de aprendizaje, se debe definir el concepto de estrategias, éstas son una técnica o actividad que permite el aprendizaje deseado; Díaz (2006, p. 2) menciona que las estrategias "son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información". Una estrategia facilita el aprendizaje como una herramienta que permite el conocimiento en los niños.

Tomando en cuenta la experiencia que se ha tenido con las situaciones de aprendizaje, se ha decidido por la modalidad de situación de aprendizaje, ya que ésta es una de las más utilizadas en preescolar, éstas según SEP (2011):

Son un conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben y sus capacidades, recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrolla, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar en contexto lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos. (p. 175).

Se ha decidido por esta situación ya que se realizarán actividades que demanden establecer relación con los aprendizajes del campo desarrollo personal y social, con ayuda de la estrategia de la regulación de emociones mediante el trabajo colaborativo y se piensa que con estas acciones los niños se integren y aprendan unos de otros, como se dijo anteriormente esta forma de trabajo es viable para favorecer lo que se desea lograr en los alumnos.

De acuerdo a la investigación obtenida por el Ministerio de Guatemala (2013):

El desarrollo de situaciones de aprendizaje permite que los estudiantes actúen por sí mismos, poniendo en juego sus aptitudes físicas y mentales; generando un genuino interés por aprender, despertando la curiosidad por descubrir cosas nuevas, provocando acciones que permiten el razonamiento y la aplicación de conocimientos como respuesta a sus problemas, necesidades o intereses.

Se pretende que con esta modalidad disminuirá el problema detectado en el grupo, puesto que se pretende trabajar con algunas actividades que se espera tengan mucho éxito en ésta y/u otras indagaciones que podrán ser esenciales en el plan de acción de esta investigación. La estrategia de planeación que se ha seleccionado se denomina "Conozcamos las emociones" (Ver Anexo A), la cual consiste en realizar actividades que demanden que el niño identifique las diferentes emociones que existen y aprenda a controlarlas a través del trabajo colaborativo.

Planeación e implementación del primer ciclo de intervención didáctica para la mejora. Para abordar el problema identificado se ha elaborado un plan de acción mediante un esquema de planeación en forma de situación de aprendizaje, que consiste básicamente en estrategias relacionadas con la regulación de emociones.

Durante el primer ciclo de intervención didáctica se ha diseñado un total de cinco sesiones de clase, éstas están divididas en cinco días que conlleva a una semana de intervención, se pretende que de esta manera el niño conozca las emociones y a partir de ello comience a regularlas, creando así una mejor integración en las actividades y del mismo modo un mejor aprendizaje.

Se ha cuidado que las actividades incluidas en el plan de acción sean congruentes con la pregunta de investigación, que es ¿Cómo trabajar con niños con barreras de aprendizaje mediante la integración en el trabajo cotidiano?, para así no perder de vista el objetivo central de esta indagación, en donde dichas actividades en su mayoría están diseñadas para que sean realizadas tanto por el docente y al mismo tiempo por los alumnos, pero principalmente por el niño del problema del que se ha hablado anteriormente, porque de esta manera, se pretende que él, al poder regular sus emociones y ser integrado tanto por sus compañeros como por si solo en las actividades, podrá interesarse por aprender y participar en todas las estrategias que se diseñen para resolver el problema.

Las demás actividades que complementan el plan de acción están estructuradas para tener una participación central de los alumnos como ayuda para mejorar el aprendizaje del niño, mediante su participación en donde tendrán que invitarle e integrarle en las actividades planteadas. Algunas otras actividades requieren la participación de la maestra titular, con la finalidad de que también sean partícipes en el logro que se pretende obtener en él.

Los recursos materiales para la implementación del plan de acción, algunos se encuentran dentro del aula y por consiguiente están disponibles para ello, también se emplearon algunos materiales, mismos que tuvieron que comprarse ya que no se encontraban disponibles dentro del salón. Lo que más se utiliza para poner en práctica un plan de acción, es el tiempo, ya que este es un factor indispensable para poder ejecutar las actividades diseñadas para el problema identificado.

Para realizar el seguimiento correspondiente a las acciones realizadas durante la intervención didáctica se previó el uso de algunos instrumentos y técnicas para la recogida de información y resultados a la hora de poner en práctica el plan de acción, algunos de ellos fueron, el diario de profesor en donde se pretende escribir todo lo ocurrido durante la puesta en marcha del plan, algunas fotografías y videos como resultados del mismo y por último una lista de cotejo, en donde se pretende verificar los conocimientos que obtuvo el niño.

Seguimiento y evaluación del primer ciclo de intervención didáctica.

La evaluación dentro de la investigación acción es de suma importancia para saber sobre los

acontecimientos que ocurrieron dentro de la intervención, las herramientas o técnicas que se usaron para la recogida de información sirvieron para dar seguimiento al plan de acción y los resultados que estos arrojen con respecto al problema a tratar, por eso es muy importante siempre evaluar lo que ocurre en la ejecución del plan de acción, en la investigación acción Latorre (2013) concibe la evaluación como “una forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio ‘yo’ tal como se manifiestan en sus acciones” (p. 26).

Durante el primer ciclo de intervención didáctica para la mejora se ha recuperado información relacionada con el tema de estudio de esta indagación mediante el uso de algunas técnicas e instrumentos como lo fue principalmente el diario de campo, la observación participativa y algunas encuestas realizadas principalmente a la maestra titular; en el diario de campo se relataba todo lo sucedido durante la mañana de trabajo con respecto a la aplicación de las estrategias planteadas en el plan de acción, así mismo, se usaron algunas fotografías y videograbaciones, ya que éstas son recursos importantes para dar seguimiento y hacer una buena reflexión del plan de acción a la hora de evaluar lo sucedido con él, también se realizó una lista de cotejo (ver anexo B), con el fin de verificar si el niño desarrolló lo que se pretendía al momento de planear y ejecutar las actividades establecidas en el plan de acción.

El análisis de las evidencias recuperadas en el diario de campo y la observación participativa, me permiten afirmar que mis acciones de enseñanza con respecto al problema planteado han permanecido estables, porque no han sucedido cambios sustanciales o significativos en los niños, y tampoco se ejecutaron las actividades como se esperaba por motivos del clima, el plan de acción se tuvo que reducir a tres días en los que se aplicaron todas las actividades, pero no del todo como deberían de haberse puesto en práctica, además de que las emociones y la regulación de las mismas, es un tema un poco complicado de trabajar en un aula de preescolar, porque no es algo que los niños escuchen en sus casas o cotidianamente, de otro modo es raro que una persona les pregunte a los niños por qué están enojados, cómo se sienten después de una discusión o cosas relacionadas a ello, es por eso que se considera que fue un tema difícil de abordar con los niños, sobre todo al niño con quien se estuvo trabajando y dándole seguimiento, porque las actividades no fueron del todo llamativas para él.

Con respecto al comportamiento de las situaciones problemáticas de aprendizaje abordadas, éste ha permanecido estable, ya que como se dijo anteriormente este primer plan de acción no tuvo gran impacto en los niños, y en el niño con barreras de aprendizaje no obtuvo significado alguno debido a que faltó a la escuela en una ocasión, por causas del clima es que no resultó como se esperaba este primer ciclo de intervención, porque los niños no podían decir otra cosa que no fuera que tenían frío.

Pero en los espacios que se pudo trabajar de forma adecuada, los niños participaban, aunque no tenían conocimiento del tema, decían cualquier cosa que se les viniera a la mente relacionado con lo que se estaba abordando, aunque fue un tema difícil de explicar, al final los niños decían que las emociones era lo que controlaban la mente para que las personas se portaran bien.

De los resultados identificados que corresponden a las previsiones que se habían planteado son, que los niños se emocionaron mucho con el material que se les dio para el desarrollo de las actividades, así como el interés por la mayoría de los niños en participar en las actividades.

des, pero sobre todo que les pidieran a las madres de familia que los ayudaran a dibujar o escribir en su casa cómo se sentían durante el día, para que a la mañana siguiente los niños explicaran por si solos por qué habían estado enojados, tristes o contentos.

Otro imprevisto que surgió y que considero que fue significativo, fue que el niño con barreras de aprendizaje, dijera que le tiene miedo a las arañas y por tal motivo siempre dibujaba una cara y decía que era un niño que les tenía miedo a las arañas y al lado de la cara una araña. También llamó mucho la atención de que al momento de que se les pidiera a los niños que pasaran a tomar el emoji con el que más se identificaban, dicho niño siempre acudía a tomar la carita que está tirando un beso, y comentó que esa cara era su favorita, y aunque aún no logra expresar sus sentimientos, como el por qué está enojado, por qué le tiene miedo a ciertas cosas, se considera que se está avanzando un poco por el hecho de que ya comunica que le gusta esa cara, aunque no diga el por qué.

A la hora de jugar al dado de las emociones, el niño con barreras de aprendizaje, siempre lanzaba el dado de modo que cayera la cara que él quería (la que está tirando el beso), y cuando se le decía que dijera por qué le gusta esa cara, no lo decía, solo decía que esa cara estaba bonita.

Cuando se jugó a buscar el tesoro de las emociones el niño estaba muy emocionado buscándolo e incluso les decía a sus compañeros dónde podía estar y considero que fue en la única actividad que el niño se integró con sus compañeros para trabajar colaborativamente, pero sobre todo en la que sus compañeros lo aceptaron en sus equipos.

Sin embargo, he advertido que algunos resultados durante este primer ciclo de intervención no los había previsto, como que los niños no tenían conocimiento alguno sobre lo que eran las emociones, ya que nunca habían escuchado hablar de ellas, cuando se les explicaba lo que era una emoción no sabían de

qué les estaba hablando y considero que éste fue un reto difícil, tanto para los niños como para el docente.

De los resultados no previstos algunos son favorables como lo es que no supieran lo que es una emoción, ya que esto abre oportunidades para que los niños aprendan cosas nuevas de una forma que los haga interactuar entre ellos y compartan lo que sienten.

Como resultado del seguimiento y la evaluación en este primer ciclo de intervención se ha tomado la decisión de conservar la pregunta de investigación porque, debido a que las estrategias no se ejecutaron como se esperaba, y no tuvieron un avance significativo sigue siendo importante trabajar con el niño con barreras de aprendizaje, para lograr que se integre por completo en las actividades y por decisión propia nazca la iniciativa de aprender.

Planeación e implementación del segundo ciclo de intervención didáctica para la mejora.

Con base en los resultados del seguimiento y la evaluación en el segundo ciclo de intervención didáctica, el eje articulador se conserva, con el fin de seguir fortaleciendo los aprendizajes que se pretenden que el niño adquiera a lo largo de su transcurso en el jardín de niños, creando así una mejor integración tanto en las actividades que se realizan dentro y fuera del aula, así como la sana convivencia con sus compañeros dentro y fuera del jardín así como en su vida cotidiana y futura.

El esquema de planeación está constituido por un total de cinco sesiones de clase, estas están divididas en cinco días que conlleva a una semana de intervención.

Los principales hallazgos, después de realizar los dos ciclos de intervención didáctica son:

- Con respecto a mi enseñanza puedo decir que con base a lo que conlleva la rea-

lización de la investigación acción se favoreció en gran medida la forma de planificar mis actividades, ya que se realizaron más a conciencia teniendo en cuenta las capacidades de cada niño.

- Mi actuación docente se vio mejorada debido a que se fortalecieron las bases para lograr una mejor enseñanza, realizando mi labor como guía para la adquisición de los aprendizajes en los niños, fortaleciendo al mismo tiempo la interacción maestro – alumno, siendo éste un factor importante para el trabajo dentro del aula, ya que de esta manera los niños se sienten más en confianza de manifestar sus dudas, problemas, etc.
- Me pude dar cuenta que a pesar de las dificultades para realizar el material didáctico, los niños pudieron adquirir en gran medida el aprendizaje que se planeó.
- Considero que si hubiera trabajado primero las reglas del aula, las estrategias hubieran funcionado con mayor precisión desde el primer ciclo de intervención, ya que de esta manera, el niño hubiera sabido que cada acto tiene una consecuencia y tal vez de esta forma al principio no tendría tantos problemas con la integración del mismo.
- En relación con el aprendizaje de mis alumnos considero que ellos lograron regular un poco sus emociones, ya que gracias a que pudieron conocerlas en gran medida, sabían lo que era estar enojado, triste, etc., y por consiguiente sabían manifestar cuando estaban de esa manera, sobre todo el niño mencionado anteriormente.
- Mis alumnos conocieron que cuando se hace algo mal se debe reflexionar acerca de eso, pero sobre todo que dentro del aula todos los niños deben llevar una relación muy estrecha sin peleas entre ellos.
- Asumo que puedo ser una maestra muy tolerante, porque siempre buscaba la forma de animar al y los niños para que pudieran realizar las actividades con mayor precisión.
- Se favoreció también una mejor convivencia entre los niños mediante la integración de todos los miembros del grupo para un mejor trabajo dentro del aula.
- Aprendí que si se tiene alguna duda se debe acudir al maestro para aclararla.
- Pero sobre todo y lo más importante, los niños aprendieron que deben aprender a regular sus emociones, saber cuándo están enojados, tristes, etc., para poder así resolver cualquier problema que se les presente y no solo ponerse a llorar y ya no querer hacer nada.

Conclusiones

El proceso de investigación-acción desarrollado ha permitido fortalecer la competencia profesional: Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia el respeto y la aceptación. Ya que el objetivo principal de esta investigación, era el trabajo con niños con barreras de aprendizaje utilizando la integración mediante algunas estrategias para lograr la participación del niño en las actividades y, al mismo tiempo, el logro en la regulación de emociones del mismo, por tal motivo el proceso de éste se llevó a cabo con el fin de progresar en el campo de desarrollo personal y social, donde se trabajó con lo mencionado anteriormente, con las condiciones necesarias para que permitiera a los alumnos conocer y regular sus emociones.

Como docente se adquirió la capacidad de generar un ambiente formativo y de confianza mediante el cual se promovió la integración de todos los alumnos en las actividades, mismas que se puede decir de cierta manera dejó frutos en los alumnos, se mejoraron las actitudes tanto del docente como de los alumnos al encontrarse con diferentes retos dentro del aula, como lo fue la falta de conocimiento sobre las emociones por parte de los alumnos.

Como investigador otro reto importante al que se tuvo que enfrentar, es la búsqueda de información en diferentes autores, ya que en lo personal no estaba acostumbrada a este tipo de búsquedas, pero al final se tuvieron buenos resultados con la información obtenida, a su vez fue posible la adquisición de nuevos aprendizajes y desarrollar competencias necesarias, ya que se reflexionó desde el momento de partir en la elaboración de esta investigación y que permitió conocer los diferentes puntos de vista de los autores sobre la problemática presentada.

El balance con respecto a la mejora de los aprendizajes de los alumnos que buscaba en el objeto de estudio es favorable, ya que el niño con barreras de aprendizaje de cierta manera conoció lo que eran las emociones, se integró en las actividades y sus compañeros también lo incluían en las suyas, supo identificar cuando algo estaba mal y cuando tenía que pedir disculpas por ello, ya no se le tenía que estar llamando la atención a cada rato, y todo esto gracias al proceso de enseñanza – aprendizaje que se dio entre el docente y los alumnos, así como alumno – alumno, dentro de un clima de trabajo en el que prevaleció la armonía, confianza, seguridad y sobre todo respeto, para que los estudiantes pudieran expresarse libremente, dar a conocer sus inquietudes y dudas, al igual que el trabajo de la maestra titular frente al grupo, cuando la practicante no se encontraba, fue muy importante para este logro.

Se trabajó con el campo de desarrollo personal y social en el aspecto de identidad personal, alcanzándose el aprendizaje: habla sobre cómo se siente en situaciones en las que es escuchado o no, aceptado o no, considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía. Por tal motivo el propósito de esta investigación se considera cumplido.

El alcance de los resultados de la propuesta de este estudio es viable para poder aplicarse en diversos contextos y en los grupos en los que se presenten niños con barreras de aprendizaje, ya que la atención a este tipo de problemas es importante para que todos los alumnos adquieran las competencias y aprendizajes esperados que se deben cumplir en la educación preescolar.

Así mismo, le da al docente un nuevo conocimiento sobre los problemas que se pueden presentar y qué hacer en caso de tener uno similar al presentado en esta investigación. Además de que se encuentran estrategias que se consideran fáciles de aplicar dentro del aula, con materiales sencillos, fáciles de crear, de utilizar en las actividades y con los cuales se obtienen buenos resultados en la adquisición de los aprendizajes planteados.

La investigación permite reconocer algunos desafíos en la práctica de la enseñanza que durante el periodo en el que se realizó se pudieron resolver con entusiasmo y la mejor de las actitudes, ya que son desafíos en los que muchas veces como docentes no se sabe cómo reaccionar ante ellos, y por tal motivo no se sabe si se está haciendo lo correcto o no.

Uno de ellos fue la selección de las actividades para diseñar el plan de acción, ya que con éste se tomó el riesgo de que las actividades no funcionaran, que el propósito y el aprendizaje se desviarán de esta investigación, afortunadamente se dio la oportunidad de tomar bue-

nas decisiones que con la disposición de los alumnos y el implemento de consignas claras, estas actividades pudieron realizarse adecuadamente.

Otro desafío fue que los alumnos en el primer plan de acción, no supieran lo que era una emoción, ya que este tema no se habla diariamente con ellos, y por consiguiente se tuvo que dar una amplia explicación sobre lo que era cada uno, también en las fechas en que se aplicó el primer plan de acción era en época de frío, los niños faltaban a clases, incluyendo al niño de barreras de aprendizaje y a pesar de esto, la ejecución del plan tuvo que seguir con su aplicación y, aunque en la ejecución del primer plan de acción no se obtuvieron los resultados que se esperaban, con la puesta en marcha del segundo se pudo notar el cambio en los niños, ya que recordaban la mayoría de las actividades y por consiguiente fue más fácil adquirir el aprendizaje que se pretendía.

Un desafío más y se considera que fue de más peso en esta indagación, es el miedo que se tuvo al empezar con esta investigación, el no saber qué información poner, qué autores consultar, cómo comenzar a redactar cada uno de los capítulos presentados, todo esto con la finalidad de crear una buena investigación y al mismo tiempo enriquecedora, fue un reto difícil, pero que al final, considero tuvo buenos resultados la búsqueda de información que se realizó.

Las principales conclusiones que se derivan del proceso y los resultados de esta investigación son que sí es posible lograr los aprendizajes esperados del campo desarrollo personal y social, ya que pueden favorecerse con el apoyo de las estrategias planteadas y el material necesario para llevar a cabo la regulación de emociones mediante la integración, también es importante colocar al niño en un ambiente de confianza y generar el clima de aprendizaje en el que se quiere construir el aprendizaje, puesto que dependiendo de los factores familiares y sociales es posible lograr los propósitos.

Parte del éxito en el aprendizaje del niño, se debe principalmente a la elección adecuada de las actividades y el ambiente de aprendizaje en el que se realizaron y aunque en un principio estaba en duda de que pudieran funcionar adecuadamente, hoy se puede decir que tuvieron un impacto favorable en el grupo de preescolar.

Otro aspecto que se considera importante y que se vio reflejado es que primeramente se debe conocer al grupo, se considera que es aquí donde se encuentra el verdadero éxito para cumplir los aprendizajes, ya que todos tienen la capacidad y estilos de aprendizajes diferentes, para así trabajar a favor y no contra ellos.

Lo más significativo de esta investigación en el desarrollo personal, es que se descubrieron cosas nuevas que quizás antes en ninguna práctica se habían tomado en consideración, como lo es el tomar en cuenta las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, ya que anteriormente se planeaba pero sin reflexionar lo que cada niño necesitaba; también se logra reconocer la importancia del uso del diario del campo, ya que éste es un recurso importante para el análisis y la reflexión de lo que sucede en el aula de clases diariamente, se considera que en estos dos aspectos se creció en gran medida y esto permitió avanzar más en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

También se aprendió lo que es la investigación, que en lo personal nunca me había centrado tanto en investigar sobre un tema y esto hace que también se crezca profesionalmente, porque se desarrollan habilidades, capacidades y actitudes, así mismo se logran aprendizajes

que estaban muy limitados y frágiles y que para una próxima investigación ya se tendrán más saberes y mejor preparación.

Se advierte que lo más relevante para los alumnos es aprender a regular sus emociones, porque de esta manera tendrán actitudes positivas durante la interacción con sus compañeros, en la realización de las actividades y sobre todo serán capaces de trabajar en equipo y respetar las reglas tanto del aula como de las actividades que han de realizar, para compartir, dialogar y tomar decisiones; dejarán de lado el no querer hacer nada y los berrinches y podrán darse cuenta de lo importante que es aprender cosas nuevas e interesantes y del mismo modo desarrollarse y cumplir como buenos estudiantes tanto en la educación preescolar como en su vida diaria y futura.

Referencias Bibliográficas

- Latorre, A. (2013). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.
- Marqués, R. (2006). Saber Educar. Madrid, España: NARCEA.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2013). Situaciones de Aprendizaje, pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula. MINEDUC, DIGECUR.
- Pérez, J y Cortés J.A (2007). Barreras para el aprendizaje organizacional. Estudio de casos. Medellín (Colombia).
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó
- Porlán, R. (2000). El diario del profesor. Sevilla: Diada
- Rosano, S. (2007) La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Cuenca.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar. México: Autor.
- Tobón, S. (2005). Formación Basada en Competencias. México: Pearson educación.
- Tomlinson, C. (2001). El Aula Diversificada. España: Ediciones Octaedro.
- Vigotsky (1987). La Zona de Desarrollo Próximo. Universidad de Arizona.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS

María José Molina Ojeda
maryjose_pq@hotmail.com
Ma. de la Luz Barrón Silvestre



Resumen

El presente artículo es extraído de una tesis de investigación cuyo objetivo se centra en develar el sentido y significado que para el docente tiene enfrentar la necesidad de adecuar los ambientes de aprendizaje para favorecer la inclusión de los alumnos, cualesquiera que sean sus características. Los alcances de este trabajo de investigación cualitativa se basan a partir de la indagación empírica bajo el método de la fenomenología, centrando la experiencia personal de seis maestros de educación primaria, mediante la realización de un grupo focal. Los principales resultados recaen en la importancia de tomar en cuenta las características individuales de los alumnos; concluyendo que la docencia debe responder con actitudes ético profesionales hacia el aprendizaje inclusivo.

Abstract

The present article is extracted from an investigation thesis whose objective is focused on revealing the meaning and significance for the teacher to adequate the learning environments in order to include every student into the class dynamics, no matter the personal characteristics that these students may have. The main reach of this investigation are based upon empirical research under the phenomenology method, centered in personal experiences of six teachers of primary school by defining a focal group. The main results are important due to the personal features of students participating in this research, concluding that the teaching experience has to respond to ethical implications towards an inclusive learning.

Keywords: Educational inclusion, learning environments, curricular adaptations, students and teachers.

La docencia es una de las profesiones que mayores retos implica, debido a que atender una diversidad de niños en el mismo momento no es tarea fácil, pues se debe tener como objetivo que se alcancen los aprendizajes que se esperan en cada contenido. El interés sur-

gió a partir de la reflexión que se tuvo a lo largo de la carrera profesional, en donde en las diferentes prácticas se pudo rescatar que muchos de los alumnos no son integrados a las actividades cotidianas, ya sea por el docente o por los propios alumnos, es por ello que nace en el investigador la necesidad de indagar en el quehacer diario de un docente dentro de las aulas, generando a partir de adecuaciones curriculares ambientes de aprendizaje inclusivos, en donde se vea reflejada la interacción de los escolares y por ende una enseñanza para todos los niños cualesquiera que sean sus características.

Se considera el objeto de esta investigación como un tema de relevancia social que atañe principalmente a los docentes, la inclusión actualmente representa uno de los ejes centrales en la calidad de la educación, es por ello que se indaga con la participación de docentes activos teniendo como objetivo: Develar el sentido y significado que para el docente tiene enfrentar la necesidad de adecuar los ambientes de aprendizaje para favorecer la inclusión.

Es importante reconocer que la inclusión es parte fundamental en la educación y el docente debe ser neutro ante la diversidad que existe en el aula, es decir, realizar las adecuaciones pertinentes para la creación de ambientes de aprendizaje que permitan el desenvolvimiento fructífero de los niños. Tal como menciona Marchesi y Marthi, 1988 (citado en Arnaiz, s/f), "...hablar sobre diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos, como son el origen social, familiar, cultural, de sexo, intra o inter-psicológicos, y ligados a necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación" (p.2), lo cual no es una tarea nada fácil para el maestro porque supone integrar o reconocer los factores diversos que componen las características de sus alumnos para precisar las adecuaciones que favorezcan un ambiente inclusivo en el aula.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) define a los ambientes de aprendizaje como los escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. Ajusta las situaciones de aprendizaje en el aula, en la

escuela y en el entorno, pues el hecho educativo no solo tiene lugar en el salón de clases, sino fuera de él para promover la oportunidad de formación en otros escenarios presenciales virtuales.

En este sentido es importante mencionar el actuar docente, ya que es él quien se encarga de generar los ambientes de tal manera que se favorezcan los aprendizajes, quien actúa como mediador al diseñar situaciones didácticas centradas en el estudiante, tal como lo menciona Ladson-Billings, 1995 citado en Bransford, 2007), cuando se usa el término "centrado en quien aprende", se hace referencia a ambientes que ponen atención cuidadosa a conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes traen al espacio escolar. Este término incluye prácticas de aprendizaje que han sido llamadas "culturalmente sensibles", "culturalmente apropiadas", "culturalmente compatibles" y "culturalmente relevantes", para que así se propicie la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre los estudiantes, para que se cumpla lo que se mencionó anteriormente acerca de la práctica de valores y se lleve a cabo el ejercicio de derechos de los integrantes.

Es por esto que la SEP (2011) menciona los ambientes de aprendizaje requieren brindar experiencias, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares.

Según Zacarías (s/f), un ambiente favorable es aquel que brinda la posibilidad de que cada alumno se desempeñe al máximo, se sienta con libertad y logre desarrollar conocimientos, habilidades sociales, de investigación, de pensamiento y de autocontrol. En ese ambiente también se desarrollan actitudes y valores relacionados con la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, el compromiso, la confianza y

la equidad. De esta manera, los alumnos suelen fortalecerse para tomar decisiones reflexivas y actuar con responsabilidad. Los maestros podemos mejorar el ambiente de aprendizaje considerando los siguientes aspectos como: Establecer reglas y rutinas que permitan que el ambiente del salón sea predecible y seguro, fomentar interacciones positivas entre los alumnos, y entre el profesor y los estudiantes, con base en el respeto mutuo, el reconocimiento y la comprensión de las necesidades reciprocas, lograr una buena organización de trabajo con un sentido de finalidad clara, emplear enfoques cooperativos que permitan a los alumnos la comunicación y el intercambio y usar diversas metodologías de enseñanza que fortalezcan la autoestima y el autoconocimiento.

En relación a la inclusión Senegal (2000), expresa que desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida los educandos del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de educación de alta calidad, que respondan a sus necesidades y sean equitativos y atentos a la problemática de los géneros. Esos servicios no deben generar exclusión ni discriminación alguna. Como el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente.

Por lo tanto, se hace ver claramente la necesidad que existe en las diversas sociedades de incluir a los más desfavorecidos y no específicamente a los niños que cuentan con un nivel socioeconómico bajo, sino que tiene otras características en lo que a educación respecta que lo hacen tener una vida un tanto diversa; es por ello que dentro del aula se deben crear ambientes que permitan la inclusión de todos, para que participen activamente al interior del aula y de la comunidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) define que la noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, debería estar en armonía con la idea de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro de ella tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos.

La educación inclusiva implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus características individuales. El centro de atención es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela para acoger a todos los niños y para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes.

Ante ello, la necesidad de diseñar adecuaciones curriculares es imprescindible en la docencia donde la perspectiva curricular debe tener un carácter interactivo entre las condiciones de los propios alumnos y alumnas, además de las características del contexto educativo en el que se manifiestan. Es por ello que cada escuela

debe ofrecer respuesta educativa personalizada y debe comprometerse con los resultados de todos sus alumnos, en mejora continua de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Son necesarios currículos abiertos y flexibles que den respuesta a la diversidad y permitan tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades, orientados hacia el desarrollo de personas competentes para el logro y mantenimiento de una vida plena; de esta manera las adecuaciones curriculares permiten al docente ajustar las actividades y contenidos en base a las características de sus alumnos, para que puedan generarse mejoras y se cumpla con lo que pretenden los planes y programas de estudio de la educación básica.

Los elementos metodológicos contemplados para entrar en el campo de la vida escolar se fundamentan en el enfoque cualitativo que según Eisner (1998), todo parte de la indagación empírica, refiriéndose a las cualidades, puesto que la verdad o falsedad de las reivindicaciones que se hacen quedan determinadas por las relaciones que tiene con las cualidades a las que supuestamente se refieren; constituyendo así el contenido de la experiencia. La investigación se enfoca en el método de la fenomenología centrándose en la experiencia persona, en la experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas y situaciones, (Álvares y Gayou, 2004).

La selección de participantes se hizo de manera aleatoria, siendo uno de cada grado escolar en el contexto de la escuela "Club Activo 20-30" de Santa María del Oro, Durango; utilizando la técnica de grupo focal, puesto que es una técnica de investigación social que privilegia el habla y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos sobre un tema o situación determinada; para el desarrollo del grupo focal se diseñó una entrevista semiestructurada bajo la pregunta generadora ¿cómo adecuar los ambientes de aprendizaje para favorecer la inclusión?, con el objetivo de obtener información sobre las adecuaciones que se hacen en los ambientes de aprendizaje que lleven a la inclusión, y bajo las categorías de análisis: conceptualización, factores, obstáculos, capacitación y roles maestro-alumno.

Para realizar el análisis de datos a partir del grupo focal, el investigador se vio en la necesidad de transcribir las preguntas y por consecuente sus respuestas según se iban obteniendo por parte de los docentes, ésta acción según Michele y Colin (2001), es un proceso de preparar los datos de modo que permita obtener de manera inmediata partes específicas del paquete de datos, siendo este la suma de las piezas que se recolectaron, al completar el estudio de investigación.

A partir de la transcripción se categorizaron las respuestas en una matriz de análisis, ya que como lo menciona Rodríguez Gómez, et, al., 1996, citado en Guzmán y Alvarado, 2009), se tiene como objetivo realizar transformaciones de operaciones y reflexiones que tienen como propósito extraer significado relevante en relación con el objeto de estudio, permitiendo así dividir la información, claro está que se codificó la intervención de los docentes para que sus respuestas queden totalmente anónimas dentro del trabajo. Si la información aparece en forma de texto, la segmentación podría encontrarse dentro de los tipos; a lo que la unidad utilizada fue el criterio temático, pues toma en cuenta las conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación estudiada y es posible que haya segmentos que hablen de un mismo tema, aunque sean participantes diferentes, es por ello que se pudieron obtener categorías de primer y segundo orden, en donde se logra una reducción de los datos, ya que se pasa de un número determinado de unidades de texto a uno menor de categorías dentro del contenido de la investigación.

En la conceptualización de primer orden está la inclusión, los ambientes de aprendizaje, factores que afectan los ambientes de aprendizaje, el rol que juegan los participantes y adecuaciones a los ambientes de aprendizaje.

Con base en la inclusión se encontró que para los docentes es importante tomar en cuenta las características de los alumnos, para así poder desarrollar las clases diarias en el aula, dando la oportunidad a todos los niños de que participen en las actividades que se realizan durante las horas de trabajo.

En el caso de los ambientes de aprendizaje, la mayoría de los participantes hace ver que son las condiciones, el espacio que se genera en las aulas, además de que tiene que ir relacionado de manera estrecha con el contenido que se va a trabajar con los estudiantes y así echar mano del entorno, la comunidad, la flora, etc., por lo anterior Zacarías, De la Peña y Saad (s/f) destacan que las actividades que los maestros realizan en el salón de clase están determinadas, tanto por su experiencia, conocimientos y habilidades, como por el contexto en donde llevan a cabo sus acciones, esto para que los alumnos puedan propiciar un aprendizaje; además de que existe una estrecha relación con la inclusión, ya que dependiendo del contexto en el que el niño se desenvuelva, será el grado de adaptación que tenga en el grupo clase.

Por otro lado los integrantes del grupo focal, dejan entre visto que los factores que afectan los ambientes de aprendizaje, es que existen alumnos que no presentan disposición alguna por aprender o por estar integrados con sus demás compañeros de la clase, ya que si el docente busca provocar o generar un ambiente agradable para el estudiante, en el que él se sienta conforme, no va a existir reacción alguna, puesto que el alumno, el grupo clase, la familia, el maestro y el contexto van entrelazados, y mientras estos factores no cumplan con su función ese proceso de inclusión va a fallar, es por ello que uno de los participantes menciona lo siguiente, “las condiciones de las escuelas, las exigencias externas, nos llevan a caer en el juego de que no tenemos una manera sobre los instrumentos, las herramientas para tratar individualmente cada una de esas situaciones, si nuestros medios de enseñar fueran más individuales tal vez no tendríamos esas deficiencias”.

Un aspecto importante es el rol que juegan los participantes dentro y fuera del aula, siendo estos los padres, alumnos, maestros y directivos, así que es algo que no se puede dejar de lado, ya que como se mencionó anteriormente, existe una estrecha relación entre ellos, creando un engranaje para el buen funcionamiento de la educación; en lo que a esto concierne que, es de suma importancia que para que exista un cambio participen padres de familia, alumnos, maestros y el alumno, ya que la actitud de los niños en relación a todos los factores mencionados, define en gran medida el ambiente de aprendizaje, además de que si como docente no se tiene la capacidad de involucrar a los alumnos, ellos mismo crearán un ambiente poco propicio de aprendizaje, debido a ello Zacarías, De la Peña y Saad (s/f), reconocen que el clima escolar influye en la forma en que los maestros perciben su trabajo, así mismo en el grado de satisfacción que reportan los alumnos, los niveles de colaboración y la calidad de la comunicación entre sus miembros (p.147).

Y por último se presenta lo relacionado con la adecuación de ambientes de aprendizaje inclusivos dentro del aula de clases, se hace mención a que eso es lo que se tiene que hacer dentro de, claro está que se debe partir del reconocimiento de las características del grupo, ya que no se puede hacer un ambiente de aprendizaje si no se conoce a tal, a veces suena muy repetitivo, pero es un proceso constante de aprendizaje; es por ello que los docentes deben crear esos ambientes de aprendizaje considerando las características de los niños y el contexto en el que se desenvuelven; además de buscar la manera para solucionar los problemas de exclusión, ya sea crear equipos de trabajo, para que todos tengan la misma oportunidad de aprendizaje, y así crear un ambiente inclusivo, con lo que tenemos para que se desarrolle bien el contenido que se va a impartir.

Como conceptos secundarios a las mismas categorías se obtuvo que la inclusión es adentrar a los alumnos a actividades cotidianas dentro del salón de clases, buscar que las actividades que se trabajan sean productivas para los estudiantes y que así se busque el beneficio para

todos. Además de aludir al principio pedagógico 1.8 del Plan de Estudios (2011), el cual habla de favorecer la inclusión para atender la diversidad, ya que al reconocer que existe dentro de las aulas y de la comunidad, una amplia variedad de personas, es el sistema educativo quien debe hacer efectivo el derecho que todos esos miembros de la sociedad tienen, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

En las respuestas de la mayoría de los docentes participantes, se destaca primordialmente la relación de los actores más que de los factores involucrados en la creación de los ambientes de aprendizaje y dejan entre visto que existen alumnos que no presentan disposición alguna por aprender o por estar integrados con sus demás compañeros de clase, ya que el docente busca provocar o generar un ambiente agradable para el estudiante en el que él se sienta conforme, no va a existir reacción alguna, puesto que el alumno, el grupo, la familia, el maestro y el contexto van entrelazados; y mientras estos factores no cumplan con su función, ese proceso de inclusión va a fallar. Uno los participantes (MJ) menciona "las condiciones de las escuelas, las exigencias externas, nos llevan a caer en el jueguito ese de que no tenemos una manera sobre los instrumentos, las herramientas de tratar individualmente cada una de esas situaciones, si nuestros medios de enseñar fueran más individuales tal vez no tendríamos esas deficiencias".

Otro concepto secundario se enfoca a la capacitación docente, se pudo rescatar que sí se ha recibido capacitación de cómo favorecer la inclusión, pero la mayoría de ellos no son impartidos por especialistas; además de que muchas veces como propiciadores de cambios, los docentes no perciben esos cambios sociales y cuando llega a suceder se es renuente a ellos. Además, se menciona que no se han aterrizado los programas que se imparten por parte de las instituciones encargadas, pues no les sirve de nada ir a cursos tres o cuatro meses y no aplicarlo dentro de las escuelas, ya que solo se ve la parte teórica y no se lleva a la práctica dentro de las aulas; así mismo se agrega la poca importancia a ese tipo de eventos, y la poca atención que se le proporciona a las innovaciones y a los cambios que existen actualmente en la sociedad.

Por tanto, uno de los principales hallazgos es que se toman poco en cuenta las características de los alumnos y los documentos que avalan la educación inclusiva en nuestro país, pues en algunos casos no se cumple en su totalidad dentro del actuar docente; aunque ha de saberse que la docencia es una labor difícil puesto que se trabaja con seres humanos que traen consigo actitudes, valores y culturas muy arraigadas desde el hogar y se reflejan al interior de las instituciones educativas. Otro resultado importante es que el diagnóstico grupal en muchas ocasiones no está en constante análisis, por lo tanto, no hay mejoras ni correcciones en el mismo, siendo éste una ayuda valiosa para mejorar la práctica, permitiendo el diseño de adecuaciones que contemple retomar características peculiares de alumnos que requieran ser incluidos.

En la metodología utilizada para la actual investigación, el autor debe considerar que no se puede enjuiciar críticamente las opiniones de los participantes del grupo focal, es por ello que sus respuestas se toman como consejos y como medio para reafirmar la práctica docente, interpretando que es primordial el diseño de adecuaciones como medio para involucrar en el proceso de enseñanza a los alumnos que así lo requieran.

Es importante reconocer la inclusión como método para promover el aprendizaje de los involucrados dentro de un aula, lo cual debe superar las prácticas que valoran la homogeneidad y la competitividad, para así girar las actitudes y favorecer el trabajo colaborativo, respeto y aceptación a las diferencias individuales.

La práctica docente puede y debe ser mejorada en referencia a la adecuación de ambientes de aprendizaje para cumplir con la equidad y calidad en la formación integral de todos los alumnos y de tal manera transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

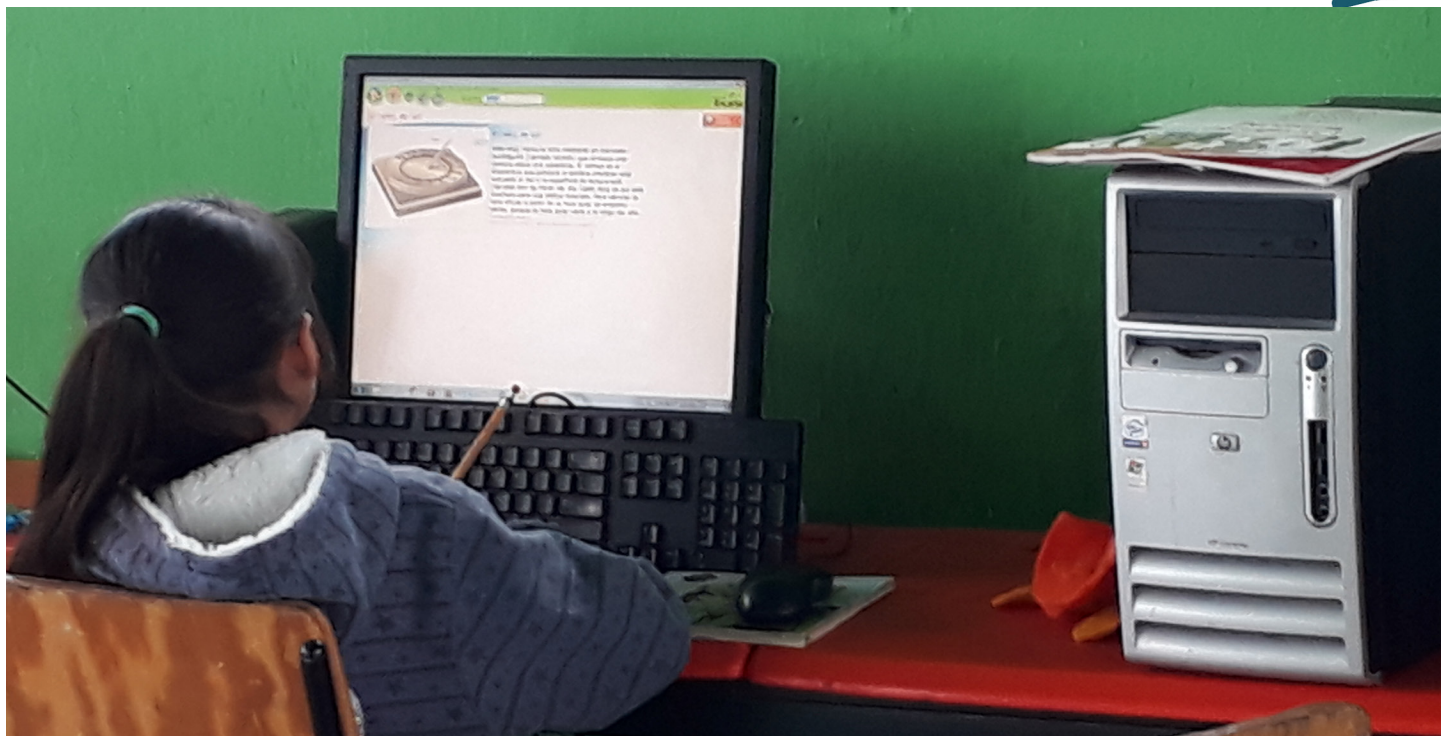
- Álvarez, J. L. & Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Páidos.
- Arnaiz, P. (s/f). *Sobre la atención a la diversidad. Atención a la diversidad*. México: Éxodo.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & R, C, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- Eisner, E. (1988). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Páidos.
- Guzmán, A., & Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, Durango: Asociación de investigadores en ciencias de la educación.
- Michele, K., & Colin, K, (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos de investigación cualitativa*. Morelia: IMCED
- Senegal, D. (2000). *Foro Mundial sobre Educación, Marco de Acción de Dakar*. Francia: UNESCO
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio de la Educación Básica. Quinto Grado*. México: SEP.
- Zacarías, J., De la Peña Rode, A., & Saad Dayán, E. (s.f.). *Inclusión Educativa. Aula nueva*, SM

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN SEXTO GRADO

Lic. Xiomara Isabel Pizarro Quezada

pizarroxio@gmail.com

Mtra. Azucena Villa Ogando



Las prácticas docentes en la asignatura de historia han sido caracterizadas por su tradicionalismo, lo que lleva a que ésta sea considerada como aburrida y poco útil; las orientaciones y el enfoque de la enseñanza de la historia proponen nuevas formas de enseñanza tendientes al desarrollo del pensamiento histórico que consideren la implementación de conceptos de primer y segundo orden y el manejo de fuentes primarias y secundarias. Bajo esta premisa se implementaron estrategias didácticas buscando desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado de primaria a partir de la aplicación de estrategias didácticas. Después de dos ciclos de intervención en el que se plantearon actividades basadas en el constructivismo y apegadas al enfoque y a las recomendaciones didácticas se encontró que es posible el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de sexto grado, implementando actividades que privilegien la comprensión de los hechos a través del tiempo histórico, al causalidad, el cambio y la continuidad, la relevancia, la empatía y el manejo de evidencias o fuentes primarias y secundarias, lo que da lugar a que la historia sea percibida como interesante, atractiva y útil por los alumnos.

Palabras clave: historia, estrategias didácticas, pensamiento histórico.

La historia es considerada por la mayoría de las personas como una materia de difícil comprensión, generalmente es percibida como aburrida por los niños y hasta cierto punto sin utilidad práctica en la vida cotidiana; tales motivos hacen que esta asignatura sea una de las más rechazadas y temidas por los niños, e incluso, nos atrevemos a creer que también lo es por algunos maestros.

Sin embargo, existen razones para afirmar que no es la naturaleza de la materia lo que la convierte en poco agradable y útil, sino que son las formas de enseñanza lo que agrega ese peso de desagrado a la asignatura. Como resultado tenemos estudiantes con pocos conocimientos históricos, la mayoría de estos conocimientos se presentan de forma aislada y con deficiencias en la comprensión de las causas, las consecuencias, la relevancia, el tiempo histórico, etcétera, sin mencionar las pocas habilidades para el manejo de evidencias históricas y para empatizar con hechos y personajes.

Así, el desarrollo de la conciencia y el pensamiento histórico se ven limitados, lo que da como consecuencia a sujetos que no se perciben a sí mismos como sujetos históricos, que no comprenden que el pasado nos constituye y que las acciones de hoy darán lugar al futuro; la formación de la ciudadanía requiere de una adecuada formación histórica.

Esta adecuada formación histórica no siempre se garantiza en las aulas, caracterizadas generalmente por prácticas tradicionalistas en historia, basadas en la memorización de fechas y personajes, en el consumo de información que da lugar a interminables resúmenes y cuestionarios.

El presente documento expone la experiencia vivida en un grupo de sexto grado de educación primaria en el que las clases de historia eran aburridas para los niños y las estrategias empleadas distaban mucho de ser innovadoras y adecuadas de acuerdo a los aportes de las investigaciones vigentes en el área de historia; por lo tanto, se decidió elegir este tema como opción de titulación denominándolo: "Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento histórico en un grupo de alumnos de sexto grado de primaria", bajo la pregunta generadora ¿Cuáles son las estrategias didácticas que permiten desarrollar el pensamiento histórico en un grupo de alumnos de sexto grado de primaria? EL objetivo que guio el trabajo fue: Desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos de sexto grado de primaria a partir

de la aplicación de estrategias didácticas. A través de este artículo se pretende exponer los aspectos teórico-metodológicos que orientaron el trabajo, así como los principales resultados y hallazgos obtenidos después de su implementación, a fin de que sean una guía y una muestra de que es posible tener clases de historia útiles y divertidas, y que es factible desarrollar el pensamiento histórico de los niños a partir del desarrollo de estrategias didácticas pertinentes en el área de historia.

Partiremos del concepto de historia, la cual es concebida por Florescano (2012) como la disciplina del autoconocimiento humano; mientras que Bloch (1982) es también la ciencia de los hombres en el tiempo, pues nos enseña lo que el hombre ha hecho y, en consecuencia, lo que el hombre es.

Por su parte, el pensamiento histórico:

...comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretenden lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni el producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican (Arteaga y Camargo, 2012, p.15).

La conciencia histórica, según estos mismos autores, se caracteriza porque los sujetos comprenden que:

- Todo presente tiene su origen en el pasado
- Las sociedades no son estáticas
- Los procesos pasados constituyen las condiciones del presente
- El pasado nos constituye y todos tenemos un papel en el proceso de transformación social
- El presente es el pasado del futuro
- Todos formamos parte del movimiento histórico

Este conjunto de rasgos que han de ser com-

Revista Normalista Práctica Profesional

prendidos para decirse que tenemos conciencia histórica no se adquieren de la noche a la mañana, sino a través de una serie de actividades intencionadas que permitan el desarrollo de este tipo de pensamiento y conciencia; por eso, el objetivo de la educación histórica, según Arteaga y Camargo (2012), es promover una comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina histórica y su metodología, a la vez que se aprende sobre el pasado y sus huellas.

El trabajo se desarrolló en un grupo de sexto grado de educación primaria ubicado en una escuela de organización completa en un contexto semiurbano, dentro del cual se encontraron las siguientes características en la asignatura de historia:

- Tiempo dedicado: solamente se trabajaba media hora a la semana, lo cual creaba en los alumnos la idea de que tenía menos relevancia que cualquier otra asignatura.

- Interés: siempre que se les decía a los alumnos que era hora de trabajar la asignatura de Historia, sugerían que se trabajara otra, según sus opiniones era aburrida y no le entendían.

- Desconocimiento acerca del uso de las tecnologías e importancia de las fuentes primarias (testimonios, objetos, documentos originales, pinturas) y secundarias (productos de un proceso de investigación en fuentes primarias) en la asignatura de Historia.

- La planeación se ha llevado a cabo de manera trivial y unidireccional, desconocimiento del uso de las fuentes primarias y secundarias, así como la aplicación de los conceptos de primer orden (conceptos abstractos que requieren ser dominados por el docente y los alumnos para comprender la historia) y conceptos de segundo orden (herramientas que facilitan la comprensión de la historia, tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía.)

- El dominio de contenido era insuficiente.

- La relación que se le daba al contexto con el contenido era nula.

- La enseñanza se basaba en un enfoque “tradicionalista” que según Pozo y Gómez (1996) ha sido la forma prototípica de enseñar ciencia, sus rasgos característicos se han derivado tanto de la formación recibida por los profesores como de la propia cultura educativa, en este enfoque el profesor es un mero proveedor de conocimientos ya elaborados, listos para el consumo.

Con estos antecedentes se desarrollaron algunas estrategias pedagógicas tendientes a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, teniendo como fin el desarrollo del pensamiento histórico en los niños de sexto grado; en este nivel, Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) dice que los alumnos:

Reflexionan acerca de las transformaciones y permanencias en las maneras de pensar y de organización social y política de las sociedades a lo largo del tiempo. En cuanto a la multicausalidad, relacionan distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y geográficos para explicar la vida cotidiana de los diferentes pueblos (p.147).

En el apartado de Mapa curricular del Plan de Estudios, SEP (2011 a) expresa que:

El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual. Usualmente, los alumnos piensan que el presente, es el único que tiene significado, por lo que es importante hacerlos notar que es producto del pasado (p.52).

Las competencias de la asignatura de historia enunciadas en SEP (2011) son:

- Comprensión del tiempo y del espacio histórico. Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico.
- Manejo de información histórica. El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza (pp.153-154).

En relación a los propósitos generales planteados por SEP (2011) a lo largo de toda la Educación Primaria en la asignatura de historia, son:

Que los alumnos:

- Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
- Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder preguntas sobre el pasado.
- Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para

fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.

- Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad (p. 144).

El tema a trabajar como ya se dijo está enfocado en sexto grado de primaria, sin embargo en los Programas de Estudio, SEP (2011) dice que la historia se viene trabajando desde los primeros dos grado de educación primaria, con la noción del tiempo y cambio, ordenando cronológicamente algunos aspectos de su vida personal, familiar y del lugar donde viven, además aquí también aprenden que los objetos y espacios que les rodean ofrecen información sobre la vida de las personas y su pasado.

Seguido de ello en tercer grado se desarrollan nociones para la ubicación espacial y

la comprensión de sucesos y procesos históricos de la entidad, la interrelación entre los seres humanos y el ambiente a través del tiempo, adquiriendo habilidades para el manejo de información histórica, posteriormente en cuarto y quinto grado de primaria los alumnos trabajan la historia del país, han desarrollado algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de información, ya se trabaja con unidades de medición como año, década, periodo y el trabajo con A.C. y D.C. para ordenar secuencialmente acontecimientos u objetos que les son significativos; distinguen cambios y permanencias de un periodo a otro.

Para concluir la educación primaria, en sexto grado se sigue trabajando con unidades de medición a partir del estudio de la historia mundial, lo que permite hacer una comparación de un acontecimiento o cultura con otro (a), por otro lado se debe propiciar la reflexión sobre lo que ha cambiado y permanecido para

explicar la vida cotidiana, estableciendo relaciones en los diferentes ámbitos, cabe mencionar que el curso de sexto grado está enfocado en la vida del ser humano, desde su aparición, hasta el encuentro de América y Europa, donde se muestra cómo la mayor parte de los continentes entraron en contacto con los avances tecnológicos.

Con relación a los recursos didácticos que sugieren los Programas de Estudio SEP (2011) propone: líneas del tiempo y esquemas, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), museos, sitios y monumentos históricos.

El desarrollo de estos propósitos, competencias y contenidos a lo largo de la educación primaria debe ser promovido por medio de actividades que se sustenten en los conceptos de primer y segundo orden y a través del manejo de fuentes primarias y secundarias.

Con respecto a los conceptos de primer orden, éstos son significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento social y humanístico, tales como “Revolución”, “Estado”, “Rey”, “Independencia”, “Gobernante” (Arteaga y Camargo, 2012, p.11). Dicho de otra manera los conceptos de primer orden son conceptos abstractos (ya establecidos) en los cuales su significado requiere ser comprendido para trabajar y entender la historia, además un concepto de primer orden también es el tema sobre el que se ha de trabajar, sin ellos los estudiantes tendrán dificultad para ubicarse en un tiempo y espacio determinado.

Por su parte, los conceptos de segundo orden son herramientas que facilitan la comprensión de historia y dan sentido a las actividades que en dicha disciplina se realizan, para Santiesteban (2007, citado en Arteaga y Camargo 2012) “se trata de metaconceptos, es decir conceptos de conceptos” (p.13). Dichos conceptos son:

- Tiempo histórico: Implica siempre una relación entre el espacio y tiempo para poder ubicar un suceso determinado, considerando la participación de actores, sus necesidades, intereses y motivaciones; en el caso de sexto grado se utilizan las unidades de medida como, año, década, periodo A.C y D.C, es importante mencionar que trabajar el tiempo histórico no quiere decir que los alumnos tendrán que memorizar en qué fecha ocurrió tal o cual acontecimiento, sino el de analizar los hechos situándolos en un contexto específico, asociando lo que cambia y permanece, considerando a la vez la existencia de un tiempo pasado.

- Cambio y continuidad: pretende que los alumnos exploren y reflexionen sobre los conceptos o sucesos de historia para darse cuenta de las transformaciones y permanencias desde los distintos ámbitos (económico, social, político y cultural). Lee (2005 citado en Arteaga y Camargo 2012), menciona que “en las aulas es pertinente asociar a la noción de tiempo histórico la de cambio y continuidad formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?” (p.15)

- Empatía: Remite a entender cómo la gente vivió en el pasado, las formas de vestir, actuar y pensar, a partir de las fuentes históricas. Un ejercicio empático como caracterización, dramatización, cartas, entre otros permite aproximar al contexto en que los sucesos se produjeron y a partir de su análisis, explicar lo que las personas hicieron.

- Causalidad: Busca analizar diferentes perspectivas de un mismo acontecimiento o su-

ceso, con la finalidad de que el estudiante construya su propia concepción, una crítica con respecto a las causas de algún suceso, que no simplemente se quede con aquello que dice el libro de texto. Según Arteaga y Camargo (2012):

No todos los procesos históricos son consecuencia de causas identificables y algunos eventos pudieron tener desenlaces alternativos que fracasaron, pero que tuvieron las mismas causas que aquellos que tuvieron lugar. Por ejemplo, las guerras se desencadenaron a partir de conflictos pero estos conflictos también pudieron haberse resuelto a partir de acuerdos pacíficos y no necesariamente de resoluciones bélicas. (p.16)

- Relevancia histórica: Pretende centrar la atención específicamente en aquello que es importante recordar por su impacto en la actualidad, para ello es necesario tomar decisiones, y qué mejor manera de hacerlo que considerando las fuentes primarias o secundarias con las que se cuenta dentro del contexto a trabajar.
- Evidencia: Propone un estudio del pasado a partir del uso de las fuentes primarias y secundarias (elementos que ya han sido descrito anteriormente en este documento) los cuales permiten realizar interpretaciones, establecer juicios, e inferir las causas.

Con respecto a las fuentes primarias y secundarias, Hurtado (2012) hace las siguientes precisiones:

Toda fuente le permite al historiador construir un discurso, esto a partir de una mirada epistemológica e histórica, epistemológica porque es desde las fuentes que observa con una intencionalidad de construir un logos, hay la necesidad de construir un conocimiento específico. Histórica, porque ubica al sujeto espacial y temporalmente (p.2).

En otras palabras, cuando se pone a los alumnos en contacto con algún tipo de fuente cada uno interpreta según su intencionalidad, su manera de ver las cosas, cada uno construye su propio aprendizaje, ubicando dicho aprendizaje en un espacio y tiempo determinado.

Así pues es posible clasificar las fuentes históricas en dos grupos, primarias y secundarias, las cuales se describen a continuación:

Fuentes primarias: son objetos, documentos o testimonios originales, en ellos no se ha llevado a cabo ninguna intervención, generalmente pertenecen al mismo periodo histórico que se está investigando, siguiendo con ello Hurtado (2012) clasifica estas fuentes de la siguiente manera:

- Fuentes escritas: documentos públicos o privados (testamentos, fe de bautismo, actas, informes, cartas, diarios personales, etc.).
- Fuentes iconográficas: plásticas (pintura, escultura, arquitectura) y gráficas (fotografía, dibujo, caricaturas, grabados entre otros).
- Fuentes orales directas (personas que presenciaron el suceso, o que les contaron dicho suceso) y grabaciones (audiovisuales, cine, video, entre otros).

Fuentes secundarias: son el producto de un proceso de investigación a lo largo de muchos años en fuentes primarias, facilitan información muy valiosa y son las fuentes más accesibles

en la mayoría de los contextos, de igual manera Hurtado (2012) las clasifica en escritos, auditivos y auditivos - visuales.

Todos estos elementos son recomendados por la didáctica específica, que en conjunto con las orientaciones del programa de historia nos brindan los elementos necesarios para el diseño de estrategias y actividades tendientes al desarrollo del pensamiento histórico.

Es necesario que a través de las estrategias diseñadas se promueva un aprendizaje significativo, el cual tiene que partir de la necesidades e intereses de los alumnos, permitiéndoles ampliar los conocimientos que ya tienen para posteriormente aplicarlos en su contexto real; según Ausubel (1970 citado en Méndez, 2008) "el aprendizaje significativo es un proceso por medio del cual se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender"(p.91).

Así, en las estrategias a aplicar se debe buscar que los alumnos amplíen sus conocimientos respecto a las formas de vida actual y la relación que existe con los acontecimientos pasados, ya que un aprendizaje significativo en la asignatura de Historia es aquel donde hay capacidad de comprender hechos pasados y relacionarlos con el presente para saber cómo actuar ante diversas situaciones del medio que lo rodea.

El modelo educativo de aprender a aprender plantea una educación basada en competencias, a partir de un enfoque constructivista, el cual desde las ideas de Vygotsky (1978) se percibe como un proceso de enseñanza, dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción centrado en el desarrollo de habilidades, las cuales se van ampliando día a día. En lo que se refiere al papel que ha de desempeñar el docente siguiendo al modelo educativo, éste debe facilitar a los estudiantes las herramientas necesarias que les permitan

construir sus propios conocimientos para actuar ante una situación, en este caso relacionadas con la asignatura de Historia, pasando así de una enseñanza centrada en el profesor (tradicional) a una enseñanza centrada en el alumno.

Por otro lado las estrategias de historia se basan en el aprendizaje situado, el cual "ocurre en un contexto y situación determinada" (Díaz Barriga 2006, p.20) por ejemplo al utilizar fuentes primarias o secundarias se propicia que los estudiantes adquieran el conocimiento a partir de objetos, imágenes, documentales y otros elementos que permiten poner en contacto con el contexto del acontecimiento o cultura trabajada, permitiendo la reflexión y relación con el contexto real, además de la participación activa de los estudiantes, generando algunas producciones, logrando así los propósitos de los temas estudiados en clase, cabe mencionar que con esto los alumnos no adquieren un aprendizaje abstracto, aislado e imaginario por el contrario, ayuda a que el aprendizaje sea significativo.

Considerando todos los elementos anteriores, se plantearon dos ciclos de intervención con el grupo, diseñados a través de un esquema de planeación denominado secuencia didáctica, el cual Tobón, Pimienta y García (2010) se define como "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).

En el primer ciclo de intervención se planteó la estrategia denominada "Representando y entendiendo la democracia", la cual se desarrolló en de tres sesiones de una hora y media cada una durante tres semanas. haciendo énfasis en el concepto de primer orden " la democracia griega" trabajando así durante el desarrollo de la estrategia los conceptos de segundo orden evidencia, relevancia, empatía, cambio y continuidad, y causalidad, utilizando algunas fuentes primarias y secundarias; asimismo otros recursos necesarios para su aplicación; tomando en cuenta esos elementos es como se ha cuidado que las actividades planeadas durante la

estrategia permitan a los alumnos ir desarrollando un pensamiento histórico y comprender la importancia del suceso histórico trabajado.

Para realizar el seguimiento a la aplicación de estrategias durante la intervención didáctica se tuvo como apoyo el diario de campo y el cuaderno "memorias de historia", donde los propios alumnos contaron qué aprendieron, les gustó y qué no de las clases de historia, todo ello con el objetivo principal de evaluar mediante una escala estimativa qué tan favorables fueron las actividades para el logro de los aprendizajes, qué debe cambiar o qué se debe innovar.

La estrategia se dividió en las siguientes tareas:

- Observación de algunas imágenes (fuentes primarias y secundarias) para interpretar e imaginar la forma de vida en la antigua Grecia.
- Análisis de algunos conceptos de primer orden tales como polis, ostracismo y democracia, haciendo un mayor énfasis en este último concepto.
- Observación de un documental de la democracia en la antigua Grecia (fuente secundaria) y comparación con el libro.
- Elaboración y aplicación de guiones de entrevista a personas de la comunidad, para saber qué opinan acerca de la democracia que actualmente vivimos.
- Análisis de las entrevistas y elaboración de un cuadro comparativo acerca de la democracia en la antigua Grecia y la época actual, teniendo como referentes las fuentes ya analizadas y las respuestas de las entrevistas.
- Planeación y realización de una representación acerca de la democracia en la antigua Grecia, evidenciando también

las formas de vida.

Los resultados obtenidos evidenciaron que los estudiantes percibieron un cambio sustancial en las formas de enseñar y de aprender historia, y aunque según lo plasmado en las memorias de historia, la mayoría de los alumnos aún no logran ver la historia como agradable, sí lograron desarrollar una nueva percepción de la asignatura, sobre todo al emplear fuentes distintas al libro de texto y al realizar actividades innovadoras como la representación y la comparación entre las formas de vida y de gobierno en la antigua Grecia y en la actualidad.

El segundo ciclo de intervención estuvo constituido por cuatro sesiones divididas en dos estrategias; la primera giraba en torno al concepto de primer orden "civilizaciones anteriores a los incas", partiendo de los conocimientos previos e información referente a su contexto para posteriormente abordar el análisis mediante algunas fuentes y recursos; la segunda estrategia estuvo basada en el concepto de primer orden "educación de los incas", desarrollada a partir del uso de imágenes, un documental y libro de texto (fuentes primarias y secundarias), que permitieron establecer cambios y permanencias mediante un análisis, complementando con una entrevista a un maestro inca para finalizar con la elaboración de una propuesta que mejore la educación que él imparte, haciendo uso de las evidencias, desarrollando también conceptos de segundo orden.

Las tareas de la primer estrategia fueron:

- Concepto personal del término "cultura"
- Observación del documental sobre las culturas andinas: chavín, nazca, moche, tiahuanaco y huari
- Lectura de la información proporcionada en su libro de texto, comparándola con la del documental y nuestra cultura.
- En equipos elaboración de una carta titulada "un día en la vida de..."

- Caracterización de un integrante del equipo para que comparta la carta.
- Línea del tiempo viviente, para realizar preguntas sobre la cultura.

La segunda estrategia constó de las siguientes actividades:

- Preguntar a los alumnos qué es para ellos educación, dando un panorama sobre el tema a trabajar a partir de imágenes.
- Observación de un documental sobre la educación inca.
- Análisis de la información proporcionada en su libro de texto.
- Planeación y aplicación de una entrevista a un maestro inca, para después realizar una propuesta.

Durante la aplicación de la primer estrategia del segundo ciclo, la memorización se hizo presente, así como otras prácticas tradicionalistas, por lo que no fue exitosa su implementación; a pesar de observar el documental y de hacer un ejercicio de empatía a través de la carta, predominó la lectura del libro de texto y la información que venía en él fue la considerada como válida, razón por la cual se vio limitado el desarrollo de pensamiento histórico, ya que hubo poco análisis y contrastación de información, debido también a que lo presentado en el documental era similar a lo del libro de texto, lo cual indica que la selección de fuentes no fue adecuada, lo que contribuyó al fracaso de la actividad.

A partir de esta experiencia nada alentadora, la siguiente estrategia fue más cuidadosamente planeada, poniendo énfasis en la elección de fuentes y en que el desarrollo de la actividad desarrollara los conceptos de segundo orden.

Esta estrategia fue exitosa, los alumnos se sintieron parte de la historia a través de la entrevista hecha a un maestro inca, que era la misma practicante caracterizada de inca; el análisis de la información en diversas fuentes los llevó a reflexionar acerca de algunos aspectos sociales, como la injusticia de que solamente los hombres recibieran educación y que las mujeres fueran relegadas; se evidenció el desarrollo del pensamiento histórico al reconocer la evolución de la humanidad en relación al tema de la educación; la propuesta que plantearon al final puso en evidencia que la conciencia histórica también se desarrolló pues se asumieron como parte de la historia y como parte del cambio social.

Al desarrollar esta serie de estrategias, se llegó a las siguientes conclusiones:

- El tradicionalismo en el proceso de enseñanza aprendizaje lleva a los estudiantes a obtener información carente de significado, mostrando una actitud negativa frente a la asignatura de Historia.
- Al desarrollar las estrategias los alumnos se dieron cuenta que los acontecimientos estudiados en la asignatura de Historia no son algo aislado y tienen un impacto en el presente y reflexionaron sobre la manera en que deberán actuar, tomando en cuenta esos sucesos, fortaleciendo el desarrollo del pensamiento histórico a partir de estrategias innovadoras, donde fueron ellos el centro de aprendizaje, mediante el uso de fuentes primarias y secundarias así como el desarrollo de los conceptos de primer y segundo orden, en especial el de empatía,

ya que a través de él los alumnos comprenden, critican y valoran aún más el concepto de primer orden trabajado, dando muestra de aprendizajes significativos y por ende el desarrollo de competencias.

- Es importante que se dominar o se revise constantemente la teoría (enfoque, fuentes primarias y secundarias, conceptos de primer y segundo orden) sobre la didáctica de la historia para tener éxito y favorecer el desarrollo del pensamiento histórico.
- Los profesores deben trabajar con las tres competencias disciplinares (comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejo de información histórica, formación de una conciencia histórica para la convivencia) dentro de una estrategia permite que los alumnos puedan conformar su propia postura respecto a un acontecimiento.
- Es necesario considerar las fuentes primarias y secundarias a las que se tiene acceso dentro del contexto, previo a la planeación de las estrategias.
- Los documentales y fuentes iconográficas permiten a los estudiantes ubicar, comprender y criticar los acontecimientos trabajados.
- La actitud de entusiasmo de docente con respecto a la historia motiva a los estudiantes a realizar los trabajos propuestos.
- Es necesario que no se utilice el libro de texto como única herramienta de enseñanza aprendizaje.
- Generar un adecuado ambiente de aprendizaje dentro de la asignatura de Historia implica: tomar en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, despertar su curiosidad y utilizar diversas fuentes o recursos, y que sean ellos los constructores del aprendizaje.
- A partir de la comprensión de los acontecimientos pasados y al compararlos con la vida actual, los alumnos reflexionan y se dan cuenta que tienen repercusiones en el presente, aprendiendo también de los errores pasados, para poder actuar.
- Con respecto a lo relevante desde la percepción de los alumnos fue que se dieron cuenta que la asignatura de Historia no es aburrida, que los hechos pasados tiene repercusiones en el presente y les ayudan a saber cómo actuar en la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, B. & S. Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. México: DGESPE-SEP.
- Bloch, M. (1982). Introducción a la historia. México: FCE.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Florescano, E. (2012). La función social de la historia. México: FCE.
- Hurtado, M. (2012). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Elementos para el Estudio de la Historia de la Educación en México. Reforma Curricular Escuelas Normales Materiales, DGESPE.
- Méndez, Z. (2008). Enfoques de autores constructivistas recientes: El punto de vista de Ausubel, Novak y Howard Gardner en Aprendizaje y cognición. Décima reimpresión de la 1ª. ed. (pp. 85-111). San José: EUNED.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de Estudio 2011 Guía Para El Maestro. Sexto gra-

VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE UN CUESTIONARIO SOBRE AUTOESTIMA ACADÉMICA PARA ALUMNOS DE PRIMARIA

Johana Lizeth Roque Ruiz y Gabriela Fernanda Hernández Tun.

joha.lizeth25@gmail.com

César Augusto Cardena Ojeda

cesarcardenaojeda@gmail.com



Resumen

Este trabajo presenta el informe de la construcción y validación psicométrica de un instrumento para medir el nivel de autoestima académica de alumnos de educación primaria de entre 10 a 13 años de edad. Lo anterior constituyó la primera etapa de una investigación emanada de las experiencias de práctica profesional de las autoras, en las que se evidenció la importancia de esta variable en la trayectoria escolar de los alumnos, lo cual se encuentra avalado en la literatura científica. Se llevaron a cabo diversas acciones y pruebas estadísticas para garantizar la validez racional, de contenido, de constructo y la estabilidad del instrumento. Al término de este proyecto se concretó un cuestionario de auto-reporte con diez reactivos distribuidos en tres dimensiones teóricas, con adecuados atributos psicométricos que avalan su uso para el acopio de la información objetiva que justificó su creación.

Palabras clave: autoestima académica, Autorreporte, Validación psicométrica, Confiabilidad, Validez.

Abstract

This paper presents the report of the procedure of construction and psychometric validation

of an instrument for measuring the level of academic self-esteem of primary school students, among 10 and 13 years of age. This was the first stage of a research emanated from the experiences of professional practice of the authors, which showed the importance of this variable in the scholar achievement of students, which is supported by the scientific literature. Various actions and statistical tests were carried out to guarantee the rational reliability and stability of the instrument. At the end of this project, a self-report questionnaire was completed with ten items distributed in three theoretical dimensions, with adequate psychometric attributes that support its use for the collection of objective information that justified its creation.

Key words: Academic self-esteem, Self-report questionnaire, Psychometric validation, Reliability, Stability.

La autoestima es un tema de reciente interés aplicado al desempeño académico de los alumnos de educación básica en México; si bien se pueden encontrar avances concretos relacionados al tema a partir de la reforma educativa iniciada en 2013 (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2013), que la incluye entre los Aprendizajes Clave de la Educación Socioemocional, su tratamiento es somero y se le reconoce solo como una habilidad integrante del Autoconocimiento, una dimensión del Área de Desarrollo Personal y Social (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2017; pp. 464-579).

Habiéndose planteado lo anterior, la Autoestima se constituye para el modelo educativo emanado de esta reforma como un rasgo personal práctico (una habilidad) supeditado a una construcción mayor (el Autoconocimiento), lo que se expresa en una reducción de su importancia y peso específico dentro de las propuestas curriculares (Cfr. SEP, 2017, pp. 564 – 579).

Sin embargo, dado que la mayoría de

los autores especializados en el tema definen a la Autoestima como la valoración emocional, afectiva, que un sujeto hace de sí mismo a partir de cómo se percibe (Autoimagen) frente a lo que objetivamente se es (Autoconocimiento), se infiere que la Autoestima no se supedita al Autoconocimiento, sino que ambos constructos son independientes pero con una estrecha interrelación, que en términos generales, propicia la construcción más general del Autoconcepto (American Psychological Association, 2010; Branden, 2001; Castejón, González, Gilar, & Miñao, 2010; González-Arriata, 2001; Meece, 2001; Woolfk, 2010).

Al respecto de esta aparente imprecisión conceptual, Caso y Hernández (2010) consideran que en la planeación y evaluación educativa en México se ha subestimado la importancia de variables personales intrapsicológicas del alumno, como la Autoestima (y la motivación, o la asertividad, entre otras), a cambio de concentrarse en aspectos como las condiciones socioculturales de la familia y la escuela, los modelos educativos, el desempeño del docente y –evidentemente–, las condiciones cognitivas del alumno, relacionadas principalmente al acopio, organización y procesamiento de información.

En otros países, en cambio, diversas áreas del conocimiento como la psiquiatría y las psicologías clínica y educativa han concedido un gran interés al estudio científico de la influencia que ocupan las percepciones personales en el bienestar mental y fisiológico y los comportamientos consecuentes de dicho estado, como los desempeños escolares.

Por ejemplo, en la psiquiatría ha cobrado relevancia desde los años 80's del siglo pasado el estudio de los Placebos, sustancias que carecen de propiedades farmacéuticas pero que han demostrado un significativo efecto reactivo positivo en diversas dolencias físicas, como resultado de que quienes los consumen se encuentran convencidos de que poseen facultades curativas avaladas por la medicina. Al respecto, el Dr. Irwing Kirsch, quien se ha ocupado de este tema desde la dirección del programa para el estudio del Efecto Placebo en la universidad de

Harvard, en Estados Unidos, asegura que la firme convicción de una idea puede modelar reacciones o condiciones biológicas además de los pensamientos a los que se asocian. A partir del descubrimiento de esta potencialidad, ha concluido que las expectativas pueden modelar la experiencia de los individuos, y son capaces de determinar su conducta consciente e inconsciente. Por supuesto, no olvida señalar que las convicciones también puede tener un efecto pernicioso en las mismas áreas en las que el placebo puede tener reacciones positivas. A esto le ha llamado Efecto Nocebo y se constituye en una parte ineludible de este interesante fenómeno psicológico (Kirsch, 1999).

En el mismo sentido, en el campo de la Psicología se puede encontrar la documentación de un estudio experimental realizado por Robert Rosenthal y Leonore Jacobson en 1968, del cual se construyó la noción de la Profecía auto-cumplida, también llamada Efecto Pigmalión, en referencia al mito griego protagonizado por un escultor con este nombre que se enamoró apasionadamente de una de sus esculturas (Galatea) y por su devoción a ella, encontró gracia en la diosa Afrodita, quien otorgó vida a la estatua, haciendo realidad los anhelos de su creador; en el trabajo de Rosenthal y Jacobson, se demostró que las expectativas de los profesores podían afectar el desempeño real de sus alumnos, cuando éstos conocían tales expectativas y les atribuían validez bajo el supuesto de provenir de una figura de autoridad; así, los

alumnos definieron su autoconocimiento, autoestima y auto-concepto en el ámbito académico a partir de un convencimiento ex ante, y a partir de él, definieron su propia aptitud escolar y actuaron en consecuencia de esta definición; esto es que Actualizaron (volvieron real) una idea fuertemente aceptada (Rosenthal, & Jacobson, 1968).

Por su parte, González-Arriata refiere una considerable cantidad de investigaciones donde se encontró una relación positiva entre la autoestima y su éxito y satisfacción alcanzados en programas educativos (Roberts & Cotton, 1994; Saap, 1994; Wiggings & Schatz, 1994; O'Tuel Frances, 1994; en González-Arriata, 2001), además de otros trabajos donde esta misma variable se relacionó significativamente con otros aspectos o factores de la vida escolar, como la memoria, la ansiedad, la conducta antisocial, la necesidad de aceptación, entre otros.

Es así que ante la importancia encontrada en esta condición se ha avanzado en la construcción del concepto de Autoestima Académica, la cual se ha definido en términos generales como la autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito las diversas situaciones de la vida escolar, esto es, para rendir y ajustarse a las exigencias de las actividades escolares (González-Arriata, 2001; López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2014).

Los autores ocupados de esta variable específica intentan señalar su participación determinante en el trayecto escolar de los alumnos: consideran que en buena parte, el resultado alcanzado en cualquier programa escolarizado depende de la calidad de la percepción que el alumno tiene de sí mismo frente a las demandas implicadas en sus estudios y la orientación positiva o negativa que toman sus pensamientos frente a las condiciones que le son externas, como por ejemplo, el apoyo o aliento recibido en su familia, sus condiciones socioeconómicas, su convencimiento o conformidad con el programa que cursa y la institución donde lo cursa, entre otros múltiples factores, que son filtrados a través de su autoestima académica (Acosta & Hernández, 2004; González, Núñez, González, & García, 1997). Estas y otras ideas fundamentales sobre el valor de la autoestima en el desempeño académico de los alumnos fueron identificadas y corroboradas en las experiencias de práctica profesional realizadas por las autoras de este artículo en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012, en las que se pudo observar con claridad cómo la estimación declarada que tenían los alumnos sobre sus capacidades alentaba su dedicación al trabajo escolar, y por consecuencia, definía en gran medida sus logros alcanzados.

Estas observaciones fueron manifestadas a los profesores tutores de práctica profesional, así como a los docentes de la Escuela Normal para su análisis y su reflexión, y en todos los casos, los profesionales de la educación a quienes se expuso este tema postularon como un aforismo el valor a las percepciones que los alumnos se pueden formar de sí mismo como determinantes de sus conductas; asimismo, se realizaron lecturas someras en fuentes válidas, en las cuales se encontró el refrendo a esta declaración.

Ante tales indicios, y al haber encontrado manifestaciones de baja autoestima académica asociadas a un bajo desempeño escolar en un número considerable de alumnos a lo largo de las prácticas profesionales de la carrera, se decidió abordar sistemáticamente este tema como trabajo de titulación en la modalidad de tesis de investigación (Secretaría de Educación Pública, 2014), para lo cual se estableció el objetivo general: evaluar la eficacia de un proyecto didáctico para favorecer la autoestima académica de un grupo de alumnos de educación primaria.

Este tema y objetivo fue compartido por las dos autoras de este artículo, si bien se previó que el diseño, implementación y evaluación de las acciones de intervención necesarias para incidir en la autoestima de sus alumnos se llevaría a cabo en forma individual.

Como una de las primeras actividades del proyecto implicado en esta intención general, se realizó una nueva revisión de la literatura disponible, esta vez con el propósito de encontrar un instrumento ya construido que pudiera ser usado para explorar este objeto de medida dentro del diseño de la investigación; sin embargo, los resultados fueron nulos, pues los casos encontrados con adecuadas propiedades psicométricas se referían a la Autoestima en general, pero no se encontró una herramienta dedicada específicamente a la Autoestima académica.

Ante esto, se determinó como primer objetivo particular, validar un instrumento para medir la Autoestima Académica de alumnos de educación primaria, de lo cual se concentrará y se dará cuenta en el desarrollo de este reporte.

Esta etapa preparatoria del instrumento de medición a usar en el proyecto general se llevó a cabo en forma conjunta entre sus involucrados (alumnas y asesor), a fin de robustecer la dedicación impuesta en la tarea, y para maximizar el acopio de datos para los procesos estadísticos de validación psicométrica.

La primera actividad del proceso de construcción y validación del instrumento fue la definición de su objetivo, el cual quedó establecido como: medir la Autoestima Académica en alumnos de educación primaria de cuarto a sexto grados.

Se delimitó este periodo escolar considerando que el instrumento consistiría en un auto-reporte, es decir que serían los propios sujetos evaluados quienes se calificarían en sí mismos el objeto de medida, y los niños en edad cronológica para cursar estos grados escolares ya cuentan con suficiente madurez cognitiva para contestar con certeza y objetividad a las cuestiones implicadas en el cuerpo de preguntas; en cambio, alumnos de grados inferiores carecerían de las herramientas intelectuales y de maduración suficientes para realizar esta tarea en forma veraz y libre de sesgos, y por eso no fueron considerados para el pilotaje.

En torno a este objetivo se realizó la construcción de reactivos en un trabajo conjunto entre las dos alumnas responsables de este trabajo y un asesor metodológico con experiencia en

trabajos de investigación educativa; en este trabajo se elaboraron 10 reactivos ajustados estrictamente a los referentes teóricos consultados; para su redacción, se atendieron a las sugerencias de Airasian (2002) y Namakforoosh (2014) para elaborar reactivos eficientes, lo que incluyó la adecuación gramatical acorde a la maduración del sujeto usuario del instrumento. Las opciones de respuesta para cada reactivo correspondieron al modelo de escalamiento Likert, quedando como sigue: 'Totalmente de acuerdo', con un valor correspondiente a 4 puntos; 'De acuerdo', con 3 puntos; 'Indeciso', con 2 puntos; 'En desacuerdo', con 1 punto, y 'En total desacuerdo', con cero puntos.

Para revisar la validez de contenido de los reactivos, se enviaron de manera separada a dos expertas con formación en psicología, con experiencia en trabajo educativo infantil y con posgrado en este mismo campo disciplinar, para que ofrecieran comentarios y sugerencias de mejora; las expertas ofrecieron comentarios detallados a todo el instrumento, desde la definición teórica del objeto de medida, las instrucciones para el usuario y los reactivos; adicionalmente, emitieron una calificación cuantitativa numérica a cada reactivo, con base a una escala tipo Likert de cuatro opciones, que fueron: 'no requiere modificarse', con una calificación correspondiente a 4 puntos; 'requiere una modificación menor', equivalente a 3 puntos; 'requiere modificarse sustancialmente', equivalente a 2 puntos, y 'sugiero eliminar', equivalente a 1 punto.

Los puntajes asignados a cada reactivo fueron usados para realizar una prueba estadística de contraste entre las observaciones emitidas por las dos comentaristas, empleando la fórmula Kappa de Cohen, de la que se encontró un coeficiente de .5 y una significancia estadística menor al 5% (sig. < .05), lo cual corresponde a un nivel bajo de coincidencia entre los jueces (Landeró & González, 2006; Olvera, 2015).

Considerando este resultado, se recurrió a consultar a un tercer profesional con iguales atributos académicos a los de las dos primeras revisoras: formación inicial, especialización y experiencia laboral en el área de la psicología educativa.

Con el cuerpo de recomendaciones que fueron recabadas de los tres profesionales que colaboraron en su revisión, se realizó un análisis acucioso de la validez de contenido de cada reactivo entre los integrantes del equipo de trabajo, recurriendo permanentemente a la revisión de la literatura disponible y el objetivo del instrumento, para guiar la interpretación de cada observación emitida sobre el instrumento.

Al término de este trabajo analítico profundo, finalmente se establecieron 10 enunciados depurados que se presentan en la tabla 1, en su orden original:

Tabla 1 Reactivos del modelo preliminar del instrumento

1. Comprendo las explicaciones del profesor.
2. Realizo mis tareas escolares sin dificultad.
3. El profesor me considera un buen alumno.
4. Mis compañeros me consideran buen alumno.
5. Me resulta fácil aprender por mí mismo.
6. Tengo confianza para expresar mis opiniones sobre temas escolares.
7. Comprendo que los errores son parte mi aprendizaje.
8. Puedo cumplir con todas mis tareas en los tiempos que me asignan.
9. Me siento confiado cuando tengo que presentar un examen.
10. A mis compañeros les agrada trabajar conmigo.

Es importante señalar que estos enunciados se refieren al juicio afectivo que el alumno hace sobre sus propias condiciones para afrontar las exigencias de su escolaridad, lo cual guarda plena conformidad con la definición teórica de la Autoestima Académica antes comunicada (Cfr. González-Arriata, 2001; López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2014); por tanto, no intentan conocer la información objetiva de la que el alumno dispone sobre las percepciones que de él tienen sus compañeros o profesores, como podría pensarse en los reactivos 3, 4 o 10. Una vez estructurado este modelo, se procedió a realizar su pilotaje para verificar su nivel de consistencia o confiabilidad; esto se realizó administrando el modelo de la prueba a 163 alumnos de sexto grado de primaria, determinados por conglomerados (Marczyk, De Matteo & Festinger, 2005).

De este ejercicio se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, que fue de .78, lo cual se consideró como un nivel adecuado de confiabilidad, según los criterios de Ong y Van Dulmen (2007).

Para desarrollar esta prueba se recurrió al software Statistical Package for Social Sciences (SPSS, por sus siglas en inglés), que se usó en todas las pruebas estadísticas presentadas en este reporte.

Al revisar los estadísticos de escala para el total de los elementos, se encontró que todos los reactivos presentaban adecuados coeficientes intra-clase, como se puede observar en el siguiente reporte generado por el procesador estadístico mencionado:

Tabla 2: Cuadro de consistencia por reactivo de la prueba piloteada.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Reactivo 1	24.0368	28.690	.472	.756
Reactivo 2	24.4969	28.474	.488	.754
Reactivo 3	24.5583	26.779	.528	.747
Reactivo 4	24.5828	27.121	.558	.744

Tabla 3: Cuadro de consistencia por reactivo de la prueba piloteada (continuación)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Reactivo 5	24.5521	28.422	.409	.763
Reactivo 6	24.4908	27.659	.460	.756
Reactivo 7	24.1227	29.380	.355	.751
Reactivo 8	24.4847	28.424	.365	.769
Reactivo 9	24.4356	27.951	.398	.765
Reactivo 10	24.3436	26.832	.523	.748

De acuerdo a este reporte, la correlación intra-clase (correlación elemento-total corregida) en todos los casos, ofreció un coeficiente superior a .3, como se espera para cuestionarios para variables sociales y del comportamiento de estas dimensiones, de acuerdo a Zamora, Monroy, & Chávez (2009).

Al verificarse una adecuada estimación de la confiabilidad de los resultados del pilotaje del instrumento, se procedió a revisar la validez de Constructo del instrumento utilizando la técnica Análisis Factorial Exploratorio (AFE), dado que no se contaba con un referente racional sobre las dimensiones constituyentes de la variable (Landeró, & González, 2006; Lloret, Ferreres, Hernández, & Tomás, 2014).

Para ello se empleó el método de extracción Análisis de Componentes Principales con una Rotación tipo Varimax con auto-valores superiores a 1; de este proceso se pudieron identificar tres componentes o factores, que en conjunto, explicaron el 55 % (55.266) de la varianza total:

Tabla 4: Varianza total explicada en el análisis factorial

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.807	28.072	28.072	2.807	28.072	28.072
2	1.576	15.764	43.837	1.576	15.764	43.837
3	1.143	11.429	55.266	1.143	11.429	55.266
4	1.116	11.157	66.423			
5	.967	9.670	76.093			
6	.576	5.763	81.855			
7	.567	5.669	87.524			
8	.495	4.950	92.474			
9	.385	3.855	96.329			
10	.367	3.671	100.000			

Al revisarse los resultados estimados en la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad, se encontraron valores de pertinencia sobre el proceso de determinación de dimensiones que fue empleado, dado que se encontró un coeficiente de adecuación muestral de .782, que es un coeficiente considerado adecuado según diversos autores expertos en estos procedimientos, como Ferrando y Anguiano (2010) o López, Pérez y Ramos (2011).

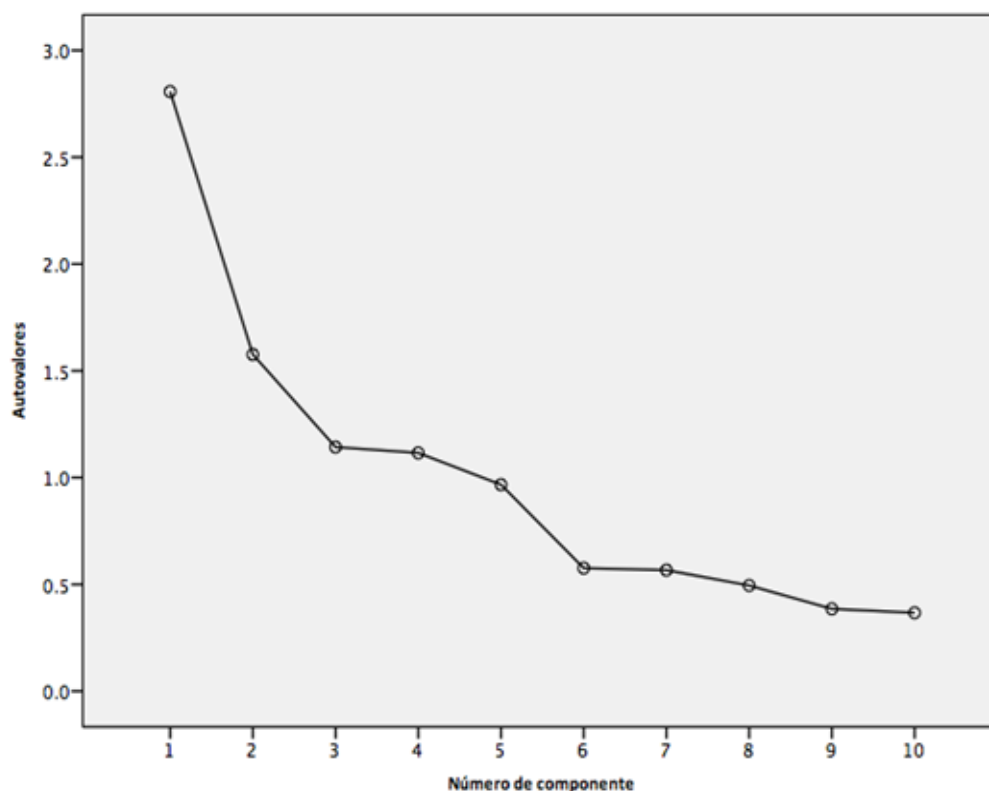
Asimismo, se encontró una significancia estadística por debajo de .05 en la prueba de Bartlett, con lo que se aceptó la adecuación de las correlaciones encontradas en la matriz, con lo que se avala el procedimiento factorial realizado. En la siguiente figura se muestra el reporte correspondiente a los valores encontrados en estas pruebas:

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.782
Chi-cuadrado aproximado	322.131
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl
	45
	Sig.
	.000

Figura 1. Reporte de la prueba KMO y de Bartlett.

La determinación de las dimensiones quedó representada en la gráfica de sedimentación que se reproduce en la figura 2:

Figura 2. Gráfico de sedimentación del análisis factorial.



Al revisarse la matriz de los componentes rotados, se pudo identificar la comunalidad entre los reactivos, para poder identificar a las dimensiones integrantes en el instrumento.

Los datos encontrados fueron los que se muestran en la matriz de la tabla 4; para la revisión y dictamen de estos datos se determinó previamente un nivel mínimo de saturación y correlación esperado de al menos 0.4, en atención a las sugerencias de los expertos en este proceso de validación específico, como Zamora, Monroy y Chávez (2009).

Tabla 5: Matriz de los componentes rotados

Matriz de componentes ^a

	Componente		
	1	2	3
VAR00008	.838	.071	-.030
VAR00001	.781	-.140	.183
VAR00002	.529	.228	.019
VAR00005	.516	.385	.285
VAR00006	.239	.861	.017
VAR00007	.151	.861	.016
VAR00009	.032	.852	.209
VAR00003	.071	-.001	.869
VAR00010	-.012	.324	.763
VAR00004	.269	.011	.406

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Siguiendo la conformación de los datos en la matriz de componentes, se pudo establecer la siguiente organización de dimensiones y reactivos del instrumento:

Tabla 6: Estructura final del instrumento, por dimensión y reactivo

Dimensión	Reactivo	
Capacidad	8	Puedo cumplir con todas mis tareas en los tiempos que me asignan.
	1	Comprendo las explicaciones del profesor.
	2	Realizo mis tareas escolares sin dificultad.
Seguridad	5	Me resulta fácil aprender por mí mismo.
	6	Tengo confianza para expresar mis opiniones sobre temas escolares.
	7	Comprendo que los errores son parte mi aprendizaje.
	9	Me siento confiado cuando tengo que presentar un examen.
Valoración percibida	3	El profesor me considera un buen alumno.
	10	A mis compañeros les agrada trabajar conmigo.
	4	Mis compañeros me consideran buen alumno.

Finalmente, la escala de calificación de los puntos obtenidos del cuestionario se determinó con base en la Teoría Clásica de los Tests, utilizando el supuesto de la distribución de la Tendencia Central (Kerlinger & Lee, 2002): dado que el rango de calificación en las respuestas ofrecidas en el instrumento fue de cero a cuatro puntos como máximo, se calcularon cinco intervalos o segmentos interiores según las proporciones de la curva normal (Anastasi, & Urbina, 1998; Nunally, 1991). Los intervalos determinados por este procedimiento estándar se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7: Escala de calificaciones de los puntajes obtenidos en la prueba

Intervalo de Puntaje	Diagnóstico de la autoestima académica
0.08-0.64	Incipiente
0.65-2.00	Débil
2.01-3.36	Lábil
3.37-3.92	Consolidada
3.93-4.00	Alta

Al término de esta primera etapa del proyecto de investigación dirigido a incidir positivamente en la autoestima académica de dos grupos de alumnos de educación primaria, se generó información sistemática para validar las siguientes conclusiones:

La Autoestima es un tema de creciente interés en el ámbito escolar del sistema educativo en México, con especial interés en la educación básica, dado que en este periodo se establecen las bases para la construcción de los rasgos de personalidad de los individuos, por lo que su acompañamiento resulta estratégico para apoyar una formación sana e integral (Lowe, 1974; Palacios & Castañeda, 2015; Ramírez, 2003).

Por su parte, la Autoestima Académica es una expresión específica de esta condición de la personalidad, que evidentemente se circunscribe al ámbito de lo escolar, y que ha mostrado tener una importante influencia en los resultados académicos alcanzados por los alumnos, por lo que es importante que los educadores la tengan presente y coadyuven a su pertinente conformación.

De acuerdo a lo anterior, es necesario sistematizar acciones pedagógicas que permitan su acompañamiento; entre ellas, la evaluación se constituye como una actividad indispensable, como lo es de cualquier intención formativa estratégica (Ahumada, 2005; Airasian, 2002). Una herramienta práctica que puede apoyar la evaluación de la autoestima académica es el cuestionario de auto-reporte, ya que el objeto de medida –eminentemente subjetivo e íntimo- presenta dificultades para ser evaluado por un observador externo como una variable latente (Devellis, 1991); por esta misma razón, un instrumento ocupado de esta variable y dirigido a niños deberá adecuar el lenguaje y complejidad de su contenido y formato para que la edad de sus usuarios no represente un factor de error sistemático en la medición (Torimbeni, Pérez, & Olaz, 2014).

El cuestionario validado que se presenta en este reporte puede ser usado para acopiar datos objetivos que se sumen a la evaluación experimentada del profesor de primaria interesado en tomar decisiones para acompañar el importante proceso de conformación de la autoestima académica de sus alumnos.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, R., & Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Pedagogía, 1(11), pp. 82 - 95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>
- Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México: Paidós.
- Airasian, P. W. (2002). La evaluación en el salón de clases. México: McGraw Hill.
- American Psychological Association, (2010). Diccionario conciso de psicología. México: El Manual Moderno.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). Tests psicológicos. México. Prentice Hall.
- Branden, N. (2001). La psicología de la autoestima. España: Paidós Ibérica.
- Castejón, J. L., González, C., Gilar, R., & Miñao, P. (2010). Psicología de la educación. España: Club Universitario.
- Caso, J., & Hernández, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 3(2). Recuperado de <http://Dialnet-ModeloExplicativoDelBajoRendimientoEscolar-3690767.pdf>
- Devellis, R. F. (1991): Scale Development. Theory and Applications. Estados Unidos: Sage Publications.
- Palacios, J., & Castañeda, E. (2015). La primera infancia (0 – 6 años) y su futuro. España: Fundación Santillana.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- Ferrando, J. P., & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como herramienta de investigación en psicología. Papeles del Psicólogo. 31(1), pp. 18 – 33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- González, J., Núñez, J., González, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Psicothema, 9(2), pp. 271 – 289.
- González-Arriata, N. I. (2001). La Autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en cien-

cias sociales. México. McGraw Hill.

Kirsch, I. (1999). How expectancies shape experience. Estados Unidos: American Psychological Association.

Landero, R., & González, M. T. (2006). Estadística con SPSS y metodología de la investigación. México: Trillas.

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30 (3), pp. 1151-1169.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2014). Desarrollo afectivo y social. España: Ediciones Pirámide

López, E., Pérez, A., & Ramos, G. (2011). Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social Aula. *Revista de Educación*. No 354, Enero – Abril. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_15.pdf

Lowe, G. (1974). El desarrollo de la personalidad: de la infancia a la senectud. España: Alianza.

Marczyk, G., De Matteo, D., & D. Festinger. (2005). *Essentials of research design and Methodology*. Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc.

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 59-77. DOI: 10.1348/000709910X503501

Meece, J. L. (2001). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México: McGrawHill/Biblioteca para la actualización del magisterio.

Namakforoosh, M. N. (2014). Metodología de la investigación. México: Limusa.

Nunnally, J. (1991). Teoría Psicométrica. México: Trillas.

Olvera, M. C. (2015). Coeficiente Kappa promedio: un nuevo parámetro para evaluar y comparar el rendimiento de test diagnósticos binarios. Tesis doctoral. España: Universidad de Granada.

Ong, A., & Van Dulmen, M. (2007). *Oxford Handbook of Methods in Positive Psychology*. Estados Unidos. Oxford University Press.

Ramírez, S. (2003). Infancia es destino: México: Siglo XXI.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. Estados Unidos: Holt, Rinehart & Winston.

Secretaría de Educación Pública. (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México: Autor

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Autor

Tornimbeni, S., Pérez, E., & Olaz, F. (2014). Introducción a la psicometría. Argentina: Paidós.

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México: Pearson Educación.

Zamora, S., Monroy, L., & Chávez, C. (2009). Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas. México: Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior.

EL JUEGO: UNA ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DEL NÚMERO EN PREESCOLAR.

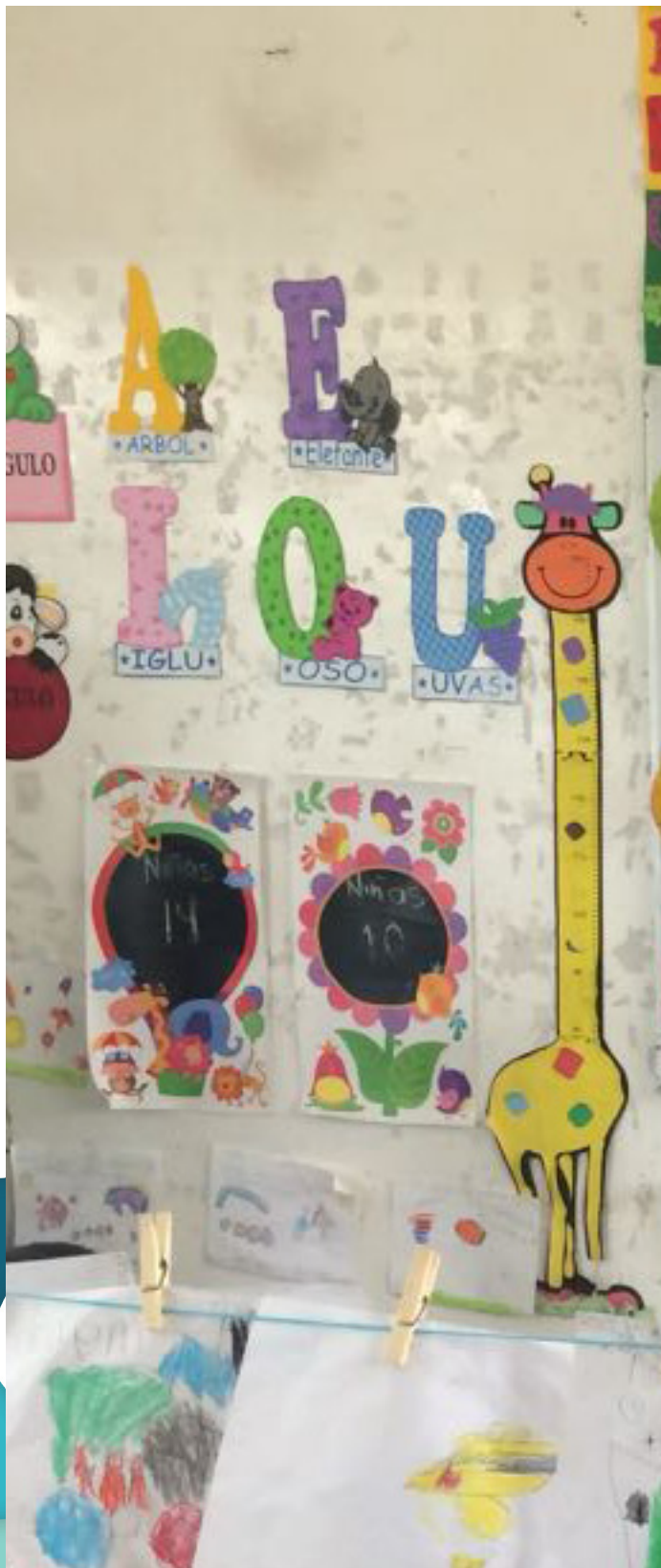
Zulema Ivonne Cervantes Burrola
ivonne_bon_y@hotmail.com
Mtro. Samuel Villa Martínez

Resumen

El ejercicio docente requiere de vincular acciones que fortalezcan el aprendizaje de los niños con estrategias didácticas lúdicas que motiven a aprender a aprender. El presente artículo hace referencia de una experiencia desarrollada en un grupo de segundo año de preescolar en donde la investigación acción toma importancia al enfocarse a resolver una situación problemática del concepto de número. La misión de la educación requiere de una búsqueda de problemas que aquejan a los niños para encontrar soluciones viables y que se circunscriben en diferentes campos en donde la intervención de la educadora a través de la investigación se hace necesaria, pues es ella quien identifica, diagnostica e implementa las acciones necesarias en pro de una solución oportuna. El comunicar esta experiencia llamado "informe" y al compartirse entre los pares de la educación preescolar lleva el objetivo de describir la aplicación de un plan de acción teniendo como estrategia didáctica el juego.

Abstract

The teaching practice requires linking actions which strengthen the learning of the children with didactic ludic strategies which motivate them to learn. This article makes reference to an experience developed in a second year preschool group in which the action research took importance by focusing on solving a problematic situation of the concept of the number. The mission of education requires a research of those problems that affect the children to find feasible solutions that take place in different fields where the intervention of the educator through investigation becomes necessary because it is she whom identifies, diagnoses, and implements the necessary actions in benefit of a timely solution. Communicating



this experience called "report", and sharing it amongst the parties of preschool education, carries the objective of describing the application of an action plan having as a strategic didactic the game.

Palabras claves: Juego, numero, estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje, evaluación.

Keywords: Game, number, didactic strategies, learning environments, evaluation.

En una sociedad de grandes transformaciones tecnológicas y de valores sigue siendo la educación preescolar la responsable de iniciar en los procesos de enseñanza aprendizaje a los niños de cuatro a seis años. Estos aprendizajes tendrán el impacto al llegar a una educación primaria en donde se demuestran los procesos adquiridos de socialización, naturaleza, lenguaje, comunicación, artes y matemáticas.

La educación desde siempre ha requerido del compromiso de los principales agentes: la familia, niños y educadora, para fortalecer el desarrollo de competencias, principios, enfoques y currículo que las exigencias del trabajo en educación preescolar requieren.

Al llegar los niños al jardín de niños con conocimientos que fueron adquiridos por la familia podemos distinguir quienes tuvieron las atenciones necesarias y sus formas de trabajar, cultura, relaciones interpersonales, normas, valores y conocimiento de saberes de escritura y números.

Educación no viene solamente de los maestros, viene desde la educación en casa por parte de padres de familia ya que ellos son los que les inculcan valores como el respeto y honestidad desde una temprana edad.

El juego como una estrategia didáctica ha sido recurrido en enseñanza de educación preescolar como base principal de trabajo con los niños. La historia indica que las estrategias lúdicas, favorecen la adquisición de conceptos. Se considera también que los alumnos podrían mejorar sus aprendizajes esperados al aplicar dinámicos de enseñanza con estrategias didácticas en torno al juego, ya que se reflexionan actividades que son estimulantes para los alumnos.

En preescolar se propone que los niños adquieran el concepto del número a través de la clasificación, seriación y operaciones lógicas que impliquen correspondencia uno a uno. Los hechos relacionados en los procesos de enseñanza de pensamiento matemático tienen relevancia cuando se identifica que existe dificultad para iden-

tificar el número y los principios del conteo, su símbolo y significado en la vida cotidiana.

Piaget (1975) define el número desde un enfoque constructivista describiendo el número como un concepto lógico-matemático de naturaleza distinta al conocimiento físico o social ya que no se extrae directamente de las propiedades físicas de los objetivos ni de las convenciones sociales si no que se construye a través de un proceso de abstracción reflexiva de las relaciones entre los conjuntos que expresan número.

Los aportes sitúan hacia una enseñanza caracterizada por el juego porque tiene un papel fundamental en las habilidades mentales en el desarrollo del niño, ya que en él predominan las acciones de asimilación sobre las de acomodación, siendo un factor para el desarrollo de la inteligencia.

Las orientaciones y estrategias didácticas que surgen en el campo formativo de pensamiento matemático de la guía de la educadora (SEP, 2011) nos dice que las actividades del juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio de razonamiento numérico), de modo que las niñas y los niños logren constituir, de manera gradual, el concepto y significado del número. El enfoque didáctico es la resolución de problemas, según la comprensión del campo, como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que vive al interactuar con su entorno, las niñas y los niños desarrollan nociones numéricas, especiales y temporales que les permite avanzar en la construcción de nociones de matemáticas más complejas. Desde muy pequeños pueden establecer relaciones de equivalencia, igualdad y desigualdad: se dan cuenta de que “agregar hace más” y “quitar hace menos”, y distinguen entre objetos grandes y pequeños. Sus juicios parecen ser genuinamente cuantitativos y los expresan de diversas maneras en situaciones de su vida cotidiana (SEP, 2011).

Las actividades del juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio de razonamiento numérico), de modo que las niñas y los niños logren constituir, de manera gradual, el concepto y significado del número.

La importancia de las matemáticas para los individuos trasciende más allá del preescolar. El razonamiento lógico, el empleo en la vida cotidiana y capacidad de calcular sin necesidad de medios electrónicos es fundamental para reflexionar que la vida está al igual que la lectura y la escritura en vinculación constante con las operaciones básicas de sumar, contar, restar y dividir.

No hay conocimiento que sea más difícil que otro para asimilar y comprender. Es pues, tarea del preescolar facilitar en el niño los aprendizajes necesarios de manera práctica, organizados, planeados y evaluados. El presente

artículo aborda el tema del juego como una estrategia para promover un ambiente propicio para el aprendizaje del número en un grupo de preescolar. Con el objetivo de conocer las formas de generar ambientes de aprendizaje con estrategias lúdicas para fortalecer las habilidades y conocimientos del número.

Es una experiencia desarrollada a través de un informe de prácticas del ejercicio docente en un proceso de intervención que se realizó en un periodo de práctica profesional. Se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo teniendo como finalidad mejorar y transformar aspectos de la práctica profesional.

El trabajo de una educadora va más allá de realizar una planeación y ejecutarla con los niños. La tarea pedagógica conlleva establecer vínculos de esfuerzo entre padres de familia y alumnos. No es abordar aprendizajes de distintas maneras, es reconocer que la acción reflexiva para que los niños aprendan para la vida y no para la escuela misma requiere de paciencia, dedicación, creatividad, equidad, compromiso, y un sinnúmero de valores y principios más.

Perrenoud (2007) nos menciona que:

La práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. (p. 62).

Ante el interrogante ¿Qué estrategias lúdicas, favorecen en los niños la adquisición del concepto de número? Derivado de una situación problemática detectada en un grupo de segundo año de preescolar. Se trabajó a través de la investigación acción en

el campo de la formación docente, asumiendo que es un modelo de investigación acción reflexiva en el aula en donde se fundamenta en la concepción pragmática del conocimiento. Se desarrolla generalmente por un solo docente. Se centra en el concepto de la auto-reflexión. Reconoce en la intervención didáctica la estrategia esencial para transformar la práctica docente.

En la investigación acción, el seguimiento, de acuerdo con Lewin citado en Latorre (1946) define como espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de acción. En tanto la evaluación se concibe como un instrumento necesario para poder ver los avances de cada uno de los niños teniendo la valorización de los niveles de logro de las competencias que se trabajó y ver si se obtuvieron buenos resultados en el aprendizaje del niño. Elliott citado en Latorre (1993) menciona que la investigación acción es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción durante la misma. La investigación-acción ayuda a comprender y analizar la práctica para verificar en que se falló y en que se puede mejorar, para obtener buenos resultados en los aprendizajes de los niños utilizando como instrumento la lista de cotejo. Los aportes de John Elliot constituyen un referente para comprender el movimiento de la investigación acción. En esta evolución, el método ha conservado: una concepción emancipatoria del conocimiento, el involucramiento del investigador con el objeto de estudio y su objetivo de transformar la realidad y generar conocimiento.

En esa transformación de la realidad: un grupo de segundo año de preescolar manifestaba dificultad para identificar el número y el proceso del conteo. Desde inicios de la práctica profesional, se percibió que al realizar actividades relacionadas al número la mayoría no identifican las cantidades, no establecían el orden de correspondencia uno a uno y confundían las letra con los números.

Al reflexionar las formas de generar conocimiento se decidió trabajar con estrategias lúdicas. Antes de la planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción a emprender se revisaron algunas investigaciones que aportaran elementos de construcción de un plan de operación que fortaleciera el trabajar diferentes tipos de juegos para la adquisición del concepto de número.

Yanira León, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con el tema: programas de juegos didácticos para la enseñanza de las matemáticas, la investigación tiene como objetivo diseñar un programa de juegos didácticos para la enseñanza de las matemáticas en el segundo grado de educación básica, tuvo su fundamento teórico con el aprendizaje significativo de Ausubel (1976) y los juegos didácticos de acuerdo con los enfoques de Clemente (1994), como instrumento de recolección de datos se utilizó la observación directa y la entrevista abierta.

Perla Contreras de la Universidad de Chile, nos habla del tema: el juego como estrategia pedagógica: una situación de integración educativa; los objetivos son Identificar los elementos del juego, Proponer lineamientos generales que permitan utilizar el juego como estrategia pedagógica y elaborar una propuesta pedagógica para el subsector de Educación Matemática a partir de los elementos identificados y redefinir el juego en un contexto educativo específico. Describe que es importante considerar que entre juego y aprendizaje existe una estrecha relación en tanto jugando aprendemos y aprendemos jugando. Hace referencia que al jugar los niños recrean situaciones de la vida real que les permiten, entre otras cosas, conocerse a sí mismo, establecer distintas relaciones con las personas de su entorno, resolver

problemas utilizando la imaginación, desarrollar su lenguaje, enriquecer su vocabulario, su expresión oral, gestual y corporal.

Luis J. Rodríguez publicó un artículo en la revista iberoamericana de educación matemática: Los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas. Menciona que el aprendizaje del uso de los juegos en la educación matemática es una estrategia que permite adquirir competencias de una manera divertida y atractiva para los alumnos.

Ana María Casillas de la Universidad Pedagógica Nacional de Educación Preescolar, reflexiona con un informe de práctica: El juego como estrategia para favorecer el concepto de número en el niño de tercer grado de preescolar. Se planteó como propósito construir una estrategia didáctica para enriquecer el desarrollo y aprendizaje de los niños preescolares a través del juego, en específico, favorecer la construcción del concepto de número, y fomentar el compromiso y la relación entre alumno-docente para contribuir en el aprendizaje y favorecer el concepto de número en los niños de nivel preescolar. Sus comentarios se enfocan a que el alumno es el protagonista central del proceso educativo, el rol del educando consiste en proponer contenidos interesantes que desea saber, formular hipótesis de problemas planteados o de los fenómenos que ocurren en nuestro alrededor; así como también reflexionar sobre lo que se busca, encontrar soluciones, comparar resultados, expresar ideas, manifestar explicaciones y confrontarlas con sus compañeros.

Alejandra García Solís de la Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades Campus de Quetzaltenango, habla sobre la investigación de "juegos educativos para el aprendizaje de la matemática", el objetivo del estudio es determinar el progreso en el nivel de conocimientos de los estudiantes, al utilizar juegos educativos, para el aprendizaje de la matemática; luego de su aplicación se comprueba la hipótesis: los juegos educativos mejoran el aprendizaje de los alumnos, por tanto existe progreso en el nivel de aprendizaje, pues, genera motivación y mayor disponibilidad para aprender contenidos de esta área catalogada como memorística y difícil, el sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende. Esta teoría da lugar a la motivación, que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades, siempre que en un salón de clases exista un ambiente agradable y óptimo de los resultados de la enseñanza serán insuperables.

Los reportes encontrados muestran la importancia que tienen las actividades lúdicas en la vida del ser humano. Pedagógicamente lleva al niño a jugar aprendiendo logrando un aprendizaje significativo, al jugar los niños recrean situaciones de la vida real, es una estrategia que permite adquirir competencias de una manera divertida y atractiva para los alumnos en donde ellos, son los protagonistas centrales del proceso educativo.

El rol del educando consiste en proponer contenidos interesantes que desea generen motivación y mayor disponibilidad para aprender contenidos de esta área de las matemáticas catalogada como memorística y difícil.

Para abordar el problema se elaboró un plan de acción mediante un esquema de planeación denominado secuencia didáctica "Aprendiendo los números jugando" donde se aplicaron actividades relacionadas con el aspecto del número. Los niños, identificaron la cantidad de elementos mediante el conteo, reconocieron el lugar que ocupa un objeto dentro de la serie numérica y a usar los números en orden aplicando el rango de conteo.

El tema de investigación está presente en el programa de educación preescolar 2011 dentro del campo formativo pensamiento matemático, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autor reguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y los adultos. Las niñas y los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, e idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar en que actúan e intercambian papeles.

También fue importante retomar las bases para trabajar en preescolar en donde se reflexiona que las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo; aprenden en interacción con sus pares; el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje y la intervención educativa requiere de una planificación flexible.

Para reflexionar acerca de la intervención educativa se ha seleccionado el diario como recurso para obtener información permitiendo analizar y tomar en cuenta los problemas que obtiene el grupo y darle solución.

La composición del diario se realizó durante la práctica docente, dedicando dos horas por día; se redactaron los hechos más relevantes, el desempeño de los alumnos, y las fortalezas que hubo durante la mañana de trabajo.

La torre (2003) menciona que llevar un diario requiere dedicar tiempo, la rectificación es que nos permite reflexionar, describir y evaluar los eventos diarios. El

diario fuerza al profesorado a asumir una actitud reflexiva. Se procuró separar en los registros la descripción de los hechos, tal como los observé, y las primeras interpretaciones, sentimientos, dudas y comentarios que surgen al momento de la descripción. Zabalza (2004) nos menciona que los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes.

El propósito que conduce al diseño del plan de acción es: que los niños se apropien del concepto del número para que adquieran los aprendizajes esperados de correspondencia uno a uno, irrelevancia del orden, orden estable, cordialidad y abstracción.

En los ciclos de intervención se desarrollaron las siguientes estrategias: Jugando con el dado, bailando, boliche, la pesca, lotería de números, baraja de números, caminito a la escuela y feria de números. La competencia con la que se enfocaron las actividades fue el utilizar los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios de conteo. Dentro del campo formativo pensamiento matemático y aspecto número. Los aprendizajes esperados: Identifica por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas y en colecciones mayores mediante el conteo; identifica el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada y menciona los números en orden descendente, aplicando gradualmente el rango de conteo según sus posibilidades

El trabajo requirió una planeación considerando las características y el diagnóstico del grupo, empleo de material didáctico, distribución de tiempos, organización de espacios y una evaluación.

En la investigación acción, el seguimiento, de acuerdo con Lewin citado en Latorre (1946) define como espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de acción. En tanto la evaluación se concibe como un instrumento necesario para poder ver los avances de cada uno de los niños teniendo la valorización de los niveles de logro de las competencias que se trabajó y ver si se obtuvieron buenos resultados en el aprendizaje del niño.

Elliott citado en Latorre (1993) menciona que la investigación acción es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción durante la misma. La investigación-acción ayuda a comprender y analizar la práctica para verificar en que se falló y en que se puede

mejorar, para obtener buenos resultados en los aprendizajes de los niños utilizando como instrumento la lista de cotejo.

Durante el primer ciclo de intervención, se recuperó información relacionada con el concepto del número para la aplicación de plan de acción, así mismo; se utilizó la lista de cotejo enfocándose en los aprendizajes esperados para que los avances que tengan los niños sean más notorios y se mejoren en el próximo ciclo de intervención.

El análisis de las evidencias recuperadas permitió verificar que fue lo que se logró y que es lo que se puede corregir en un segundo plan de acción, valorando las acciones de enseñanza.

Con respecto al comportamiento de las situaciones problemáticas de aprendizaje abordadas, el 85% de las actividades fueron favorables porque solamente ocho funcionaron y dos en las que se falló. Los niños tuvieron la oportunidad de desarrollar las actividades logrando identificar los números, poniendo en práctica la correspondencia uno a uno, irrelevancia del orden, orden estable, cardinalidad y abstracción.

Al no obtener resultados favorables en dos actividades se aplicó un segundo ciclo de intervención. Se realizaron algunas modificaciones a la hora de la aplicación ya que en el primer ciclo falló la organización y el tiempo.

Las principales diferencias del segundo ciclo de intervención con respecto al primero son que las actividades del segundo plan de acción fueron mejor organizadas por parte de la educadora y valorando los errores cometidos para no repetirlos.

Los resultados que se han registrado durante el segundo ciclo de intervención son favorables ya que hubo una mejor organización a la hora de la aplicación de las actividades donde los niños mostraron actitudes positivas y se lograron excelentes aprendizajes, fue mucha la diferencia al primer ciclo de intervención ya que se falló por el tiempo y la estructura didáctica y al poner de nuevo en práctica el “caminito a la escuela” y “danzando con los números”, con el objetivo que los niños aprendieran el orden estable, la correspondencia uno a uno y cardinalidad el aprendizaje esperado se logró.

La primera actividad se llevó a cabo en el aula realizando cuatro equipos poniéndoles nombres de los colores de las fichas que utilizaron. Para la realización del juego, iban pasando uno por equipo, lanzaban el dado, contaban la cantidad que les tocó y con la ficha avanzaban hasta el número correcto hasta llegar al final.

El proceso de investigación-acción como lo menciona Latorre (2003) dice que se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Como docente e investigador se fortalecer las competencias profesionales, estas expresan el desempeño que se deben mostrar como futura educadora dándole utilidad a “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica”, donde se utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje y promover un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, favoreciendo el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje estableciendo comunicación eficiente, y considerando las características del grupo escolar que se atiende.

El balance con respecto a la mejora de los aprendizajes de mis alumnos que buscaba en el objeto de estudio es que los niños adquirirán conocimientos sobre el concepto del número donde identificarán cada uno de los números y le dieran utilidad a los principios de conteo en distintas situaciones de la vida cotidiana.

El alcance de los resultados de la propuesta es poder aplicarlo en otros grupos de preescolar donde exista un problema para el aprendizaje del número, poniendo estrategias de acuerdo al alcance de las posibilidades de los niños.

La investigación me permitió reconocer algunos desafíos en mi práctica de la enseñanza como es la disciplina, organización y tiempo efectivos. El involucrar algunos niños que están muy avanzados en sus conocimientos y pudieran ayudar a sus compañeros a la hora que se equivocan o batallan en algunas de las actividades que se han puesto en práctica, este desafío permite a cada uno de ellos irse relacionando más al concepto del número.

Las principales conclusiones que se derivan del proceso y los resultados de esta investigación es observar los conocimientos y habilidades que tiene el grupo para identificar el problema y las necesidades, tomando en cuenta las características de los niños y sus intereses para aprender el concepto del número utilizando estrategias lúdicas donde los niños interactuaron entre ellos mismos apoyándose mutuamente. Para lograr lo que se requiere en el plan de acción se necesita una investigación teórica con autores que hablen del concepto del número y el juego, que permitan a la educadora establecer bien las actividades planeadas.

Lo más significativo de esta investigación es que los niños aprendan el problema que tenían del concepto del número dándole utilidad a la estrategia lúdica que es lo que más les ayuda a fortalecer sus conocimientos. Advierto que lo más relevante para los alumnos es que las actividades fueron novedosas y retadoras ya que anteriormente no se habían realizado esas actividades, los niños participaron en cada una de las estrategias lúdicas que se pusieron en práctica.

Con base en los hallazgos de la investigación y su conexión con la literatura revisada, sugiero a otros docentes utilicen estrategias para dar solución a la problemática detectada en el salón de clases, haciendo uso de diferentes teorías y autores que puedan ayudarlos a mejorar el aprendizaje en los alumnos, a través de la investigación y la observación se pueden dar cuenta que a los niños les gusta más las actividades lúdicas que la rutina diaria por eso se propone tomar en cuenta cada una de las necesidades del grupo para saber cómo darles solución.

Se les sugiere a los padres de familia apoyar a sus hijos en la situación académica y que no interfieran en el aprendizaje, sino que les ayuden a desarrollar más sus habilidades en casa poniéndoles actividades del número para que en la escuela no se les dificulte; que asistan a las actividades que se realizan en conjunto con sus hijos ya que es de gran importancia para cada uno de ellos y les ayuda más en conocimientos.

Asumiendo que la investigación-acción es un proceso continuo, se sugiere que en futuros estudios se explore más el tema del número considerando la problemática del grupo y se pueda tener una respuesta favorable a la solución del problema que se abordará.

Referencias Bibliográficas

- Elliott, J. (1993). el cambio educativo desde la investigacion acción. Madrid, España: Morata.
- Latorre, A. (2003). la investigacion-acción conocer y cambiar la practica educativa. Barcelona: España.
- Perrenoud, J. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México. Colofón.
- Piaget, J. (1975). la genesis del número en el niño. Buenos Aires: Ediciones Guadalupe .
- SEP. (2011). plan de estudios. Educacion básica . mexico,D,F: SEP.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. guia para la edcadora. mexico, D.F: SEP.
- Zabalza. (2004). Diarios de clases, un istrumento de investigación y desarrollo prodecional. Narcea, S. A.: De editaciones Madrid.

NEUROEDUCACIÓN, LA PRÓXIMA FRONTERA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES



Alejandro Díaz Cabriaes
 alejandroitssmo@gmail.com
 Modesta Corral Ramos
 Samuel Villa Martínez
 David Flores Corral

La evolución de los sistemas educativos en todo el mundo, apunta a que la actualización de los docentes formadores de docentes, sea dirigida hacia un perfil donde la investigación y el conocimiento científico sean parte del quehacer diario dentro de las aulas. Elliot (1994, citado en Temoche Quiroga, s.f.) señala que “el movimiento de los profesores como investigadores trata de promover una tradición investigadora alternativa, generando una teoría práctica (en contraste con la teoría pura) y buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica” (Temoche Quiroga, s.f., pág. 4). El aseguramiento de una educación que potencie todas las capacidades de los educandos, lleva a que surja un nuevo paradigma en el que no sólo entran en juego la pedagogía y la psicología como disciplinas afines que influyen en la generación del conocimiento, sino también los adelantos que se presentan en la neurociencia se circunscriben como otra parte medular en esta relación tripartita (neurociencia-pedagogía-psicología) que debe de considerarse para la formación en primer lugar de los formadores de docentes, y en segundo lugar en la práctica educativa de los docentes en servicio.

Por tradición, desde el diseño curricular de los cursos y planes y programas de estudio, se ha tomado en cuenta la base psicológica para entender las formas en la que los niños y jóvenes aprenden, y si bien el avance que se ha logrado en cuanto a los resultados de las estrategias basadas en estas teorías del desarrollo psicológico han sido efectivas, aún existe un área que hasta el momento se encuentra en desarrollo y que va aparejada a los avances en cuanto al conocimiento del cerebro humano desde su parte fisiológica, es decir, dentro de las aulas se ha estado trabajando con el cerebro sin realmente conocerlo, en una experiencia similar a cuando manejamos un automóvil, en el que el conductor conoce las reacciones que tiene el aparato cuando se acelera, se frena, se cambia de dirección, se cambia la velocidad etcétera, obteniendo el resultado deseado, pero sin el conocimiento real de cómo funciona el automóvil, situación similar sucede en la educación actual, en donde el docente tiene las herramientas pedagógicas y psicológicas para poder provocar en el alumno la generación de constructos de conocimiento dentro del cerebro, sin realmente saber cómo es que este conocimiento es generado desde una perspectiva biológica, con esto no se quiere afirmar que el docente tiene que ser un especialista en neurología para poder impartir una clase, sin embargo, debe de contar con conocimientos básicos sobre cómo es que se genera el conocimiento dentro del cerebro. Aparte de la sinapsis, el universo de neuronas reacciona de manera muy particular a los diferentes estímulos, lo cual es ahora visible y estudiable gracias a los adelantos tecnológicos que a través de técnicas de “técnicas evolucionadas de neuroi-

magen, comienza a descubrir las innumerables correlaciones entre el desarrollo cerebral y el comportamiento, el aprendizaje, el desarrollo integral y específico de los niños y niñas, desde etapas muy tempranas de la vida" (Campos, 2014, pág. 9).

Ahora bien, ¿cómo afectan estos adelantos en el conocimiento de la neurobiología del cerebro en la formación de nuestros docentes?, la práctica educativa es un universo de posibilidades de experimentación diaria, en el que el maestro tiene que poner en juego sus habilidades y competencias para enfrentar los incidentes educativos que se presentan sin aparente causa, en donde el provocar que el conocimiento sea generado en todos y cada uno de los estudiantes es un reto constante, es en este punto donde se hace necesaria "la alfabetización científica para el educador y la alfabetización educacional para el científico, para que juntos empiecen a formular preguntas que lleven a contextos de investigación-acción que permitan la innovación del marco curricular, la implementación de nuevas metodologías, el mejoramiento del perfil de los educadores" (Campos, 2014, pág. 6). Dentro de los planes y programas de estudio en los que se forman los docentes en México, se atienden las bases psicológicas del aprendizaje, al igual que las teorías pedagógicas, y se empieza a esbozar un llamado hacia la neurociencia, como lo podemos constatar en el Plan de Estudios 2012 rediseñado para la Licenciatura en Educación Física dentro de la Transformación Pedagógica de acuerdo al Nuevo Modelo Educativo, que se ha publicado en junio de 2018, en donde se incluye un curso relacionado con la neurociencia.

La formación de docentes pues, debe encaminarse ya hacia este punto de convergencia entre lo que ya se conoce desde lo pedagógico, lo psicológico y ahora desde la óptica de la neurociencia, logrando una "reorientación en la formación de los pedagogos en términos de conocimiento actualizado acerca del desarrollo biológico del cerebro, y sus propiedades relativas al aprendizaje, sin recurrir a falsos rótulos psicologizantes". (Ferreira, 2012, pág. 33). Sin embargo, esta sinergia de las tres disciplinas, que debería estarse ya generando desde la experiencia y el conocimiento de los expertos en cada área aún no está presente, y deberá de pasar mucho tiempo dentro del proceso natural para que los resultados de estos trabajos lleguen a las aulas, a los planes de estudio y a la formación de futuros docentes. Lo anterior obliga a que los profesores en servicio y sobre todo aquellos que se dedican a impartir formación inicial deban ya estar al pendiente de forma permanente del conocimiento científico generado, y poder implementar aquellos conocimientos que si bien no se oficializan en un primer momento dentro de los planes de estudio, si tienen posibilidades de ser utilizados dentro del aula, ante la visión de que el docente es un ente investigador, cuya formación académica es independiente y constante y que tiene posibilidades, dentro de la flexibilidad curricular, de integrar el nuevo conocimiento dentro de su práctica educativa.

La Neuropsicología Educativa está aportando nuevos conocimientos de los procesos de aprendizaje, de sus bases neuropsicológicas y de los niveles de neurodesarrollo de cada etapa educativa para prevenir dificultades, desarrollar capacidades, inteligencias y talentos, así como para dar una respuesta educativa, científica y profesional, que haga posible la aplicación de metodologías, programas y recursos acordes con los tiempos actuales (Martín-Lobo, 2016, pág. 10).

En México, la formación de docentes se encuentra regida por la Subsecretaría de Educación Superior, quienes han implementado en mayo de 2018 la llamada Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, en donde la DGESPE (Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación) realizó una serie de consultas, foros y visitas a Escuelas Normales para su diseño, pero ante la ausencia de investigación y formación

en el área de neurociencias, ésta quedó fuera de los 5 énfasis que la estrategia propone; formación para la educación inclusiva, incorporación de la educación socioemocional, dominio disciplinar, uso de las tecnologías en situaciones didácticas y práctica docente frente al grupo desde el primer año, todo esto aun cuando la propia Secretaría de Educación (SEP, 2017) menciona que:

Los estudios más recientes en materia educativa cuestionan el método conductista de la educación, que tanto impacto tuvo en la educación escolarizada durante el siglo pasado y que, entre otras técnicas, empleaba el condicionamiento y el castigo como una práctica válida y generalizada. Igualmente, los estudios contemporáneos buscan comprender en mayor profundidad la labor escolar mediante preguntas y metodologías de varias disciplinas, entre ellas los estudios culturales, la sociología, la psicología y las neurociencias, el diseño y la arquitectura, cuyos hallazgos propician la mejora de los procesos y ambientes de aprendizaje y de las escuelas. (pág.34)

Dentro de esta estrategia de transformación, solamente el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física tiene un curso que aparentemente está relacionado con la neuroeducación, habrá que esperar a que se difundan dicho plan para conocer la profundidad con la que este tema es abordado, aunque en apariencia, por la licenciatura en la que está inserto, es muy probable que sea dirigido al conocimiento de la neuromotricidad más que la neuropedagogía.

Hasta este punto hemos estado hablando de la neuroeducación como una disciplina integrada que aún no existe, sin embargo, se tienen ya precedentes de esfuerzos en conjunto por lograr tener las bases científicas y experienciales para incorporar esta disciplina tripartita dentro de la educación, es así que dentro de las investigaciones recientes podremos encontrar términos como neurociencia, neuroeducación, neuropedagogía, neurociencia educacional, neuropsicología, etcétera, las cuales desde su muy particular punto de vista se ocupan de realizar avances en esta área del conocimiento, empecemos por revisar el concepto que nos ofrece Tarciso José de Melo Ferreira (2012) sobre la neurociencia, quien nos dice que ésta “es una disciplina que estudia el desarrollo, estructura, función, farmacología y patología del sistema nervioso” (pág. 26), y que además es “una disciplina aún incipiente que ha habrá de continuarse desarrollando en múltiples direcciones según progresen las bases de conocimiento neurocientífico y se sucedan e identifiquen las experiencias pedagógicas inspiradas en ese conocimiento” (pág. 14).

Pasando al terreno de lo educativo, que es el área que se desea sea trastocada por los conocimientos científicos de la neurociencia, se han acuñado varios conceptos que unen la psicología, la neurociencia y la educación, por ejemplo la neurociencia educacional, que según Campos (2014) “podemos entenderla como un campo científico emergente, que está reuniendo la biología, la ciencia cognitiva (psicología cognitiva, neurociencia cognitiva), la ciencia del desarrollo (y neurodesarrollo) y la educación, principalmente para investigar las bases biológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Campos, 2014, pág. 19). Todos estos conocimientos, están tratando de redefinir la forma en la que entendemos el aprendizaje, poniendo en entredicho muchas de las teorías que han estado influyendo la forma en la que enseñamos, por ejemplo se pone en entredicho los llamados estilos de aprendizaje, ya que los nuevos estudios señalan que todos los cerebros tiene la misma forma y capacidad de aprender, y son factores sociales los que van a definir la forma en que cada individuo aprende, sin embargo esa forma de aprender es totalmente modificable si se toma en cuenta la neuroplasticidad y la capacidad del cerebro de adaptarse y “aprender” nuevas formas de

adquirir el conocimiento, es pues que en la actualidad se han identificado 4 ramas de la neurociencia que deben ser la base de cualquier intento de entender el proceso de adquisición de conocimiento; la cognitiva, la afectiva o emocional, la social y la educacional (Campos, 2014).

Es entonces cuando otros conceptos como el desarrollo social y psicológico del niño o del joven entran en un terreno diferente denominado neurodesarrollo, el cual es un "proceso dinámico, multifacético y multidimensional, relacionado al crecimiento y desarrollo del sistema nervioso central y del cerebro. Es fruto de la interacción entre genética y ambiente. Involucra muchos factores y afecta directamente el comportamiento del ser humano". (Campos, 2014, pág. 39), mientras los docentes formadores de docentes y los maestros en servicio no logremos incorporar este conocimiento a las estrategias educacionales dentro del aula, el máximo potencial de la educación en nuestros países quedará reducida, si bien es cierto que falta mucho para que se empiecen a generar propuestas pedagógicas que tomen en cuenta la psicología, la neurociencia y la pedagogía, también es cierto que dentro de nuestras aulas tenemos el laboratorio (en el buen sentido de la palabra) ideal para generar esas propuestas, y que se cumpla el objetivo del docente investigador de ser no solo consumidor, sino que sea generador de conocimiento académico útil para el sistema educativo en su conjunto, ya que según José Wilfredo Temoche Quiroga "el hombre se ubica en una transformación en su aprender, pasando de lo procedimental pedagógico a una función de aprendizaje neuroevolutivo. Esto permite indicar que el cerebro presenta una neurofisiología del aprendizaje". (Temoche Quiroga, s.f., pág. 2), y es dentro de esta misma afirmación que el mismo autor señala el objetivo principal de este escrito, que es entender que es necesario "incluir en la enseñanza de formación inicial y en servicio de los docentes en una preparación de la neurofisiología del aprendizaje desde la neuroeducación y con el

fundamento de la teoría neuroevolutiva. Que les permita transformar su práctica pedagógica rutinaria de actos procedimentales de secuencias pedagógicas en una práctica activa de funcionalidad neurocognitiva de productividad biológica cuando un estudiante propicia el aprender". (Temoche Quiroga, s.f., pág. 3).

Desde esta perspectiva ideal en donde estas disciplinas del conocimiento convergen en aras de contar con los elementos procedimentales, con bases científicas y experienciales para que dentro de la formación educativa de los niños y jóvenes se logre el máximo potencial tanto de adquisición del conocimiento como de formación y desarrollo de competencias y habilidades, llevando a que cada acción pedagógica tenga un objetivo claro y sustentado en el que los resultados tengan mayor posibilidad de ser los esperados, de esta manera se estaría creando en primer lugar un conocimiento nuevo dentro de la práctica educativa, en el que un sublenguaje común debe ser generado para poder aplicar conceptos de la neurociencia y la psicología al ámbito educativo, los cuales serán entendidos en su totalidad por expertos de las tres áreas, generando así la posibilidad de un campo de aplicación teórico-práctico sobre el desarrollo del conocimiento y por lo tanto de la evolución de la educación, se deberá también generar una serie de experiencias en la que los docentes formadores y los docentes de educación básica puedan documentar sus propias vivencias en cuanto a la incorporación del conocimiento sobre neuroeducación, experiencias exitosas, adecuaciones curriculares a la práctica, situaciones de riesgo y en fin, toda aquella información que sirva de base para poder madurar esta área del conocimiento y que sea en un futuro, la base del diseño curricular de los planes y programas de estudio tanto de educación básica, como de educación media superior y superior, trastocando de forma inherente la formación inicial docente.

Referencias Bibliográficas

- Campos, A. (2014). Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. Lima, Perú: Cerebrum Ediciones.
- Ferreira, T. (2012). Neurociencia + Pedagogía = Neuropedagogía: Repercusiones e Implicaciones de los Avances de la Neurociencia para la Práctica Educativa. Andalucía, España: Universidad Internacional de Anadalucía.
- Martín-Lobo, P. (2016). Procesos y programas de neuropsicología educativa. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SEP. (2017). Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Temoche Quiroga, J. W. (s.f.). Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación "Raúl Ferrer Pérez". Obtenido de Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez": <http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/II%20Jornada%20Cientifica%20Internacional%20del%20CECESS/talleres/convergencia/C35.pdf>



ESTRATEGIAS Y ACCIONES DE LA ESCUELA NORMAL QUE FORTALECEN EL LOGRO DEL PERFIL DE EGRESO

Modesta Corral Ramos
Modecorral_24@hotmail.com

David Flores Corral
Alejandro Díaz Cabriaes
Samuel Villa Martínez



Un tema central en el desarrollo y competitividad de los países lo constituye la calidad de la oferta educativa, presente en esta experiencia educativa que se socializa con la temática: Formación práctica, bajo el título: Estrategias y acciones de la Escuela Normal que fortalecen el logro del perfil de egreso.

El contexto de esta experiencia es la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, ubicada en el norte de México, que actualmente tiene inscritos 228 estudiantes en las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, esta matrícula es atendida por un equipo de trabajo de 51 personas, de los cuales 33 son docentes, nueve administrativos y nueve de servicios generales.

Este ejercicio académico se construye a partir de dos objetivos:

Reflexionar acerca de la pertinencia de las estrategias y acciones que se emprenden para lograr el perfil de egreso que plantea el plan de estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar.

Difundir una experiencia educativa con la intención de compartir con otras instituciones formadoras de docentes y aprender de ellas, cómo mejorar la formación docente teniendo como parámetro el perfil de egreso.

A través de la herramienta analítica FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) se reflexiona y se valora sobre el desarrollo de las competencias genéricas y profesiona-

les que los estudiantes normalistas demuestran, teniendo como parámetro del análisis el perfil de egreso que plantea el Plan de estudios 2012 de las citadas licenciaturas.

Algunas estrategias y líneas de acción importantes para alcanzar el perfil de egreso están enmarcadas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

El Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales a partir de una planeación prospectiva otorga a estas instituciones recursos económicos que facilitan la implementación de estrategias y acciones, como escenarios para ofrecer una formación profesional de calidad, que asegure el cumplimiento de un perfil de egreso idóneo. Dicho programa plantea estos énfasis que guían a los buenos resultados: conformación de Cuerpos Académicos; programas de tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso; de seguimiento a egresados; de movilidad nacional e internacional; así como evaluación con CIEES y certificación con ISO 9001:2015; habilitación docente; certificación y capacitación en una segunda lengua y en TIC; e infraestructura.

La ENPCAC en los últimos años ha trabajado arduamente para lograr los mejores resultados en la formación profesional de sus estudiantes, teniendo como guía el perfil de egreso; se han implementado estrategias y acciones diversas con resultados favorables como: Lograr el nivel 1 de Acreditación en la evaluación del Programa Educativo de la Licenciatura en Educación Primaria emitida por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior; alcanzar en la última generación de egresados el 100% de idoneidad en la Licenciatura en Educación Preescolar y el 96% en la Licenciatura en Educación Primaria; lograr en el presente ciclo escolar un alto beneficio en becas para los estudiantes, con un monto de \$2, 224, 420.00; aumentar las oportunidades de movilidad nacional e internacional para estudiantes y docentes, en estados como San Luis Potosí, Aguascalientes, Guanajuato y países como Canadá, Cuba y Francia; construir y difundir investigaciones y experiencias educativas gracias a la obtención de los registros ISBN e ISSN, mediante la publicación de un libro y la apertura de convocatoria para enviar contribuciones para el primer número de la Revista normalista práctica profesional; trabajar para transitar el Cuerpo Académico en Formación a Cuerpo Académico en Consolidación; ampliar y mejorar la infraestructura física y tecnológica que ofrezca un servicio de calidad y confort a los estudiantes y docentes.

Descripción de contexto: La Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo (ENPCAC) es formadora de docentes desde hace 40 años y está ubicada en Santa María del Oro, El Oro, Durango, México; localidad que cuenta con 11,496 habitantes (INEGI, 2017).

La matrícula de la ENPCAC es de 228 estudiantes, en la Licenciatura en Educación Primaria están inscritos 168, de los cuales 101 son mujeres y 67 son hombres; en la Licenciatura en Educación Preescolar están inscritos 60, 55 son mujeres y 5 son hombres.

El total de trabajadores adscritos en esta institución es de 51, de los cuales 33 somos docentes, tres de ellos tenemos funciones directivas. De los 33 formadores de docentes, 29 somos Profesores de Tiempo Completo (PTC), dos profesores cuentan con $\frac{3}{4}$ de tiempo y dos son de $\frac{1}{2}$ tiempo. De los perfiles docentes de este personal dos son Doctores, 18 ostentan el grado de Maestría y 13 de Licenciatura. Nueve integrantes del personal ostentan clave administrativa y nueve de servicios generales.

Objetivos de la experiencia educativa:

- Reflexionar acerca de la pertinencia de las estrategias y acciones que se emprenden para lograr el perfil de egreso que plantea el plan de estudio 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar.
- Difundir una experiencia educativa con la intención de compartir con otras instituciones formadoras de docentes y aprender de ellas, cómo mejorar la formación docente teniendo como parámetro el perfil de egreso.

Descripción de la experiencia

El perfil de egreso que propone el Plan de estudios 2012 para las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar, plantea el desarrollo y alcance de seis competencias genéricas y nueve profesionales. Como lo describen los Acuerdos 649 y 650 en Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal; se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Las competencias profesionales tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

Para valorar de forma auténtica el perfil de egreso, las competencias se exponen en un proceso permanente de reflexión crítica; en (SEP, 2012) se define como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. Gimeno et al. (2008, p. 37) señalan que “La competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento puede hacerse a quienes las poseen”.

Del Pozo (2012, p.14) menciona que “los tres elementos clave para entender el concepto de competencia son: capacidad (conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten lograr un resultado relacionado con una actividad laboral); acción (las capacidades se deben poner en práctica en situaciones reales para lograr con éxito el desempeño profesional deseado) y contexto (las capacidades se deben movilizar en función de situaciones de trabajo cambiantes según las circunstancias). Una competencia por tanto, es la integración de un conjunto de capacidades que se ponen en acción en un contexto determinado para solucionar un problema. Por último una competencia profesional es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad laboral movilizandolos conocimientos y destrezas necesarios para lograr unos objetivos”.

Maldonado (2010, p. 42) destaca que “la evaluación del perfil profesional se reconoce en el mundo del trabajo y que la evaluación del perfil de egreso se reconoce en el mundo académico. Sin embargo, el perfil de egreso se hace a imagen y semejanza de un perfil profesional ya que éste describe los posibles y más relevantes ámbitos de desempeño laboral, las responsabilidades que le corresponde asumir, las funciones que está en capacidad de desarrollar, los cargos que puede desempeñar y el tipo de instituciones en donde se puede desempeñar y contribuir en virtud de la formación de nivel superior que ha recibido.”

Para hacer una valoración general del desarrollo de las competencias de los estudiantes se

utiliza la herramienta para la reflexión FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), Díaz (2005, p.105) dice que “El análisis FODA es una herramienta analítica apropiada para trabajar, con información limitada sobre la empresa o institución, en las etapas de diagnóstico o análisis situacional con miras a la planeación integral. Es un modelo sencillo y claro que provee dirección, y sirve como base para la creación y el control de planes de desarrollo de empresas y de comercialización. Esto se logra evaluando las fuerzas y debilidades de la organización (lo que una organización puede o no puede hacer), además de las oportunidades y amenazas (condiciones externas favorables o desfavorables)”.

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
(capacidades especiales y recursos con los que cuenta la institución)	(factores positivos y favorables en el entorno de la EN)	(posición desfavorable frente a la competencia)	(provienen del entorno y atentan contra la estabilidad de los aprendizajes de los estudiantes)
Competencias genéricas			
Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social. Nuestros estudiantes participan de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes de trabajo. Los proyectos que desarrollan en sus escuelas de práctica muestran capacidad de organización con metas comunes. Actúa con sentido ético. Desde inicio de la formación se crea la conciencia de respeto a la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género; participan en los procesos sociales de manera democrática; asumen los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia y contribuyen a la preservación del medio	Aprende de manera permanente. Es necesario fortalecer en los estudiantes las estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes. Una tarea pendiente es crear la conciencia de que deben aprender de manera autónoma y que muestren iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.	Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones. El estudiante requiere utilizar la comprensión lectora para ampliar sus conocimientos, la falta de hábitos de estudios es una situación que debilita la posibilidad de aprender de manera autónoma y el aplicar sus conocimientos para transformar sus prácticas de manera responsable, sigue siendo una debilidad para nuestros estudiantes y egresados. Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos. El que se expresen adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua nuestros estudiantes, es una limitante. La lectura y la escritura siguen permeando en	Emplea las tecnologías de la información y la comunicación. Un detonante que en lugar de apoyar ha sido una amenaza recurrente para los estudiantes es el desvirtuar sus habilidades digitales en diversos contextos al no usar de manera crítica y segura las tecnologías de la información y la comunicación. Las únicas redes de comunicación son las de tipo social sin llegar a establecer comunidades de trabajo académico.

		nuevos lenguajes y no hay dominio una segunda lengua para comunicarse.	
Competencias profesionales			
Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. <i>Como parte esencial de la formación de los futuros docentes se hace hincapié de manera permanente a través del trayecto Práctica Profesional la realización de diagnósticos para organizar las actividades de aprendizaje que se aplican en las jornadas de práctica. El proceso del diseño de situaciones didácticas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes se da en constante relación con los maestros de educación básica.</i> Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación	Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. <i>Es necesario promover que los estudiantes realicen sus ejercicios de prácticas profesionales estableciendo relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica. La aplicación de metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos se fortalece casi al finalizar el octavo semestre y es importante que valoren el material didáctico como una parte esencial de enseñanza.</i> Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de	Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. <i>No se ha logrado que el dominio de las TIC se enfoque en la aplicación de estrategias de aprendizaje de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. No hay establecimiento de comunidades de aprendizaje y los recursos de la tecnología se basan solamente en búsqueda de información de diferentes fuentes que en ocasiones no son confiables.</i> Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. <i>La utilización de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje no se reconoce en los estudiantes. Sigue siendo un punto crítico el utilizar la evaluación que venga a fortalecer los procesos de</i>	Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. <i>Los aprendizajes incluyentes que lleguen a atender nuestros estudiantes con alumnos de educación básica que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación no se logran, muestran ciertas deficiencias dejando esta tarea al responsable de educación especial.</i>

aprendizaje lleva al estudiante a promover climas de confianza en las diferentes escuelas de práctica en donde se desempeñan durante su formación. El desarrollar sus prácticas en diferentes contextos permite también que establezcan una comunicación permanente con los niños considerando las características de sus grupos. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. Una fortaleza de los estudiantes en formación es que asumen las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional. Reconocen el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.	El diseño de proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico en ocasiones se ven limitados porque nuestros estudiantes no están en ciertas circunstancias de tomar decisiones. En los semestres 7 y 8 los tutores permiten que se tenga contacto con padres de familia y autoridades que vienen a orientar el trabajo que se realizará cuando se esté en funciones de manera profesional. Sin embargo; no hay cultura para intervenir en los resultados de los niños al momento de hacer sus prácticas profesionales. Los problemas socio afectivos requieren tratarse con detenimiento y darles estrategias para tal fin.	parte cuantitativa pero esos resultados no se mejoran de manera cualitativa por lo tanto, la debilidad principal es lograr que los estudiantes interpreten los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. En las escuelas normales se requiere trabajar intensamente la parte de la investigación dándole el enfoque en nuestros estudiantes que deben desarrollar investigaciones para mejorar la construcción de conocimientos de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo. Es tarea del estudiante la actualización permanente respecto a los medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse representado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.	
---	--	---	--

El quehacer diario de directivos y docentes, planificado y organizado a través de múltiples estrategias y acciones educativas debe contribuir a la formación del perfil de egreso y al logro de los objetivos establecidos en el plan y programas de estudio, de tal modo que, se propicie la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento, en el desarrollo de las competencias docentes, de manera coordinada con los profesores.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) implementa una serie de estrategias y líneas de acción que permitan alcanzar el perfil de egreso de los estudiantes de nivel superior, donde se ubican las Escuelas Normales a las que desde 1984 la SEP les otorga el status de Instituciones de Educación Superior (IES), al establecer el nivel de licenciatura; entre otras estrategias y líneas de acción están:

- Continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior
 - o Articular un sistema nacional de evaluación y acreditación de los programas académicos e instituciones de educación superior.
 - o Impulsar la formación del personal académico mediante modelos pertinentes, así como esquemas para facilitar el cambio generacional de la planta docente.
 - o Otorgar becas que sirvan a los estudiantes para apoyar el estudio y otras para reconocer el alto desempeño.
- Fomentar la investigación científica y tecnológica y promover la generación y divulgación de conocimiento de impacto para el desarrollo del país
 - o Alentar la participación de estudiantes en actividades de investigación.
- Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior
- Ampliar y mejorar la infraestructura y el equipamiento de la educación media superior, educación superior y capacitación para el trabajo
 - o Llevar a cabo programas para que las escuelas cuenten con los equipos de cómputo, equipamiento en talleres y laboratorios y acceso a Internet requeridos.
 - o Desarrollar los instrumentos necesarios para que las escuelas den mantenimiento suficiente a su infraestructura y equipamiento.

Para valorar la buena calidad de la educación y los elementos que la hacen posible, el enfoque educativo para el siglo XXI, establecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) dice que: Los profesores de todos los niveles, así como los cuadros directivos, con un perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos y con las funciones que tengan asignadas (determinadas por la institución) maestros y académicos, se asumirán como profesionales responsables, acostumbrados a rendir cuentas y gozarán del respeto y reconocimiento de la sociedad.

El Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), contribuye al logro de lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, como lo señala el Gobierno de la República (2013) en el objetivo 3.1: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. En la estrategia 3.1.3: Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida. Mediante líneas de acción como: Impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora; reformar el esquema de evaluación y certificación de la calidad de los planes y programas educativos en educación media superior y superior; fomentar desde la educación básica los conocimientos, las habilidades y las aptitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica; crear un programa de estadías de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior.

Cada EN con el apoyo del PACTEN a través de una planeación prospectiva presentada en el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN), analiza y atiende la situación académica y de gestión.

En los ProFEN de la ENPCAC 2016-2017 y 2018-2019 se han obtenido resultados muy favorables, se ha asignado a la institución una buena cantidad de recursos económicos que han permitido realizar acciones para atender y fortalecer los énfasis para la calidad educativa: Conformación de Cuerpos Académicos (CA); programas de tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso; programas de seguimiento a egresados; programa de movilidad nacional e internacional; evaluación con CIEES y certificación con ISO 9001:2015; habilitación docente; certificación y capacitación en una segunda lengua y en TIC; e infraestructura (SEP, 2017).

Una vez que se analiza la situación que guarda la atención al perfil de egreso de los estudiantes de la ENPCAC y que se indaga el sustento teórico que da soporte al quehacer de los directivos y docentes para facilitar y acompañar a los estudiantes a lograr dicho perfil; se comparten algunas estrategias y acciones que se implementan para tal fin, demostrando mediante resultados, que existe compromiso y voluntad por ofrecer una formación profesional integral en un marco de educación de calidad.

La importancia que tiene el maestro formador de docentes en las EN es trascendental para que los docentes de educación básica en formación egresen con las herramientas necesarias, alcancen el perfil de egreso deseable y lleguen a impactar con su desempeño favorable en la niñez que les corresponderá educar. Los resultados no muy favorables que arrojan las evaluaciones nacionales e internacionales permiten analizar la función que está realizando el maestro de educación básica, una causa probable pueda ser que tiene una formación profesional deficiente y ese hecho sucede en las instituciones formadoras de docentes.

Un ejemplo de lo anterior, son los resultados del examen intermedio y general de conocimientos en el estado de Durango que se realizó en el 2010, por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) (SEP, 2011), en la evaluación de la Licenciatura en Educación Preescolar de las tres EN que la atienden, la ENPCAC se encontraba en un tercer lugar de promedio general con un 49.95, mientras que la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango contaba con un 68.85 y el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río" con un 53.03 %. En la Licenciatura en Educación Primaria, también pasó lo mismo, de las cuatro normales que atienden la licen-

ciatura en el Estado de Durango, nos ubicamos en el último lugar con un promedio general de 47.81, contando la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado con un 62.11, el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal con 56.74 y la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” con un 53.88.

Siguieron años difíciles, con altibajos, con resultados en las evaluaciones estatales y nacionales no siempre favorables, fue tal la preocupación que se redoblaron esfuerzos por aplicar estrategias diversas para fortalecer la formación inicial de los estudiantes. A partir del ciclo escolar 2014-2015, en el marco de la Reforma Educativa, cuando la SEP (2014), con la participación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) inicia aplicando riguroso examen para el ingreso al servicio profesional docente; de ahí en adelante la dedicación y el compromiso de directivos, formadores de docentes y estudiantes se intensificó. En favor de los estudiantes se han venido implementando estrategias como cursos online facilitados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en la Plataforma México X; cursos presenciales impartidos por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); exámenes departamentales tipo CENEVAL diseñados por los docentes de la institución, en este ciclo escolar 2017-2018 elaborados con la asesoría del Director del INEE en el estado de Durango, el Dr. Arturo Guzmán Arredondo; exámenes externos elaborados por una Asociación Civil; círculos de estudio promovidos por los docentes encargados de la práctica profesional.

Es muy importante precisar que, estas estrategias de evaluación interna y externa se implementan en el último año de la formación docente; sin embargo, se tiene en claro que, los buenos resultados dependen en mucho de la formación inicial de calidad desde el ingreso a la EN y a lo largo de cada uno de los semestres; porque de pronto pareciera que sólo en 7°. y 8°. semestres recae todo el compromiso y la responsabilidad de obtener resultados idóneos para ingresar al servicio.

Estos son los resultados del ingreso al servicio profesional docente de los exalumnos de la ENP-CAC, de los últimos cuatro años:

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA								
Generación	2010-2014		2011-2015		2012-2016		2013-2017	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Idóneos	16	89	17	89	24	86	26	96
No idóneos	2	11	2	11	4	14	1	4
Totales	18	100	19	100	28	100	27	100

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR								
Generación	2010-2014		2011-2015		2012-2016		2013-2017	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Idóneos	8	50	15	79	9	75	10	100
No idóneos	8	50	4	21	3	25	0	0
Totales	16	100	19	100	12	100	10	100

Observaciones:

-En la generación 2010-2014 concluyeron sus estudios 17 estudiantes de los cuales uno no presentó.

-En la generación 2012-2016 concluyeron sus estudios 14 estudiantes de los cuales dos no presentaron.

Como se puede apreciar los resultados fueron mejorando, de forma más evidente en la Licenciatura en Educación Preescolar; en la Licenciatura en Educación Primaria han sido más estables; en las reuniones colegiadas se vierten reflexiones acerca de la pertinencia de las estrategias y acciones implementadas y se tiene la firme convicción de seguir buscando el progreso; nace la inquietud por indagar el valor que puedan tener las cuestiones actitudinales, emocionales, de vocación, de interés tanto de los estudiantes normalistas como de los formadores de docentes.

También se ha recurrido al mecanismo de evaluación externa de los programas educativos, por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que en el 2010 evaluaron a nuestra escuela con el nivel 2; CIEES (2008) establece que en este nivel se ubica un programa educativo que requiere entre uno y dos años para poder cumplir satisfactoriamente con todos los indicadores solicitados a un programa de calidad. En el nivel 1 un programa educativo cumple con todos los requisitos requeridos para que sea reconocido por su calidad, es decir, cumple con todos los indicadores establecidos en el Marco de Referencia del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) y en consecuencia de los organismos acreditadores del país. Mientras que el nivel 3 se asigna a los programas educativos que requieren de dos y más años para someterse a un proceso de acreditación y cumplir satisfactoriamente con los indicadores requeridos a un programa de calidad.

Esta evaluación alerta a esta institución, conduce a analizar y reflexionar sobre qué está pasando con el desempeño laboral de los docentes que aplican los programas de Licenciatura en Educación Preescolar 1999 y Primaria 1997. Es importante considerar que en esta evaluación se cuenta con una recomendación expresada por los CIEES realizada bajo la coordinación general del Doctor Javier de la Garza Aguilar, "...retroalimentar el programa educativo, que determine su pertinencia e impacto, así como la toma de decisiones oportuna" (CIEES, 2010, p.21) preocupación centrada en la docencia y prácticas docentes.

El haber sido valorados con un nivel 2, evidencia la exigencia de mejorar en la atención de los programas educativos que se ofertan en esta institución; una vez que se atendieron una serie de recomendaciones, se vuelve a solicitar la evaluación en el presente año, 2018, cuando se está implementado el plan y programas de estudio 2012; los resultados ahora son muy satisfactorios, hemos alcanzado el nivel 1 (Acreditación por tres años) en la Licenciatura en Educación Primaria, mientras la evaluación del Programa Educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar se encuentra en proceso.

CIEES (2018) establece que existen 2 niveles de reconocimientos de acreditación, los cuales en términos generales son: Nivel 1 el cual marca que los programas con este nivel son de buena calidad, consolidados, que reúnen todos o casi todos los requisitos establecidos en los marcos de referencia y que a juicio de los integrantes de la CPAE (Comisiones de pares académicos externos) y de los miembros del comité respectivo es un buen programa; mientras que el Nivel 2 se otorga a programas con deficiencias en aspectos que se consideran fundamentales para la buena operación del mismo.

Es importante considerar que los CIEES emitieron un informe ejecutivo en base a la evaluación realizada en enero del 2018, el cual contiene la fundamentación del nivel de calidad otorgado, las principales fortalezas que deben ser conservadas en un ejercicio de aseguramiento de la calidad, así como los aspectos que deben ser trabajados para la mejora del programa evaluado. Por otra parte, consigna las valoraciones por cada una de las categorías de análisis.

sis y las recomendaciones respectivas emitidas tanto por la CPAE como por los miembros del Comité Interinstitucional, así como la metodología utilizada para hacer la evaluación. Este proceso fue realizado bajo la Coordinación General del Mtro. Rafael Vidal Uribe con la colaboración de la Mtra. Ana Patricia Rosas Esquivel, asesora institucional.

Tal y como rezan los planes y programas educativos nacionales, es necesario apoyar a los estudiantes en su estudio y reconocerles por su desempeño, mediante becas; en la ENPCAC se ha realizado una ardua labor de gestión al respecto, se ha logrado un incremento considerable en los últimos ciclos escolares; estos son los resultados del presente ciclo escolar 2017-2018, teniendo como matrícula 228 estudiantes y considerando que muchos de ellos tienen más de un beneficio, se entregaron 409 becas derivadas de 8 programas, con un monto de \$2, 224, 420.00:

11 Becas de Manutención SEP Prospera	\$ 143, 520.00
72 Becas de Excelencia	\$ 324,000.00
157 Becas Manutención Durango	\$1,333,500.00
73 Becas Apoya tu transporte Durango	\$ 126,000.00
55 becas BAPISS	\$ 92,400.00
30 Becas para iniciar la titulación	\$ 90,000.00
20 Becas por haber obtenido la titulación	\$ 80,000.00
1 Beca de Capacitación Internacional en Canadá	\$ 55,000.00

Otro de los énfasis del ProFEN de la ENPCAC plantea la estrategia de promover la generación y divulgación del conocimiento entre los docentes y se alienta la participación de estudiantes en actividades de investigación, de lectura y construcción de saberes, como colaboradores de CA; desde el 2011 se tiene un Cuerpo Académico en Formación (CAEF): ENUCAC CA 2 que fue evaluado en el 2015 y será nuevamente evaluado en diciembre del 2018 con el objetivo de transitar a Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC), las ligas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) que cultiva son: Formación Docente y Gestión e Innovación Académica. Con la finalidad de contar con escenarios para la construcción y difusión del conocimiento este CAEF ha promovido acciones como: conformar una Asociación Normalista de Docentes Investigadores A. C. (ANDIAC), que cuenta con registro International Standard Book Number (ISBN) y registro International Standard Serial Number (ISSN) que ha sido la plataforma que permitió la publicación de un primer libro "Los retos del normalismo ante los desafíos educativos actuales"; está abierta una convocatoria para estudiantes y asesores de trabajos de titulación de licenciatura, a enviar contribuciones para el primer número de la Revista Anual con registro ISSN: Revista normalista práctica profesional.

Una acción de importancia para los estudiantes y formadores de docentes es la participación que se ha tenido en programas de movilidad nacional en Aguascalientes, San Luis Potosí y Guanajuato e internacional en Cuba, Canadá y Francia. Se han firmado acuerdos de colaboración, uno con la Universidad Juan Marinello de Matanzas, Cuba y otro con EN del noreste del país que permiten ampliar las oportunidades para promover la movilidad, las redes de colaboración, la investigación de docentes y estudiantes.

Un énfasis que impacta grandemente en la formación de los estudiantes es la mejora de la infraestructura física y tecnológica, que gracias al recurso federal asignado en el ProFEN ha permitido considerables mejoras: contratación de internet satelital, compra de equipos de cómputo, bibliografía y sillas, reconstrucción de sanitarios y aulas, culminación de auditorio, reconstrucción de cancha de usos múltiples, adquisición de vehículos para el traslado a las

prácticas docentes, entre otras.

Medrano, Ángeles y Morales (2017) mencionan que los directores y docentes de educación normal señalan que en sus instituciones enfrentan serias dificultades para crear y consolidar a sus cuerpos académicos, así como fomentar la investigación, publicación y difusión de sus resultados. Debido a ello, en algunos casos, no logran cumplir con los criterios mínimos que se les requieren en las evaluaciones externas de las que son objeto. El desarrollo de estas actividades académicas necesita, como base, la existencia de docentes suficientes con posgrado y de tiempo completo, comprometidos en el desarrollo de alguna línea de investigación.

Principales resultados y aportes para la profesión y la formación docentes

En la medida que los formadores de docentes se capaciten, se actualicen, mejoren sus perfiles profesionales, participen en programas de movilidad, sean docentes investigadores integrantes de CA, logren perfiles PRODEP, su desempeño profesional será de mayor calidad y podrán ser ejemplo de éxito a seguir para sus alumnos. Así mismo, que los programas educativos sean evaluados por CIEES, los procesos escolares sean certificados por ISO 9001:2015, que maestros y estudiantes se certifiquen en el uso de tecnologías de la comunicación y en un segundo idioma; que se generen espacios y condiciones de infraestructura favorables, esto y más ofrece garantía de un mejor servicio y sin duda todas estas estrategias y acciones tienen impacto en el logro del perfil de egreso, el que indica que los normalistas tienen que desarrollar competencias y demostrarlas en su quehacer educativo diario y en su vida.

En la ENPCAC hemos demostrado que el trabajo colaborativo, el compromiso, la responsabilidad, la persistencia, la calidad humana, son valores y actitudes que contrarrestan las dificultades y hacen posible el crecimiento profesional de docentes y estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2008). Programas educativos de licenciatura y técnico superior universitario evaluados por los CIEES y clasificados en el nivel 1 de su padrón (acreditables). México.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2018). Preguntas frecuentes. Disponible en <https://www.ciees.edu.mx/files/Preguntas%20frecuentes%202018.pdf>
- Del Pozo, J. Á. (2012). Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Narcea.
- Díaz, L.F. (2005). Análisis y planteamiento con aplicaciones a la organización policial. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Documento ProFEN 2016-2017 y 2018-2019 de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo. México.
- Gimeno, J. et al. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Anuario estadístico y geográfico de Durango 2017. México: INEGI.
- Maldonado, M. Á. (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Matriz FODA. Disponible en: <http://www.matrizfoda.com/dafo/>. Extraído el 27 de julio de 2018.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E. & Morales Hernández, M. A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- ____ (2011). Resultados de los Exámenes Intermedios y Generales de Conocimiento aplicados en el estado de Durango. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. México: CENEVAL.
- ____ (2012). ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LA ESCUELA NORMAL PROFESOR CARLOS A. CARRILLO

Azucena Villa Ogando

Lino Cigarroa Guerrero

Rubén Mata Vásquez

El acompañamiento pedagógico surge como concepto estelar en el plan de estudios 2012 para la formación de Licenciados en Educación Primaria, y es mencionado reiteradamente en los documentos relativos al Trayecto Formativo "Práctica Profesional", convirtiendo la figura del acompañante en clave para el desarrollo y la consolidación de las competencias de los estudiantes.

Estas actividades de acompañamiento se han desarrollado durante mucho tiempo sin tener clara noción de lo que se requería de un acompañante pedagógico; los docentes normalistas siempre han supervisado y acompañado el proceso de prácticas profesionales de los estudiantes, y sobre la marcha han ideado estrategias para eficientar esta labor.

Es a raíz de la implementación del plan 2012 que la figura del acompañante pedagógico es resaltada y los docentes han buscado elementos teóricos para sustentar esta tarea, a fin de brindar un acompañamiento de calidad y coadyuvar al fortalecimiento y al mejoramiento de la formación inicial de los estudiantes. El presente trabajo expone las experiencias vividas en este sentido en la academia del VII semestre de la licenciatura en Educación primaria durante el ciclo escolar 2016-2017.

JUSTIFICACIÓN

La formación inicial de docentes exige la suma de numerosos esfuerzos y precisa la contribución de varios profesores que ayuden a que el nuevo maestro emerja; la preparación en las aulas es, sin lugar a dudas, muy importante, pero esta área estaría incompleta sin la ejecución en la práctica y sus consecuentes espacios de reflexión y replanteamiento de acciones.

El plan 2012 es enfático al señalar que el maestro formados no limita su actuación a las paredes de la Escuela Normal, sino que va más allá, hasta las escuelas de educación básica donde los jóvenes tienen sus intervenciones en la práctica, donde ponen a prueba y fortalecen sus competencias; el formador asume ahí el papel de acompañante pedagógico, y aunque desde hace mucho tiempo los docentes normalistas han dado seguimiento a las prácticas docentes, el concepto de acompañamiento supone cambios en el papel de los formadores.

Después de varios años de la puesta en marcha del Plan 2012, aun se advierten vacíos en este sentido, hay profesores que no asumen el papel de acompañantes o que lo ven y lo viven de manera limitada, solamente observando la intervención didáctica de los estudiantes, dejando algunas sugerencias escritas en una hoja, y en algunos casos conversando con los titulares del grupo.

El papel es, además, diferenciado en cada profesor, dependiendo en gran medida de las intenciones y de la "buena voluntad" del maestro, o dejando la mayor responsabilidad al encargado del trayecto Práctica Profesional.

Considerando pues las inconsistencias en el desempeño de los docentes acompañantes y su decisivo papel en la formación inicial de los futuros maestros, la academia del VII semestre de la Licenciatura en Educación Primaria reconoce la necesidad de impulsar proyectos tendientes a lograr un acompañamiento más eficaz, partiendo desde la sensibilización y la información de los maestros normalistas, para dar paso a procesos de acompañamiento cada vez mejor ejecutados y que incidan en el mejoramiento profesional de los futuros maestros.

MARCO TEÓRICO

El Plan de Estudios 2012 plantea una transformación en el papel de los formadores de docentes, quienes en planes anteriores sistemáticamente han dado seguimiento a las prácticas docentes de los estudiantes normalistas, pero esta tarea recaía principalmente en el maestro de práctica, quedando un tanto al margen los profesores de otros cursos; el plan actual hace surgir la figura del acompañante, y es enfático al señalar que el desarrollo del trayecto formativo "Práctica Profesional" "... requiere de una estrategias de acompañamiento por parte de los docentes formadores de las escuelas normales" (DGESPE, 2012, P. 20).

Se considera que el acompañante tiene un papel esencial para que el estudiante recupere sus experiencias y construya estrategias para mejorar permanentemente su tarea docente, en un ejercicio de reflexión apoyada por el acompañante. De ahí que el papel del docente es similar al de un tutor en el sentido de que:

... el tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. (Yurén, 1999, citado en DGESPE, 2012, P. 23).

Particularmente en el séptimo semestre, el acompañante promueve la responsabilidad del estudiante para decidir y actuar autónomamente durante sus prácticas, apoyando en el logro de las competencias profesionales.

Al respecto, se señala que la estrategia más común de acompañamiento docente consiste en la observación de clases, lo que permite realizar un diagnóstico de las prácticas profesionales y las necesidades de formación; pero es preciso que el acompañamiento se dé en fases anteriores y posteriores a la práctica, desde la preparación de la misma hasta el análisis de lo sucedido y la reestructuración de acciones para la mejora.

Los futuros docentes precisan de un acompañamiento eficaz, dado que el periodo de prácticas profesionales reúne tres características que son explicadas por Pelpel (1989):

- ☐ Es una zona intermedia entre el mundo interno (ideas, teorías, representaciones, etc.) y el mundo externo (las exigencias del trabajo);
- ☐ Es un momento de confrontación con la realidad laboral sin asumir la responsabilidad absoluta;
- ☐ Es el momento en que necesitan una defensa contra la angustia de la frustración generada por el hecho de abandonar sus certidumbres para exponerse a los riesgos de la realidad exterior.

El Ministerio de Educación Nacional (2011, p. 16) define al acompañamiento como “una estrategia que facilita en el acompañado la reflexión de su gestión en el aula, la articulación teoría- práctica y el replanteamiento y/o fortalecimiento de los saberes al compartir las experiencias exitosas entre pares”. La meta es convertir a un docente en formación en un docente profesional autodirigido.

En opinión de Alonso (2006), la palabra clave en el proceso de acompañamiento es reflexión, pues los dispositivos de acompañamiento deben promover en los futuros docentes la capacidad de pensar-se, conocerse, estimarse, regularse en una realidad educativa contextualizada y mediando esta reflexión por los apoyos que proporciona el acompañante, quien es un profesor con mayor experiencia y disposición para hacer crecer al otro.

El acompañamiento involucra a dos o más personas que asumen un compromiso con la ayuda, con la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias, asumiendo también un compromiso con el cambio y la transformación personal. Esta concepción, presentada por García (2012), implica que el acompañamiento es un proceso humano de colaboración en el que acompañante y acompañado crecen de manera mutua.

García (2012) también señala que el acompañamiento debe reunir los siguientes principios:

1. Autonomía: el acompañante debe propiciar capacidades y habilidades para que el acompañado asuma de forma consciente y libre sus propias actuaciones y para que acojan con libertad la ayuda que se les proporciona.
2. Participación: el acompañamiento permite que para que los participantes en el proceso pongan en común sus experiencias, saberes, problemas y propuestas de transformación de la práctica.
3. Integralidad: este principio garantiza que se tomen en cuenta las diferentes dimensiones de la práctica y del acompañamiento y la articulación entre las mismas, superando la desarticulación y la visión unilateral de las acciones del acompañamiento.
4. Equidad: las relaciones en el acompañamiento deben orientarse desde la solidaridad y la distribución equitativa de oportunidades para el aprendizaje.
5. Criticidad: este principio posibilita el desarrollo de un razonamiento crítico para tomar decisiones consciente y deliberadamente con respecto a las problemáticas y a los desafíos de la práctica docente.
6. Ética: el acompañamiento debe promover una forma de actuar coherente con los principios y normas sociales, asumiendo y respetando los derechos de las personas.

Además de estos principios, García (2012) señala que los valores que deben guiar el acompañamiento son: democracia, trabajo individual y en equipo, respeto y responsabilidad, además de que el acompañamiento debe ser valorado en función de los criterios de calidad, pertinencia, flexibilidad, innovación y cambio.

Aunque el plan de estudios da por hecho que todos los profesores formadores pueden y deben ser formadores, García (2012) señala algunas características que deben reunir los acompañantes:

- a. El acompañante debe tener una formación de calidad, cuidando su formación académica y social, estudiando permanentemente, investigando y reflexionando continuamente sobre su práctica.
- b. El acompañante debe tener disposición al trabajo personal y en equipo, pues el acompañamiento demanda un alto sentido de corresponsabilidad y trabajo compartido.
- c. El acompañante debe reforzar la organización y la gestión democrática del trabajo, favoreciendo así la calidad del trabajo y la optimización de los recursos empleados.
- d. El acompañante debe poseer una perspectiva de proyecto social y educativo, y todas sus acciones se encaminan al logro de este proyecto.
- e. El acompañante debe priorizar la comunicación horizontal y sinérgica, a fin de generar identificación con la tarea, alegría en la acción y cercanía movilizadora de capacidades en los acompañados.
- f. El acompañante debe asumir una opción ética, dignificando la humanidad de los participantes.
- g. El acompañante debe ser creativo e innovador, haciendo del acompañamiento un laboratorio de ideas, un proceso que apoya el cambio de prácticas y transforma la realidad.

Para García (2012), las funciones del acompañante son:

1. Diagnóstica: el acompañante realiza un diagnóstico de las necesidades y los factores que inciden en la práctica docente del acompañado, a fin de tener elementos para realizar un plan de acompañamiento eficaz.
2. Planificación del acompañamiento: en esta función se prevé con anticipación las acciones y procesos a realizar en el acompañamiento, diseñando las estrategias, los dispositivos y los instrumentos que servirán de apoyo para la tarea.
3. Seguimiento a la práctica o el acompañamiento presencial es esencial para la revisión de la realidad y para el posterior diseño en conjunto de estrategias de mejora.
4. Evaluación y autoevaluación, para obtener información confiable acerca del proceso de acompañamiento y de la tarea educativa en general.
5. Construcción de nuevas prácticas, permitiendo que los acompañados se apropien de forma procesual de sus fortalezas y debilidades, asumiendo de forma progresiva la responsabilidad de generar nuevas prácticas profesionales.
6. Gestión del cambio socioeducativo, a través del cual se optimizan los recursos, el trabajo es más efectivo y se mejora la calidad de procesos y productos.

Para Jugo (2014), el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación centrada en el mejoramiento de la práctica docente, incentivando tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de la práctica docente, como la toma de decisiones para lograr los cambios necesarios a través de un proceso reflexivo mediado por el acompañante pe-

dagógico.

Según esta autora, los propósitos centrales del acompañamiento son:

- ☐ Promover la autonomía progresiva del acompañado.
- ☐ Promover el hábito de la reflexión continua sobre la acción antes y durante la misma.

Así mismo, Jugo (2014, p. 10) señala que:

Durante el proceso de acompañamiento, el acompañante pedagógico y el docente coordinador/accompañante interactúan con los diferentes actores socioeducativos en la práctica pedagógica, y genera espacios de diálogo y procesos de reflexión que promuevan un cambio progresivo en su práctica pedagógica.

Esta autora considera la visita al aula como una tarea imprescindible para el acompañamiento pedagógico, e indica que el acompañante debe:

1. Planificar su visita en función de las necesidades de cada acompañado, coordinando además acciones con los actores socioeducativos que puedan brindar información sobre la práctica docente del acompañado.
2. Observar las prácticas y registrar información útil para la reflexión sobre la práctica y la mejora de la misma. En esta fase es muy importante la actitud de acompañante, quien debe capacidad de escucha, asertividad y empatía, además de ser capaz de generar ambientes de confianza, amabilidad y respeto.
3. Análisis de la información: el acompañante analiza la información recabada y establece relaciones entre las distintas situaciones pedagógicas, sucesos y apreciaciones; así mismo, plantea preguntas clave que lleven a la reflexión al docente acompañado.
4. Orientación para la reflexión crítica: a través del diálogo asertivo y empático, y tomando como referencia la información recabada, el acompañante promueve que el acompañado identifique sus fortalezas y sus áreas de oportunidad a fin de transformar su práctica profesional.

Vezub y Alliaud (2014) indican que los procesos de acompañamiento son esenciales para el análisis de las prácticas, para probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales y para superar el aislamiento en el periodo de inserción a la tarea docente, contribuyendo a mejorar sus competencias docentes y a elevar la calidad de su desempeño.

Para ellas, el acompañamiento asume los siguientes modelos:

- a) Relación terapéutica o de apoyo a las relaciones personales: se focaliza en relación a los sentimientos de angustia o estrés que experimenta el acompañado en su práctica docente, así como al apoyo que puede darle el acompañante a fin de que mejore sus relaciones interpersonales.
- b) Servicio técnico: el acompañante diagnostica las necesidades de formación del

c) Mutua formación y retroalimentación: el acompañante ayuda al acompañado a que perciba comprenda y formule su problemática en espacios de trabajo y reflexión que den lugar a la elaboración conjunta de estrategias de mejora.

En este sentido, el proceso del acompañamiento se desarrolla a través de cuatro ámbitos de acción:

1. Interpersonal: implica establecer una relación positiva y de confianza para compartir experiencias de manera franca y respetuosa.
2. Pedagógico-didáctico: el acompañante debe ayudar a que el acompañado siga desarrollando sus saberes, estrategias y recursos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículum.
3. Desarrollo profesional: el acompañante promueve el deseo y la necesidad de que el futuro docente siga aprendiendo a lo largo de toda su trayectoria y trabajando con otros colegas.
4. Vínculo con la comunidad: el profesor que acompaña incrementa la capacidad del futuro docente para interactuar, trabajar con la comunidad y relacionarse con otras instituciones y organizaciones que contribuyen con la tarea educativa.

LA EXPERIENCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA NORMAL PROFESOR CARLOS A. CARRILLO

La figura del acompañante pedagógico es primordial en la formación de los futuros docentes, toda vez que un maestro con mayor experiencia guía sus pasos en relación a la práctica profesional; en este trabajo hablaremos de la experiencia del acompañamiento a un grupo de VII semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el ciclo escolar 2106-2017.

Para iniciar, los siete docentes que laboramos en la academia nos encontramos con la necesidad de dar acompañamiento eficaz a un grupo de 27 estudiantes, algunos de los cuales nunca habían sido observados en sus prácticas docentes; además, otros estudiantes referían haber sido observados pero no haber recibido retroalimentación sobre su labor, o bien, esos comentarios habían sido imprecisos. Una pequeña parte del grupo refería haber recibido un acompañamiento integral en algunos de los semestres de la carrera, por docentes que los apoyaban desde sus planeaciones hasta el análisis de la práctica.

La primera situación encontrada es la diversidad de experiencias de los estudiantes en relación a los procesos de acompañamiento, lo que nos da una idea general de los perfiles de acompañantes que posee la escuela normal; desde docentes que no brindan acompañamiento, hasta maestros que lo hacen de forma sistemática, dirigida e integral, pasando obviamente por docentes que hacen intentos por dar un buen acompañamiento, y que son eficaces en algunos aspectos, por ejemplo en la preparación de los planes, pero que no llegan hasta el análisis.

El siguiente aspecto que salta a la vista es la desinformación generalizada respecto a lo que es un acompañante; pese a que en las diversas academias los profesores se ponen de acuer-

do acerca de lo que debe hacerse en el acompañamiento, estos acuerdos han surgido casi siempre de lo que los docentes creen que debe hacerse, sin estar respaldados por un cuerpo teórico.

Partiendo de esta realidad, los maestros de la academia crearon un círculo de estudios en el cual se informaron acerca del acompañamiento pedagógico: así, conocieron las indicaciones de DGESPE (2012) en relación al papel del tutor y las tradicionales observaciones de clases en la formación inicial de docentes; las aportaciones de Pelpel (1989), los llevó a reflexionar acerca de las características de las prácticas profesionales y la necesidad de que los jóvenes tengan en este periodo un acompañamiento adecuado que los lleve a convertirse en el docente profesional autodirigido del que habla el Ministerio de Educación Nacional (2011).

Cabe mencionar que al interior de la academia había aun docentes que no consideraban importante el acompañamiento, que asumían que era una responsabilidad exclusiva del maestro de la práctica profesional, o bien que en cuarto año los estudiantes ya eran lo suficientemente autónomos como para requerir acompañamiento; sin embargo, es el último año una etapa crucial de la formación en la cual los jóvenes necesitan apoyo en los tres modelos que señalan Vezub y Alliaud (2014): terapéutico, técnico y de formación y retroalimentación, y considerando los ámbitos de acción: interpersonal, pedagógico-didáctica, desarrollo profesional y vínculo con la comunidad.

En las sesiones de análisis de la teoría, los docentes se dieron cuenta que el acompañante debe tener un perfil determinado, mismo que describe García (2012); dado que no todos los profesores reúnen esas características, se considera necesario implementar acciones para capacitar al personal como acompañante, aunque es claro que hay aspectos relacionados con la actitud y la disposición personal, que no pueden trabajarse a través de la capacitación.

El análisis teórico permitió, de manera muy específica describir un plan de acción para el acompañamiento, derivado de las sugerencias de Jugo (2014) y García (2014):

- Realización del diagnóstico, tanto grupal como individual de los estudiantes que habrán de ser acompañados.
- Planificación del acompañamiento, en función de las necesidades del estudiante y coordinándose con el maestro titular y otros docentes que conocen al alumno; en el aspecto de planificación se determinaban las fechas de seguimiento y se elaboraba la guía de observación, apoyándose en la diseñada por la academia de forma general y agregándole aspectos específicos para el seguimiento a cada estudiante.
- Seguimiento a la práctica, llevando un registro sistemático de lo sucedido en clases, poniendo atención a lo prioritario, a los aspectos en los que el estudiante demostraba áreas de oportunidad.
- Evaluación y autoevaluación, analizando la información con el acompañado y con otros agentes, promoviendo la reflexión para la mejora. Esta es una de las partes más importantes del acompañamiento; un buen acompañante pedagógico es el que propicia el razonamiento crítico del alumno en relación a la evolución de sus competencias, y tomando esto como referencia, apoya al estudiante a la mejora de su práctica.

- Construcción de nuevas prácticas, donde el ciclo vuelve a empezar desde el acompañamiento del estudiante en la construcción y revisión de las planeaciones y continuando con la observación y al análisis.

Cabe señalar que la asignación de acompañantes y acompañados no se hizo al azar, sino que partió del diagnóstico grupal realizado al interior de la academia, donde se desatacaron las fortalezas y debilidades de los alumnos, considerando cuál de los profesores pudiera ser el acompañante más eficaz para cada alumno.

A partir de ahí, cada acompañante trabajó con los alumnos y en las sesiones de academia se reportaban los avances y los retrocesos identificados, ahí mismo se programaban las visitas a las escuelas primarias. Seis docentes acompañaron a cuatro alumnos y un maestro atendió a tres, llevando a cabo un promedio de siete visitas al semestre; los maestros brindaron acompañamiento por diversas vías, pues los alumnos enviaban sus planeaciones y reportes de evaluación y del diario vía electrónica la mayoría de las veces: los maestros brindaban retroalimentación y en las visitas a la práctica se abría el espacio para el análisis y la reflexión, muchas veces apoyados por el maestro titular del grupo de práctica docente.

En relación a las visitas, los docentes llevaban una guía de observación general, construida en la academia, a la que le agregaban aspectos específicos relacionados con las necesidades de cada acompañado; necesidades surgidas del diagnóstico realizado por cada acompañante.

En ocasiones el tiempo para la evaluación era insuficiente, dado que los estudiantes debían volver a su labor docente, por lo que cada acompañante buscaba estrategias distintas para continuar con el análisis; lo más efectivo fue que los alumnos analizaran posteriormente la guía de observación llenada por el docente y autoevaluaran su práctica teniendo esos elementos como referencia.

El reto en las etapas de evaluación es que el acompañante evite decirle al alumno en que debe mejorar o dar sugerencias a manera de receta infalible; lo ideal es que el alumno se vuelva crítico y poco a poco autónomo para buscar las soluciones a los problemas de la práctica e ir perfeccionándola cada vez más.

Los docentes comentaron que uno de los enemigos a vencer en el proceso de acompañamiento es el tiempo, dado que se dispone de pocos espacios para llevar a cabo esta tarea; la escuela designa tiempos para el seguimiento a la práctica, pero el acompañamiento desde la elaboración de diagnóstico, la revisión de los planes de clase y los espacios para la evaluación son generalmente “robados” de otras actividades o dispuestos del tiempo libre del profesor, lo que interfiere con la calidad del acompañamiento.

Por otra parte, aunque en las sesiones de análisis de la teoría, de diseño de instrumentos y de puesta en común de las experiencias en el acompañamiento, todos los docentes de la academia mostraron compromiso y participación, es difícil evaluar la efectividad del acompañamiento en esta experiencia, ya que es un proceso personal y en muchos aspectos subjetivo; sería conveniente implementar algunos instrumentos de evaluación de la labor del acompañante para que los estudiantes valoren la calidad del trabajo del acompañante pedagógico.

Lo que sí se puede afirmar es que esta experiencia fue novedosa, toda vez que se enfrentó

una tarea con elementos teóricos que no se habían considerado en el pasado; la revisión de la literatura fue un aspecto muy valioso que abrió las perspectivas de los docentes de la academia acerca de la naturaleza del acompañamiento; además, la sistematización del trabajo y las puestas en común de los logros y las dificultades supuso un avance en esta tarea en nuestra escuela normal, en la que usualmente los maestros apoyan y supervisan las prácticas de los alumnos, pero no se da un seguimiento a la tarea del docente en este sentido. Para concluir, puede decirse que esta experiencia fue exitosa y positiva; es preciso seguir trabajando en los procesos de acompañamiento a la práctica no solo de los alumnos que están por egresar, sino desde los primeros semestres, y también es necesario que los formadores de docentes desarrollemos nuestros perfiles como acompañantes pedagógicos que efectivamente apoyen al crecimiento profesional de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, M. (2006). Dispositivos de acompañamiento en la formación docente. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2012). El trayecto Práctica Profesional. Orientaciones para su desarrollo. México: Autor.
- García, D. (2012) El acompañamiento a la práctica pedagógica. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Jugo, I. (coord.). (2014). Protocolo del acompañamiento pedagógico. Perú: MACOLE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Estrategia de Acompañamiento. Docentes noveles. Colombia: Autor
- Pelpel, P. (1989). Las estrategias de formación. París : Bordas.
- Vezub, L. y A. Alliaud. (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Uruguay: MEC, AECID, ANEP, OEI.

LA AUTORREFLEXIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PROYECTO INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

Mtra. María Araceli Salgado Monárrez
Mtra. Myrna Liliana Carrasco Guzmán

La experiencia educativa surge de la realización de una investigación acción que se tomó como método para la implementación de un proyecto de transformación educativa, que sirvió para estudiar, controlar y alcanzar las modificaciones deseadas en el entorno de la aplicación. En el ámbito académico existe una fuerte vinculación entre la teoría con la práctica donde se produce un conjunto de espirales cíclicas de planteamientos, acción observación y reflexión. Siendo la opción metodológica empleada para dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo propiciar procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre? Por lo que se planteó el siguiente propósito: Fortalecer los procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre.

Para lo cual se elaboró un plan de acción que se estructuró con cinco estrategias: Realización de un curso Taller sobre planes y programas para alumnos de séptimo semestre. Los principios pedológicos se hacen presentes en las creaciones literarias. Los ambientes de aprendizaje escenarios reales y documentados (película y visitas guiadas a instituciones educativas, Estudiantes blogueros, una estrategia de acción en el uso de las TIC's y Obra de teatro: "Las olvidadas: la atención a la diversidad y la inclusión educativa". Con éstas estrategias se pretende subsanar las necesidades detectadas como: Limitado uso de planes y programas en la relación de la planeación de secuencias didácticas; Escaso dominio de los propios pedagógicos. Falta de creación de ambientes de aprendizaje. Falta de uso de las TIC y la innovación y la atención a la diversidad lejos de la escuela. Siguiendo el proceso metodológico en espiral que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión, según el modelo de Kemmis.

Palabras clave: autorreflexión, práctica docente

ABSTRACT

The educational experience arises from the realization of an action research that was taken as a method for the implementation of an educational transformation project, which served to study, control and achieve the desired modifications in the environment of the application. In the academic field there is a strong link between theory and practice where a set of cyclical spirals of approaches, action observation and reflection occurs. Being the methodological option used to answer the following question: How to promote processes of self-reflection from the analysis of the teaching practices of seventh-graders? Therefore, the following purpose was proposed: Strengthen the processes of self-reflection based on the analysis of the teaching practices of the seventh semester students.

For which an action plan was elaborated that was structured with five strategies: Completion of a course Workshop on plans and programs for seventh semester students. Pedological principles are present in literary creations. The learning environments real and documented scenarios (film and guided visits to educational institutions, Student bloggers, a strategy of ac-

tion in the use of ICTs and theater work: "The forgotten: attention to diversity and educational inclusion" With these strategies it is intended to correct the detected needs as: Limited use of plans and programs in the relationship of the planning of didactic sequences, Little mastery of the pedagogical ones, lack of creation of learning environments, lack of use of ICT and innovation and attention to diversity away from school, following the spiraling methodological process that includes four phases: Planning, Action, Observation and Reflection, according to the Kemmis model.

keywords: self-reflection, teaching practice

INTRODUCCIÓN

La investigación acción, tiene sus contextos fundamentales en la educación, tanto en la comunidad académica como en la contribución a procesos de desarrollo social y de innovación educativa. Sirve para transformar a otros, está estrechamente vinculada al estudio de los problemas en un contexto determinado para mejorarlo. Es la forma de entender la enseñanza como un proceso de investigación partiendo de ésta misma, entendiendo la enseñanza como un proceso de búsqueda continua, contribuye a la resolución de problemas a través de la reflexión y análisis de la propia práctica, a través de un plan de intervención para llegar a mejoras progresivas.

En esta investigación se aborda el problema ¿Cómo propiciar procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre? Utilizando el modelo de investigación acción de Kemmis, en el que cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que conjuntamente forman una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción (Latorre, 2005).

El propósito que guía el estudio es: Fortalecer los procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre.

Se ha diseñado un plan de acción informado para mejorar la problemática detectada. Está estructurado en cinco grandes estrategias, que parten de la conceptualización teórica a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Durante las cuales se realizará una observación constante de los efectos de las acciones en la autorreflexión de las prácticas docentes que realizan los estudiantes del séptimo semestre de las Licenciaturas que se imparten en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación – acción es el modelo de investigación más apropiado para fomentar los procesos de enseñanza de calidad e impulsar la reflexión continua del docente (Rincón, 1997, en Bausela Herreras, s/f).

En esta investigación se pretende fortalecer la autorreflexión del estudiante normalista de séptimo semestre a través de las prácticas docentes. Para lo cual se utilizará la autorreflexión como medio para el análisis de su práctica. Al emplear la reflexión se les da un sentido preciso a los acontecimientos del aula de práctica.

Caracterización de la investigación

En el mundo actual de la investigación se conocen cuatro paradigmas: el cuantitativo, cualitativo métodos mixtos y el socio crítico.

En la investigación: Como propiciar procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prác-

ticas docentes de los estudiantes del séptimo semestre ésta se sitúa en el paradigma cualitativo, pues trata de identificar la naturaleza de la problemática detectada, su estructura dinámica que da razón a lo que se piensa del comportamiento y manifestaciones. ya que se vale de diferentes supuestos del conocimiento, estrategias de indagación y métodos y análisis de datos que se realizan desde una perspectiva holística, donde se trata de comprender a los sujetos dentro de su marco de referencia y es humanista. (Creswell, 2003).

Dentro de este paradigma la investigación acción que es uno de los métodos principales para identificar las problemáticas que viven los docentes en el aula, Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan para posteriormente identificar las estrategias de acción que se implementarán y serán sometidas a observación reflexión y cambio (Latorre, 2005).

Este tipo de investigación es caracterizado por ser:

- Participativa
- Colaborativa
- Crea comunidades autocríticas
- Proceso sistemático de aprendizaje
- Induce a teorizar sobre la práctica
- Somete a prueba las prácticas, ideas y suposiciones
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios reacciones e impresiones entorno a lo que ocurre.
- Es un proceso político
- Realiza análisis críticos
- Procede progresivamente a cambios más amplios y empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Para poder desarrollar la problemática enunciada se ubica en el modelo de Kemmis el cual lleva en su proceso la organización sobre dos ejes: Uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo constituido por la planificación y la observación.

El proceso está integrado por cuatro fases:

- a. Planificación
- b. Acción
- c. Observación
- d. Reflexión

Cada uno de los momentos requiere de una mirada retrospectivas, una intención prospectiva, que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva conocimiento y acción (Latorre, 2005).

Los participantes en el estudio

En este estudio se utilizó un diseño metodológico cualitativo, en el cual intervinieron nuevas estudiantes del séptimo semestre de las Licenciatura en Educación Preescolar. Los estudiantes elegidos fueron los que se presentaban menos problemas para su localización ya que en el momento de aplicar el instrumento ellos se encontraban en la realización de las prácticas profesionales, realizadas en diferentes localidades del Estado de Durango, los estudiantes mostraron gran disposición a participar en el estudio.

Técnica e instrumento de obtención de datos

Para empezar a recolectar los datos es necesario tener bien claros el tipo de investigación y la muestra adecuada de acuerdo al problema de estudio. La recolección de datos se hace sobre los atributos, conceptos, cualidades de los participantes, casos, sucesos, comunidades u objetos involucrados en la investigación (Namakforoosh, 2010). En este estudio la técnica aplicada fue la entrevista estructurada y se utilizó como instrumento el cuestionario para recuperar la información válida, confiable y útil para reconocer los procesos de autorreflexión a partir del análisis de la práctica docente. El cuestionario se estructuró con 10 diez ítems, abarcando indicadores de dos categorías: la primera referida a la autoreflexión. La segunda referida a la práctica profesional, considerando para el diseño las nueve competencias profesionales que marca los planes de estudio 2012 de las Licenciatura Preescolar.

El cuestionario fue validado por compañeros docentes del colegiado de la institución y un experto en investigación acción, quienes hicieron las sugerencias pertinentes para cada uno de los indicadores para finalmente validar la eficacia o no de dicho instrumento.

El cuestionario está estructurado en dos categorías: La mejora de la autoreflexión y la toma de decisiones.

En la categoría práctica profesional se tomaron las propiedades como: planeación, ambientes de aprendizaje, evaluación, sistematización de la información, uso de las TIC's y trabajo colaborativo, entre otras que no que consideramos que no nos arrojarían ninguna problemática para abordarla posteriormente.

También se trianguló la información con los referentes teóricos para constatar la. Credibilidad del estudio. Éste se llevará a cabo durante el semestre. Después de detectar las necesidades se procede a la revisión de fuentes conceptuales y referenciales que dan el soporte para lo presentado. Posteriormente iniciaremos con la búsqueda y diseño de estrategias que nos conduzcan a la mejora de aquellos puntos débiles que manifiesten los estudiantes en sus análisis de prácticas profesionales. Elaborando un plan de acción considerando el modelo de investigación acción de Kemmis: planificar, actuar, observar y reflexionar, se trata de revisar el plan, replantear el plan y comenzar el nuevo ciclo.

Como resultado de esta recogida de datos encontramos que los casos estudiados dieron información que nos sirviera para diagnosticar la problemática a abordar.

Acudir a un auditor externo.

Análisis de datos

Los alumnos del séptimo semestre de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo manifiestan algunas necesidades respecto a cómo propiciar la autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes.

Para realizar el diagnóstico, se aplicó la técnica de la entrevista a nueve estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, que están realizando sus prácticas profesionales en las escuelas de educación básica.

Surgiendo dos categorías derivadas de la información que se recopiló de la entrevista aplicada.

En la categoría AUTORREFLEXIÓN se encontró que los estudiantes la emplean como una actividad de reflexión para analizar acciones y realizar una revisión profunda a través del análisis FODA, utilizando como herramienta de recopilación el diario del profesor. Los estudiantes son enfáticos en que la autorreflexión la utilizan para la mejora de la práctica.

Para la toma de decisiones utilizan la experiencia generada en las prácticas y la contrastación con la teoría revisada en los diferentes cursos de la malla curricular.

En la categoría PRÁCTICA PROFESIONAL, los alumnos entrevistados manifiestan que para realizar la PLANEACIÓN, consideran los aprendizajes previos, el ambiente escolar la contextualización y los programas de estudio pero en algunos casos sólo la utilizan para establecer las actividades programadas. En el rango ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, se detecta la poca atención y en algunos de los casos no es planeada. Con relación a AMBIENTES DE APRENDIZAJE, los consideran como actividades llamativas de motivación y disciplina, existiendo un déficit teórico y metodológico para la aplicación de los mismos. En LA EVALUACIÓN, la utilizan como punto de partida para diagnosticar y mejorar, encontrándose que para sistematizar la información utilizan el diario e informe, existiendo una confusión con relación a los "instrumentos" como medios para sistematizar la información.

Con respecto a TIC, la utilizan como atractivo visual, juegos interactivos y en algunas ocasiones como fuente de consulta., en pocas ocasiones es utilizada como herramienta de aprendizaje.

EL TRABAJO COLABORATIVO, lo utilizan para compartir opiniones y experiencias para alcanzar los objetivos y necesario para resultados satisfactorios.

Los alumnos manifiestan una necesidad en atender a la diversidad, crear ambientes de aprendizaje y utilizar los planes y programas como un elemento esencial en la práctica profesional, así como la utilización de las TIC para propiciar el aprendizaje.

MARCO REFERENCIAL

Este estudio se realizó en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, ubicada en Santa María Del Oro, el Oro, Dgo. Siendo una de las cuatro escuelas públicas que ofertan programas de licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria.

Los alumnos que se consideraron fueron los del séptimo semestre, de la licenciatura en Educación Preescolar, han cursado en esta escuela los seis semestres posteriores de su formación. Para esta investigación se consideró como referente teórico el plan de estudio de la licenciatura de educación preescolar está estructurado por cinco trayectos: psicopedagógico, optativo, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación preparación para la enseñanza y el aprendizaje y práctica profesional en este último está destinado para la realizar la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia en los planes de estudio 2012; donde los alumnos de manera progresiva van articulando los conocimientos disciplinares, didácticos científicos y tecnológicos de acuerdo a las exigencias necesidades y experiencias que van adquiriendo en las escuelas de educación básica. Para el logro de esta articulación es necesario que el alumno realice el análisis, la reflexión y autorreflexión de su práctica, para este estudio se considera la práctica como el conjunto de acciones, estrategias, intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (SEP, 2012).

Y la autorreflexión se considera como la capacidad de pensar por sí mismo, tanto de sus actos, partiendo de un análisis reflexivo que permita transformar su quehacer docente como lo menciona el Plan de estudio 2012, para ello en el séptimo y octavo semestre los alumnos se incorporan a las escuelas de educación básica en condiciones similares a la de los docentes en servicio para conducirlos a la reflexión análisis, comprensión en su propia práctica y así concretar sus competencias profesionales que son necesarias para ejercer su profesión

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.
- Genera ambientes formativos para fomentar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa

- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y propia investigación.

Desarrollo del diseño

Primeramente, para elaborar el diagnóstico se diseñó la siguiente matriz de análisis: a través de la descripción de cada etapa del modelo elegido (reflexión y evaluación)

A partir de esta se estuvo analizando el cuestionario pregunta por pregunta descartando indicadores que nos sirvían para la investiga-

Diagnóstico			
Técnica aplicada: Entrevista			
CATEGORÍA	PROPIEDAD	RANGO DIMENSIONAL	OBSERVACIONES
Autorreflexión	Mejora de la misma	Reflexionar nuestros actos Analizar acciones Revisión profunda (FODA) DIARIO	Estrategia, herramienta
	Toma de decisiones	Teoría Experiencia	
Práctica profesional	Planeación	Aprendizajes previos Ambientes escolar Contextualización Programa Atención a la diversidad no atendida	Utilizan solo para establecer las actividades el programa
	Ambientes de aprendizaje	Actividades llamativas Motivación Disciplina	
	Evaluación	Puntos de partida Mejorar Diagnosticar	
	Sistematización de la información	Informe Diario Instrumentos (rúbricas, escalas estimativas, listas de cotejo)	
	TIC	Atractivo visual Juegos interactivos Fuente de consulta	Herramientas de aprendizaje.
	Trabajo colaborativo	Compartir opiniones y experiencias para mejorar Alcanzar los objetivos Necesario para resultados satisfactorios	Es

Revista Normalista Práctica Profesional

ción y descartando aquellos que presentaban alguna problemática.

A partir del diagnóstico se detectó que los estudiantes manifiestan cinco carencias en la problemática investigada:

1. Limitado uso de planes y programas en la realización de la planeación de secuencias didácticas.
 2. Escaso dominio de los principios pedagógicos
 3. Falta de creación de ambientes de aprendizaje
 4. Falta de uso de las TIC para propiciar el aprendizaje
 5. La innovación y la atención a la diversidad lejos de la escuela
- Plan de acción

Para diseñar una propuesta que respondiera a las necesidades reconocidas sobre la autorreflexión de las prácticas profesionales de los estudiantes de séptimo semestre, se elaboró el siguiente plan de acción que se desarrollará en tres etapas: diagnóstico, realización y evaluación. En la primera se detecta a través de la observación las necesidades existentes y se elabora el diagnóstico, en la segunda se realiza y se da a conocer el plan de acción, así como

la programación de las actividades es decir la forma en que se va a subsanar las necesidades detectadas en el diagnóstico, en esta etapa se observa, se analiza y se reflexiona Planificación, acción, observación y reflexión. Por último, se formularán algunas estrategias para continuar con la experiencia.

Después del análisis y reflexión de la estrategia aplicada, se procederá a aplicar la que sigue siempre utilizando los siguientes momentos: Planificación, acción, observación y reflexión.

Para subsanar las carencias detectadas en el diagnóstico se diseñó el siguiente plan de acción:

Estrategias generales para propiciar la autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes

Etapa I	Estrategias	Recursos	Fecha
Recolección de información con los estudiantes	Aplicación de cuestionario para recolección de información (entrevista)	Cuestionario	septiembre
Análisis de la información	Cuestionarios	Cuestionario	septiembre
Identificación de necesidades	Elaboración del diagnóstico	Papel	septiembre
Elaboración del plan de acción	Análisis de necesidades	Papel y cuestionarios	y septiembre
Etapa II	Estrategias	Recursos	Fecha
Invitación a los estudiantes a participar en el taller	taller sobre planes y programa	Planes y programas	Septiembre
Desarrollo de las actividades del taller	Examen de diagnóstico para autoreconocimiento de los conocimientos previos que posee el estudiante con respecto a planes y programas de estudio. Lectura, análisis del plan. Juego de la lotería con los principios pedagógicos Juego de Bingo para tratar el contenido de malla curricular	Examen diagnóstico	de Octubre y noviembre
Evaluación	Examen de opción múltiples sobre la temática del taller	Examen	Noviembre
Etapa III	Estrategias	Recursos	Fecha
Valoración de los resultados	Programa de radio "el plan de educación básica hoy"	Examen	Noviembre

Carencia	Estrategia	Instrumentos de evaluación
Limitado uso de planes y programas en la realización de la planeación de secuencias didácticas	1. Curso taller sobre planes y programas para alumnos de séptimo semestre	• Examen escrito
Escaso dominio de los principios pedagógicos	2. Los principios pedagógicos se hacen presentes en las creaciones literarias.	• Rúbrica
Falta de creación de ambientes de aprendizaje	3. Los ambientes de aprendizaje en escenarios reales y documentados (películas y visitas guiadas a instituciones educativas)	• Rúbrica
Falta de uso de las TIC para propiciar el aprendizaje	4. Estudiantes bloggers, una estrategia de acción en el uso de las TIC para propiciar aprendizajes	• Escala estimativa
La innovación y la atención a la diversidad lejos de la escuela	5. Obra de teatro: "Las olvidadas: la atención a la diversidad y la inclusión educativa"	• Rúbrica

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

El objetivo de la investigación acción es mejorar la práctica, en este proceso se brinda oportunidades de indagar las soluciones con la intención buscar las estrategias apropiadas para el logro del mismo.

En el seguimiento a la aplicación del plan de acción se llevaron a cabo análisis de los resultados de las estrategias aplicadas, así como la recopilación sistemática de la información a través del diario. En la que se encontró que en la aplicación del Curso taller sobre planes y programas para alumnos de séptimo semestre, los alumnos auto reflexionaron sobre los elementos prioritarios y lo dieron a conocer en la autoevaluación realizada a través de un examen. Posterior a la aplicación se brindó el tiempo necesario para que cada uno de los estudiantes diera a conocer sus logros. Se puede decir que los estudiantes a la fecha tienen bien claro todos los elementos que deben tomar en cuenta al realizar sus situaciones didácticas. Y consideran que la autoreflexión es el detonante para el crecimiento profesional dentro del ámbito de la docencia.

Los principios pedagógicos se hacen presentes en las creaciones literarias, es otra de las estrategias aplicadas para promover la autorreflexión de la práctica, primeramente se analizó el diario de prácticas y se detectó como eran abordados los principios pedagógicos en la información recolectada, y apartar de ahí cada estudiante se dio a conocer a través de una creación literaria, poesía, cuento principalmente como éstos aspectos eran necesarios en su

intervención pedagógica y el reconocerlo de manera autónoma brindó más oportunidades de que el estudiante estuviera más atenta a tomarlos en cuenta en su proceso de intervención pedagógica.

Los ambientes de aprendizaje en escenarios reales y documentados (películas y visitas guiadas a instituciones educativas), con esta estrategia las estudiantes tuvieron mucha dificultad en reconocer en su propia práctica como eran los ambientes de aprendizaje que ellas generaban, no siendo así detectarlos en los documentales, y con otros compañeros. Se puede decir que en este aspecto se tiene que volver a intervenir para que los estudiantes, sean capaces de crear ambientes de aprendizaje adecuados a las necesidades del grupo y del contexto.

En un primer momento de la intervención se percibe que los estudiantes han manifestado algunas acciones autoreflexivas que les permiten analizar su práctica docente con mayor profundidad.

Se decide intervenir durante un segundo ciclo, dejando el mismo propósito y las mismas estrategias diseñadas en el primer ciclo.

Durante el segundo ciclo de intervención se inicia con la estrategia Estudiantes bloggers, una estrategia de acción en el uso de las TIC para propiciar aprendizajes, las estudiantes pusieron en práctica algunas estrategias para que los niños aprendieran con esta estrategia y llegaron a la conclusión que facilitaba el aprendizaje.

Con la estrategia Obra de teatro: "Las olvidadas: la atención a la diversidad y la inclusión educativa", las estudiantes al hacer el análisis de su diario se dieron cuenta que la innovación y la atención a la diversidad estaba lejos de su aula por lo que era necesario tomarla en cuenta.

CONCLUSIONES

Reconocer las fortalezas y debilidades a partir del autorreflexión conlleva a mejorar las prácticas docentes. El punto de partida para mejorar las prácticas docentes es comenzar con la autorreflexión de la misma.

El proceso de autorreflexión se fortaleció por la disposición e interés que mostraron las estudiantes normalistas al participar en las estrategias puestas en práctica, pues fueron de interés, y dieron la oportunidad de involucrarlas de manera directa. Pues la práctica reflexiva es compromiso y responsabilidad de cada uno de los docentes. El diario de práctica fue el instrumento que contribuyó a la mejora de las prácticas docentes.

Referencias Bibliográficas

- Bausela, Herreras, E. (s/f). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación.
- Creswell, J. W. (2003). Diseño de investigación. Enfoques cuantitativo y con métodos mixtos. 2ª. ed. Thousand Oaks Ca., USA. Sage Publications.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. 3ª. ed. España: Graó.

- Namakforoosh, M. N: (2010). Metodología de la investigación. 2ª. ed. México: Limusa.
- SEP. (2012). Programa de estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. México: Autor.

EL CUERPO ES MÍO Y LA ESCUELA ES NUESTRA: POR ESO LOS CUIDO Y LOS QUIERO

Judith Babonoyaba Rodríguez
judithbabonoyaba@gmail.com
Manuel Octaviano Colación Valdés
María de la Cruz Díaz Bustamante

Resumen

La presente investigación parte de la importancia de crear una cultura de higiene personal y del espacio en los centros escolares, siendo ésta una de las necesidades más apremiantes de la actualidad. El artículo se origina de un proyecto socioeducativo desarrollado en una escuela primaria, cuyo impacto arrojó importantes resultados en los hábitos de higiene de la comunidad estudiantil, entre ellos la concientización sobre la necesidad de éstas prácticas para un sano ambiente de aprendizaje, y el fortalecimiento de las relaciones entre los involucrados; comprobando así la viabilidad de mejorar la experiencia escolar por medio de sencillas pero significativas acciones.

Abstract

This research is based on the importance of creating a culture of personal hygiene and space in schools, which is one of the most pressing needs of today. The article originates from a socioeducational project developed in a primary school, whose impact produced important results in the hygiene habits of the student community, among them the awareness of the need for these practices for a healthy learning environment, and the strengthening of the relationships among those involved; thus verifying the feasibility of improving the school experience through simple but meaningful actions.

Palabras Clave: Educación, higiene escolar, higiene personal, ambientes de aprendizaje.

La educación a través de sus diferentes medios y enfoques, está llamada a brindar soluciones que ayuden a cambiar los comportamientos de las personas en forma positiva, diseñando y aplicando acciones educativas que formulen y alcancen la solución a problemáticas de interés social.

Una de las cuestiones más urgentes y menos consideradas de la actualidad en el ámbito educativo concierne a la falta de higiene personal y del entorno, situación que genera problemas en la salud y barreras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de mejorar la calidad de vida de los educandos en este aspecto. No es una tarea compleja, pero sí requiere de empeño y conocimiento.

Una forma de trabajar la temática anterior es el desarrollo de proyectos socioeducativos. Precisamente el presente documento consiste en un artículo elaborado a partir de un trabajo de esta índole llevado a cabo por docentes en formación, mismo que propició una experiencia productiva de la cual se obtuvieron numerosos aprendizajes y que se pretende ahora exponer para beneficio de quien pueda tomarlo como referencia para emprender proyectos similares, por supuesto, a favor del bien escolar y social.

El ambiente de aprendizaje es una construcción diaria que depende de muchos elementos. A continuación nos centraremos en el referente a la higiene personal y del entorno de los alumnos de los centros escolares, como mecanismo esencial del bienestar, al que actual-

mente no se le atribuye la importancia debida. Muchos educandos se han acostumbrado a trabajar en condiciones insalubres y desordenadas.

Señala Navarrete (2009, p. 7) que “La limpieza aumenta la sensación de bienestar personal y facilita el acercamiento de los demás y en consecuencia las relaciones interpersonales”, se sabe que un lugar limpio propicia que las personas se sientan bien en el transcurso del tiempo, se desarrollen en un lugar de condiciones propicias y tengan una buena convivencia, es por ello que resulta fundamental mantener las instituciones limpias. La limpieza en los centros escolares requiere que se siga un estricto protocolo para que los espacios que ocupan los menores estén en buen estado de salubridad, y es que se trata de áreas que tienen constante acceso de personas, por lo que pueden acumular mucha suciedad, lo que resulta pernicioso para la salud de quienes ahí están; afortunadamente esto tiene solución.

Evidentemente se le atribuye más interés a caducar los tiempos lectivos y temas de las diferentes disciplinas, que a tomar un par de minutos para que los niños se laven las manos antes de almorzar, o realizar una revisión de uñas. Pocos son los docentes conscientes de este requerimiento, más no son ellos los únicos que deberían encargarse de este tipo de tareas, puesto que la salud en la escuela es responsabilidad de todos los actores educativos y sociales.

Por su parte, menciona Terrón (2015, p. 16) que: Dado que “la capacidad de alumnos y maestros tiene un límite” y que “una educación sanitaria” eficaz tiene por objeto ayudarles a soportar esa carga, y no hacerla más pesada, se aconseja introducir los conocimientos de higiene a otras materias fundamentales.

Es decir, es importante introducir una educación sanitaria a la escuela primaria, pero hay que saber cómo hacerlo de tal forma que no represente una imposición para los involucrados, sino una serie de acciones que luego se conviertan en hábitos benefactores.

En base a las consideraciones anteriores y como objeto de estudio del presente artículo, se diseñó un proyecto socioeducativo que lleva por nombre “Escuela Saludable, Entorno Saludable” en la escuela multigrado de una comunidad rural, con una matrícula de 42 alumnos y tres docentes titulares, el cual incluyó diferentes acciones para mitigar la problemática de higiene y salud que ahí existía y logró ser erradicada. Entre las actividades que se realizaron figuran las siguientes: reunión con miembros de la comunidad, en la que se realizó la concientización correspondiente a la temática, se tomaron en cuenta opiniones y sugerencias, y se determinaron los servicios y materiales en existencia que podrían ser empleados para la realización de las tareas propuestas, posteriormente se pasó a sensibilizar a los educandos con tareas como el aseo grupal del aula y la entrega de artículos de limpieza personal como jabón para manos, cepillos dentales, papel higiénico y gel antibacterial, así mismo diariamente se estuvo realizando una recolección rápida de basura cinco minutos antes de ingresar a las aulas luego del recreo; en cuanto a los padres de familia, quienes apoyaron con el material distribuido, también acudieron un día de la semana a realizar el aseo general de la institución; y la Doctora de la comunidad apoyó con una plática interactiva a los escolares, a partir de la cual se fomentaron los hábitos de higiene básicos como; lavado de manos, cepillado dental, orden y limpieza del espacio próximo.

El proyecto demostró que a través de acciones tan sencillas como éstas es posible modificar las conductas de higiene con el fin de mejorar hábitos a favor de la salud en las escuelas, situación que permite desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambientes favo-

rables. Resulta oportuno subrayar que el trabajo no se realizó de manera aislada, sino conjunta. Es incuestionable que de no haber sido así, a pesar de contar con un buen diseño de metodología, el impacto no hubiera sido el mismo. La colaboración de directivos, docentes, padres de familia y alumnos en una misma sintonía fue elemental desde el momento en que el proyecto se dio a conocer, y por supuesto, durante su desarrollo y evaluación.

El protagonismo del proyecto socioeducativo se otorgó a los estudiantes cuyas edades radican entre los seis y 11 años, quienes lograron comprender que para conseguir una vida higiénica social es preciso que haya una higiene individual, por lo que es prioridad que cada persona tenga la propia responsabilidad de cuidar su cuerpo y elegir el estilo de vida que quiera alcanzar con respecto a su salud. Se demostró que los niños son capaces de adoptar esta conciencia, sólo se requiere un poco de iniciativa, guía y motivación.

En muchas ocasiones se dice que trabajar con temas extracurriculares es una pérdida de tiempo, ignorando que éstos son parte inherente del currículo, puesto que implícitamente propician o evitan situaciones directamente relacionadas con la calidad de la enseñanza y aprendizaje impartidos. Por ejemplo, un alumno con problemas de pediculosis difícilmente podrá concentrarse en las clases, o bien, un niño sucio tenderá a autoexcluirse de los demás por temor al rechazo. Es inadmisibles que un docente se deslinde de estas responsabilidades y más aún cuando cuenta con recursos humanos dispuestos a colaborar.

Entre las limitaciones que un proyecto en materia higiénica puede presentar (que afortunadamente no tuvieron lugar aquí gracias a la flexibilidad y disposición), podría encontrarse primeramente la falta de entusiasmo e interés de los padres de familia para participar en él, lo que en muchas ocasiones depende de la socialización inicial de éste, que debe ser creativa, convincente y muestra de la inminente necesidad de aplicarlo. Por su parte, también es importante tener claro que un buen inicio no garantiza el éxito, ya que muchas veces a falta de nutrir el interés durante el desarrollo se va perdiendo la esencia y lo único que se consigue es pérdida de tiempo, de tal forma que hubiera sido mejor no aplicar el proyecto.

Otra pieza importante a considerar es la evaluación que, en este caso, fue realizada por los diseñadores y guías de toda la acción, durante y a final del trabajo, en base a lo realizado día a día. Evaluar es tan importante como implantar el proyecto: mientras se desarrollan las tareas permite hacer reflexiones, determinar qué se debe mejorar y qué ruta tomar; al terminar proporciona elementos para valorar qué de lo realizado ha valido la pena y de esta manera proporciona pautas para faenas posteriores.

En la escuela, dar a cada aspecto la importancia que merece es favorable; la buena higiene y salud son sin duda sustanciales y trabajar en su mejora puede traer consigo resultados provechosos. No se trata de analizar si educar en hábitos de higiene es viable o no, impregnar las aulas de orden y limpieza no es una opción, es una necesidad, eso es indiscutible.

"Escuela Saludable, Entorno Saludable" manifestó que voluntarias iniciativas pueden lograr grandes cosas: los niños, con apoyo de sus padres y maestros realizaron acciones con las que se vieron motivados a cuidar su salud; su persona, las aulas y espacios exteriores experimentaron un cambio notable y el desarrollo de las clases se vio ayudado por el ambiente que se creó. Además hubo convivencia y buena colaboración.

Finalmente cabe decir que trabajar con proyectos como éste posibilita la transformación de las realidades educativas a favor de muchos. Su comunicación es parte importante ya que

puede servir de pauta para otras personas e instituciones que busquen la mejora; intención para la cual se ha elaborado el presente documento.

Referencias Bibliográficas

Navarrete, A. (2009). Hacer de la escuela un ejemplo de higiene. La Educación para la Salud en la Escuela. México: SEP.

Terrón, E. (2000). La educación ambiental ante los desafíos del siglo XXI. México: UPN.

¿CÓMO DECIDÍ SER DOCENTE?

Juan Manuel Vera Mendias
Mtra. Modesta Corral Ramos

La razón de relatar una breve parte de mi historia de vida es para contar lo que me llevó a elegir una formación como docente de Educación Preescolar.

Mi nombre es Juan Manuel Vera Mendias, nací el 10 de septiembre de 1998 en la pintoresca ciudad de Parral, Chih. Mi familia la componen mi madre Myriam Mendias Almazán, mi padre Juan Manuel Vera Martínez (+) y mi hermano Francisco Javier Vera Mendias, de 26 años de edad.

Desde una edad temprana me mostré como un niño muy tranquilo, mi abuela dice que más tranquilo de lo normal, pero aun así era un niño como todos, que amaba explorar, los juegos al aire libre y lo más divertido era cuando se llegaba el tiempo de abundante lluvia. Siendo muy pequeño hubo algo que detonó en mí mucho entusiasmo y ansia por entrar al jardín de niños, mi casa estaba ubicada enfrente de uno, por lo tanto todos los días veía salir a los niños con sus loncheras y una gran sonrisa en su rostro lo que hacía que creciera más mi deseo porque se llegara el momento de ingresar al preescolar, según los recuerdos de mi madre.

Cuando al fin se llegó ese momento tan esperado de formar parte del jardín de niños "Kenia" no había niño mas feliz que yo, amaba cada cosa que había en mi salón, desde mi espacio para hacer las actividades hasta el rincón de los juguetes, en especial un conejo que al presionar un botón, brincaba; cuando se llegaba el fin de semana era la peor noticia para mí, era tan pequeño que no podía comprender que esos días son inhábiles y por lo tanto no se asistía al preescolar.

Cursando la educación preescolar empecé a mostrar algunas características de liderazgo, por ejemplo me platica mamá que cuando se realizaban las actividades en el aula, en equipo, yo trataba de organizar, de ser moderador, ser vocero, durante el recreo me gustaba organizar los juegos; pero al mismo tiempo era un tanto desconfiado y solitario, no con todos los compañeros podía socializar, era un tanto tímido, me costaba trabajo interaccionar con los demás.

Durante esta etapa tres maestras contribuyeron en mi formación escolar infantil, pero hubo una en especial que tenía todo mi respeto y admiración su nombre es Lourdes Chávez, quien para mí siempre será mi maestra "Luli", ella se distinguió de las demás por su carisma al hablarnos a sus alumnos, el amor y paciencia que nos tenía y sus actividades tan divertidas pero a la vez llenas de aprendizaje; su vocación se veía reflejada en todos los aspectos, eso hacía que yo la admirara aún más, ella fue un parte aguas en la toma de mi decisión por estudiar para maestro, aunque a esa edad no tenía mucha claridad de lo que realmente quería, yo sí sabía algo y era que algún día llegaría a ser como mi maestra "Luli".

Al pasar tiempo y entrar a la Escuela Primaria "Dolores Torres Servín" recuerdo que en segundo año me tocó un practicante normalista del que no recuerdo su nombre, pero lo que sí recuerdo es que, por la curiosidad mía y de mis compañeros de clase nos contó las razones de su presencia con nosotros y con sorpresa me di cuenta de que los maestros estudiaban,

se preparaban y tenían su formación como otros profesionistas; de este modo siempre que había la típica pregunta ¿qué quieres ser de grande?, sin pensarlo decía que maestro y mi sueño de serlo no cambió hasta terminar de cursar la Educación Primaria.

Cuando inicié mis estudios de Educación Secundaria mi idea sobre la docencia cambió, me dieron clases profesores que debido a sus acciones y actitudes se notaba que no les gustaba lo que hacían, su vocación era nula y más que motivarme a ser docente, su actitud hacía que me decepcionara de esta profesión, a partir de esta etapa surgió en mí una gran confusión, ya no sabía qué era lo que quería para mi futuro, lo que con anterioridad afirmaba, poco a poco se desmoronaba; los maestros comentaban que estaban teniendo problemas con sus sueldos, estaban teniendo dificultades con la asignación de plazas de trabajo y había mucha efervescencia acerca del ingreso al servicio profesional docente, a partir de ahí viene a mi mente un pensamiento “lo que sea menos maestro”.

Con esa idea me quedé al ingresar a la Educación Media Superior, aunque muy en el fondo estaban mis deseos y sueños de ser maestro, pero todo lo mal que de esta profesión se hablaba y las actitudes de mis maestros, hacía que todo eso que yo anhelaba se hundiera más, mi familia no me ayudó mucho en recuperar esas ganas porque decían “si estudias una ingeniería, te ofrece un campo laboral muy amplio y te dejará más dinero”; me sentía muy presionado, cuando algún compañero decía que estudiaría para maestro, los demás hacían comentarios demasiado grotescos y que menospreciaban dicha profesión, mi mente era una balanza; por un lado estaba lo que yo quería y por otro el miedo a lo que dijeran los demás. En sexto semestre mi tutor de grupo era el Mtro. Miguel Bailón, alguien con quien se podía hablar libremente sin miedo a ser juzgado, a él fue a quien acudí para que me guiara, conversando con él me di cuenta de que yo era el responsable de mi futuro, por lo tanto de mi felicidad y yo sabía que sería muy feliz formándome como maestro.

Tomé la decisión de sacar ficha para la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” a pesar de lo malos comentarios de la gente que me rodeaba nada me importó más que lo que yo quería, pero hubo situaciones desfavorables que no me dejaron ingresar por lo tanto tuve que elegir otra carrera que fuera lo más similar posible, estuve dos años y todo ese tiempo había algo que no me hacía sentir pleno, en esa experiencia tuve algunos momentos de acercamiento con niños y niñas de edad preescolar, me sentía muy realizado al estar con ellos y se notaba tanto la vocación que surgía poco a poco en mí, que al terminar de intervenir con los niños en una actividad, una maestra de mi escuela que era mi acompañante me dijo al oído “esto es lo tuyo, no pienses más en tu decisión por inscribirte en una Escuela Normal”, ella sabía lo que yo tanto había anhelado, fue así que decidí salir de mi zona de confort y luchar por mi sueño para ingresar a la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo en Santa María del Oro, Dgo. donde actualmente estudio, lo cual implica mucho sacrificio tanto para mí como para mi familia, pero estoy convencido de que seré gratamente recompensado en el futuro al desempeñar mi profesión, estaré gratificando a mamá todo lo que ha hecho por mí y desde ya ofrezco una dedicatoria especial a papá, que me bendice desde el cielo.

Mis expectativas para con mi escuela son muy grandes, espero que cada docente que contribuya a mi formación sea alguien en quien se note en todo su esplendor su vocación y amor por la profesión, que nos comparta su conocimiento y que al mismo tiempo esté interesado en que más personas se unan a tan bonita carrera. Me he dado cuenta que los docentes tienen un compromiso muy grande con la educación de cada país, y que la docencia implica demasiados retos, pero no importa cuántas dificultades o problemas se enfrenten, si en verdad se tiene pasión por lo que se hace nada corromperá las metas para con los alumnos

y su educación.

Ahora que me estoy formando como educador se que el camino no será fácil, pero más vale intentarlo, sabiendo que si te caes, no importa, te levantas, te sacudes y sigues firme en tu camino. Estoy seguro de que en base a todos mis esfuerzos en algunos años estaré egresando como Licenciado en Educación Preescolar.

AUTOBIOGRAFÍA

Rebeca Galindo Corral

Primer semestre de Licenciatura en Educación Primaria

Mi nombre es Rebeca Galindo Corral nací en San Bernardo, Dgo., el 14 de Abril del año 2000, soy hija única y mis padres son Guillermina Corral Ruiz quien labora como Secretaria en la Escuela Secundaria Técnica No. 37, y José Galindo López quien se dedica a las labores del campo y la ganadería.

Actualmente tengo 18 años los que han estado llenos de momentos increíbles y otros no tanto afortunados. Mi infancia fue muy bella, fui la típica niña que jugaba a las muñecas, preparando comidita y en lo particular me hacía pasar por la maestra de una escuela.

Para mi madre todo su proceso de gravidez fue muy duro ya que tuvo que estar en cama casi siete meses para que yo pudiera formarme y estar bien. Es por eso que la considero el pilar de mi vida sin ella yo no sería nada y agradezco a Dios todos los días por haberme regalado una madre tan maravillosa.

En el ámbito educativo, gracias a las posibilidades de mi comunidad, realicé toda mi educación básica ahí en San Bernardo, Dgo., siempre he sido muy aplicada y dedicada a mis cosas; mi educación Preescolar la cursé en el Jardín de niños "Margarita Maza" con la Profesora Elva Guzmán Corral, donde formé parte de la escolta y recibí mi reconocimiento por esta labor realizada.

Cursé la Educación Primaria en la escuela "Guadalupe Victoria", fue donde conocí a muchos de mis amigos los cuales aún los sigo tratando incluso en este salón de clases, otros por azares del destino ya no los veo como antes. En este período de mi educación tengo muchas experiencias, las incontables veces que jugamos futbol con otras comunidades de mi municipio y por supuesto siempre resultábamos victoriosos, y sin olvidar las travesuras en grupo. Mis profesores de esa época me dejaron muchas enseñanzas, aprendizajes y valores, ya que podía contar con ellos para algún consejo; siempre los recordaré con mucho cariño.

Después vino mi educación Secundaria en la Técnica 37 esa fue una de las mejores etapas de mi vida. Aquí también recibí reconocimientos por mi desempeño escolar, hice nuevos amigos, reí, lloré y me enojé por insignificancias, pero al final fui feliz. Logré descubrir un talento que ni yo sabía que tenía; habilidad para la danza folklórica, participé en numerables bailes para días festivos o cualquier evento y me cree el gusto por el Voli bol, llegamos a viajar a municipios aledaños a San Bernardo a encuentros de esta disciplina.

Al término de esta etapa... todo cambia, cuando menos te das cuenta ya eres un joven de educación media superior que pronto tendrá que elegir a que se quiere dedicar el resto de su vida.

La preparatoria la realicé en el EMSaD 31 (Educación Media Superior a Distancia); para mí fue llena de conocimientos, risas, nuevas experiencias, excelentes maestros y sin faltar el maestro más estricto el cual sus enseñanzas son para toda la vida, participé en poesías, cuadros de danza y Voli bol.

En esta etapa viajamos mucho como grupo, tuvimos la oportunidad de ir a Durango capital, Hidalgo del Parral, Chihuahua y con gran esfuerzo realizamos nuestro viaje de generación a Mazatlán, Sinaloa.

Tiempo después pasé uno de los momentos más tristes la pérdida de un ser querido, mi primo Ulises que después de tanto aferrarse a la vida decidió partir.

El tiempo pasó y culminé mi educación Media Superior sabía que quizás a muchos de mis compañeros y amigos no los volvería a ver o no tan a menudo como antes ya que cada uno tomaría su propio camino.

Era la hora de decidir y lo que me propuse fue lograr tener mi carrera de Licenciada en Educación Primaria, los motivos por los que hoy me encuentro en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo son muchos, primeramente superarme, tener una carrera, ser el orgullo a mis padres, que sepan que después de todos los sacrificios y grandes esfuerzos que hayan realizados para sacarme adelante hay una recompensa.

Me motivan para lograrlo grandes ejemplos de vida y profesión que tengo a mi alrededor, entre ellos menciono a mis tíos y primos, los cuales yo he visto muy de cerca su labor como docente, de ahí nació mi pasión e interés por llegar a ser tan grande o más como ellos; que disfrutaran día a día su labor dejando sus saberes a los demás. Quiero dedicarme a esta noble profesión porque considero que la educación es la base fundamental de todo ser humano, sin una educación de calidad y con grandes aprendizajes una persona no podrá ser capaz de combatir los problemas o adversidades que la vida le vaya poniendo en frente. Es por eso que la escuela la debemos de definir no solo como un centro de enseñanza si no como nuestra segunda casa, otro hogar donde recibimos incontable material para la vida diaria.

Definitivamente para mí era la mejor opción a la que podía aspirar, ya que puedo labrarme un futuro más estable y confortable y dentro de algún tiempo poder devolverle a mis padres aunque sea un poquito de todo lo que me han dado. Logré estar hasta donde me encuentro hoy gracias a ellos a su apoyo incondicional, que desde siempre han estado para guiarme y mostrarme el mejor camino cuando creo que ya no hay salida, por lo cual viviré eternamente agradecida, aspiro a que estén presentes en todos mis logros para que vean como me supero y avanzo cada vez más y así puedan sentirse orgullosos de mí. Fue hasta hace alrededor de un año cuando estuve segura de a que quería dedicarme, después de observar mis posibilidades económicas ya que en mi caso era ese el tema que despertaba más temor en mí. Y ahora que se me ha dado esta oportunidad no estoy dispuesta a desaprovecharla, me dedicaré todos, los días a dar lo mejor de mí.

Mi expectativa es que dentro de cuatro años, pueda encontrarme en un salón de clases, compartiendo mis ideas y no olvidar nunca el compromiso que me mantiene ahí; siendo una maestra responsable, dispuesta a formar a la niñez mexicana que serán el futuro de nuestro país. Saber respetar mi profesión hasta el último momento, tener siempre presente mi identidad como maestra, que se haga notar que tengo todo lo necesario para ser una docente ejemplar y durante todos mis años de servicio hacer el mejor trabajo.

Lograr que se aprecie más el valor de un maestro en el aula y en la sociedad.

Aprender que mi carrera de vida será la docencia sentirme orgullosa de eso todos los días y no olvidar jamás que colaboro con un pequeño grano de arena para el bienestar de mi país.

Quiero ser la maestra a la que todos los alumnos le tengan confianza para hablarle de lo que se requiera y de lo que necesiten, estoy dispuesta a ayudar con todo lo que mis posibilidades me lo permitan dejando así muy en alto que soy una profesional de la docencia. Voy a sentirme totalmente satisfecha cuando sepa que alguien aprendió algo nuevo gracias a mí, va a ser en ese momento donde diré, fue la mejor decisión que puede a ver tomado y también que ya podré reconocer que contaré con amplia capacidad de enseñanza. Por ningún motivo debo olvidar tampoco que voy a ser una maestra y que como tal mi responsabilidad social es predicar con el ejemplo y ser un modelo a seguir para quienes estén a mí alrededor. Mis inclinaciones principales hacia esta carrera estuvieron relacionadas principalmente por el gran legado de maestros que tengo detrás de mí y por qué me gusta mucho convivir con los niños.

Soy una joven capaz de lograr todo lo que se proponga, tengo un carácter fuerte y me exalto muy fácilmente estoy aprendiendo a controlarlo por lo cual para relajarme me gusta escuchar música.

Cuento con varios amigos, esos que se apoyan y conviven cuando se requiere unos son de mi comunidad y otros los veo solo en período de vacaciones, pero aun así existe una verdadera amistad llena de valores y sobre todo de respeto entre nosotros. me han dejado recuerdos muy gratos que espero jamás olvidar.

Hace unos meses forme parte de un Cuadro de Danza con compañeros, amigos y profesores de mi comunidad; por la gran aceptación que tuvimos, fuimos invitados a poblados alejados a San Bernardo; de esta experiencia me llevo muchos y hermosos recuerdos, reforcé mis aptitudes y sobre todo el ya no sentir pánico al estar frente un público.

Cuido y respeto mucho a mi familia, son lo más importante para mí ya que siempre y cuando los necesito cuento con su apoyo incondicional dándome consejos, palabras de aliento cuando existe algún problema.

Con los pocos años de vida que llevo recorridos puedo darme cuenta que he estado creando un gran proyecto de vida el cual aunque aún le hacen falta muchos peldaños estoy segura que si me lo propongo podré lograrlo.

Lo único que me resta decir es que hasta ahora he vivido muy feliz, quiero seguir creciendo en el plano personal y profesional, tomando como base los valores que he recibido en familia en especial de mis padres y aprovechando mi formación profesional en esta nueva etapa educativa.

LA INCLUSIÓN MEDIANTE EL USO DE LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Kevin Damián González Prado
gonzalezpradokevin@gmail.com
María Araceli Salgado Monárrez

Resumen

La diversidad cultural ha generado grandes retos en la manera de impartir educación en la actualidad, las prácticas pedagógicas demandan la aplicación de estrategias para propiciar una educación de calidad, que dé respuesta a la exclusión en las escuelas; la clave es buscar estrategias para atender las necesidades de los alumnos, a través de la reformulación y la innovación en el trabajo docente. A él le corresponde heterogeneizar las metodologías en las aulas para atender la diversidad de los alumnos partiendo del precepto de que se tiene al frente un sinnúmero de diferencias físicas, sociales, ideológicas, cognitivas y culturales. En el presente artículo se analiza "La inclusión mediante el uso de la música como recurso didáctico en la educación primaria", con la finalidad de Generar ambientes de aprendizaje que promuevan la inclusión a partir de la música. Los niños adquirirán aprendizajes más favorables a partir de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Palabras clave: Inclusión, educativa, música, ambientes, aprendizaje

Abstract

Cultural diversity has generated great challenges in the way of teaching education today, pedagogical practices demand the application of strategies to promote a quality education that responds to exclusion in schools; The key is to look for strategies to meet the needs of students, through reformulation and innovation in teaching work. It is up to the teacher to heterogeneize the methodologies in the classrooms to address the diversity of the students, starting from the precept that there is an endless number of physical, social, ideological, cognitive and cultural differences. In this article, "Inclusion through the use of music as a teaching resource in primary education" is analyzed, with the aim of generating learning environments that promote inclusion from music. Children will acquire more favorable learning from an inclusive learning environment.

Keywords: Inclusion, education, music, environments, learning

Introducción

Los cambios para la sociedad mexicana y el mundo en este nuevo milenio han significado la separación del antiguo ritmo educativo y las necesidades que se tienen hoy en día. El dominio tecnológico supone una revolución total en la forma en que se desenvuelven los estudiantes y profesores dentro del ámbito educativo. Es necesario tomar en cuenta la influencia tanto positiva como negativa que han tenido los estereotipos a los que se tiene acceso con todas estas innovaciones tecnológicas.

El cambiante ritmo de vida y de pensamiento de la sociedad repercute de manera directa en la forma en la que las escuelas ofrecen el servicio educativo y por lo tanto en las prácticas docentes en el aula de clase, es necesario formular nuevas estrategias para dar respuesta a

la nueva demanda estudiantil.

En este artículo es precisamente una atribución a los preceptos anteriores y tiene como temática principal “La inclusión mediante el uso de la música como recurso didáctico en la educación primaria”, en el cual se busca dar solución a las situaciones de exclusión y aislamiento escolar en grupo de alumnos de quinto grado de educación primaria.

El escenario para poner en marcha el análisis y la formulación del informe es el grupo de quinto grado de la escuela primaria “Ford 164 Leona Vicario” de la localidad de Villa las Nieves, Ocampo, Dgo.

La previa observación de las características de los alumnos dio como resultado el análisis de las virtudes y debilidades presentes, así como los problemas a atender durante el proceso de intervención. La inactividad parcial de los alumnos en cuanto al trabajo para propiciar el aprendizaje, la evidente diversidad, los diferentes ritmos de trabajo y la capacidad cognitiva, las situaciones de exclusión y la falta del respeto dentro del grupo son los principales retos a enfrentar.

Es por ello que se decidió afrontar la problemática haciendo referencia a la educación inclusiva y utilizando como herramienta estrategias de índole musical teniendo como propósito de la intervención: Generar ambientes de aprendizaje que promuevan la inclusión a partir de la música. Dicho propósito se logró de manera eficaz debido a que el grupo tuvo una participación acorde para favorecer la inclusión y el aprendizaje, de igual manera se tuvo la participación y el apoyo por parte de los agentes implicados en los procesos de aprendizaje en los alumnos. Muchos de los resultados hicieron aportaciones significativas en el avance y la formulación de ambientes de aprendizaje inclusivos.

Desarrollo

Cuando se emprende un proceso como el llevado a cabo en el presente informe es

prioritario autoevaluar los alcances y los logros personales, darse cuenta el punto de inicio y el punto de llegada. Durante el desarrollo de la investigación se ha logrado el fortalecimiento de la competencia profesional contenida en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria “propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación” (2012), mediante la puesta en marcha de actividades musicales enfocadas a crear ambientes inclusivos de aprendizaje en un grupo de quinto grado.

La educación básica, es la enseñanza más importante que un individuo recibe ya que es aquella que le permite obtener los conocimientos elementales a partir de los cuales profundiza su sentido intelectual y racional. Es parte de lo que se conoce como educación formal, es decir, aquel tipo de enseñanza que está organizada en niveles o etapas que tiene objetivos claros y que se imparte en instituciones especialmente designadas para ello (escuelas, colegios, institutos).

El tema de investigación está presente en el currículo vigente desde el 2011 en el Plan de estudios de la educación específicamente en el principio pedagógico número 1.3 Generar ambientes de aprendizaje donde menciona que: “...en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales”; en el mismo se definen los ambientes de aprendizaje “...al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (p.28).

Por lo que un ambiente de aprendizaje es el lugar propicio para la adquisición de conocimientos y donde se dan las interacciones interpersonales, lo cual ayuda a generar un ambiente inclusivo en el salón de clases.

Para la construcción de un ambiente de aprendizaje es necesario tener claro los siguientes aspectos que nos dice la SEP, (2011):

-La claridad respecto del aprendizaje que se

espera logre el estudiante.

- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro. (p.28)

Conviene subrayar que para lograr un ambiente de aprendizaje armonioso se debe de tener en cuenta los factores que impactan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases.

La escuela es también un ambiente de aprendizaje. Desde este punto de vista asumo que organizar los espacios comunes es importante pues los entornos de aprendizaje no se presentan de manera espontánea, ya que media la intervención docente para integrarlos, construirlos y emplearlos como tales.

Como menciona el Programa de estudios Guía para el maestro primaria 2011 que los ambientes de aprendizaje:

Constituye la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula, en la escuela y en el entorno pues el hecho educativo no solo se da en el salón de clases, si no que rebasa las fronteras de la escuela para extender la función formativa a otros escenarios presenciales y virtuales, y a la construcción de redes sociales (SEP, 2011. p .254).

Esto quiere decir que no solo en el aula se adquiere el aprendizaje, este también puede adquirirse fuera de la escuela, tanto en el hogar y de todo aquel medio que lo rodea volviéndose este significativo para el alumno, logrando en él un conocimiento permanente.

Dentro de los ambientes de aprendizaje también es relevante que se promueva la inclusión ya que es uno de los aspectos que hoy en día se le debe de dar importancia puesto que es el proceso de mayor participación en la vida escolar, los alumnos siempre deberán estar dispuestos a participar, pero la verdadera misión es que ellos busquen relacionarse de manera libre por su propia convicción. Es fundamental que el profesor manifieste su aprecio y provoque un lugar de confianza en el que el niño sea capaz de desenvolverse con gusto, pues solo de esta manera se alcanza un nivel de inclusión apropiado para el trabajo en el aula.

La inclusión se encuentra plasmada en algunos de los principios pedagógicos que sustenta el Plan de estudio 2011 de Educación Básica. Dichos principios son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

De los doce principios pedagógicos planteados son tres de los que es posible rescatar ideas y planteamientos referentes a la inclusión educativa, uno de ellos y no más importante que el resto menciona de manera explícita la importancia de dar respuesta a la interculturalidad dentro de las aulas.

SEP (2011) señala estos principios pedagógicos:

Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales,

cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo. Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

Generar ambientes de aprendizaje

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales. En su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Asimismo, en el hogar, como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas, al organizar el tiempo y el espacio en casa.

Por lo tanto, la inclusión, la generación de ambientes de aprendizaje y las estrategias de trabajo colaborativo son aspectos abordados en los principios pedagógicos los cuales están indiscutiblemente ligados a la práctica y el concepto de la educación inclusiva, ya que se remiten aspectos básicos como la socialización, la interacción, la cooperatividad y el respeto

a las diferencias socioculturales que inevitablemente se suscitan en las aulas de educación primaria del contexto educativo mexicano.

Las orientaciones y estrategias didácticas, recuperadas en los documentos curriculares vigentes y vinculados con mi tema de interés, se pueden explorar en la didáctica específica de Educación Artística donde destaca el uso de la música con un vehículo estratégico para el aprendizaje que favorece la interpretación, comunicación y armonía como medio para la manifestación de emociones y sentimientos, así como los puntos de vista de las personas.

SEP (2011) dice que:

Cada una de estas asignaturas tiene su identidad curricular, definida por competencias, aprendizajes esperados, contenidos, tiempos y materiales educativos, pero se consideran como un campo de formación porque comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos que contribuyen al desarrollo del alumnado como persona y como ser social (p.413).

A través de esta asignatura se adquieren competencias conjunto al desarrollo de habilidades artísticas mediante diversas manifestaciones como las artes visuales, expresión corporal, danza, música y teatro, pretendiendo promover el pensamiento artístico a partir del reconocimiento cultural de las diferentes manifestaciones.

El tema de interés se ubica en todos los grados de la educación primaria. La educación artística supone desde primer grado al lenguaje musical como iniciador y promotor de las competencias contenidas en el campo formativo Desarrollo Personal y para la Convivencia. Dentro del currículo de la asignatura nos sugiere orientaciones y estrategias didácticas como propuestas para el trabajo musical implicando con ello todos sus elementos; así como la interpretación de piezas musicales en conjunto con otras personas, en este caso con compañeros del salón de clases.

Estas estrategias van guiadas al desarrollo de los aprendizajes esperados en un ambiente inclusivo y previsto para alcanzar el propósito de la presente investigación es generar ambientes de aprendizaje que promuevan la inclusión a partir de la música.

Dar utilidad a esta herramienta que es la música como estrategia para promover la inclusión dentro del aula conlleva múltiples beneficios, así como permitiendo el lograr actividades más dinámicas favoreciendo un aprendizaje más significativo que motive a los alumnos a realizarlas.

La práctica de la educación inclusiva es una prioridad que atiende las diversas manifestaciones socioculturales de las personas, pues fomenta el respeto a los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la consideración de que las diferencias sociales y culturales constituyen una característica enriquecedora de los grupos humanos.

Al respecto, Parrilla (2002) menciona que la utilización de los valores dentro de la inclusión, favorecen al desarrollo de la participación social de todas las personas, formando nuevas generaciones de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la inclusión en la cotidianidad.

Parrilla (2002) dice que:

Los valores de la educación inclusiva tienen que ver con abrir la escuela a nuevas voces (los

menos familiares) y con escucharlas activamente; pero también con el respeto y la redistribución del poder entre todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos o mantenidos sin voz ni voto. La nueva ética supone, en definitiva, pasar de aceptar la diferencia a aprender de ella (p.17).

La educación inclusiva implica que todos aprendan juntos, independientemente de su condición socioeconómica, donde no se ponen requisitos ni mecanismos de selección, evitando actos discriminatorios; siendo así, es una escuela donde todos participan y comparten de manera libre sus conocimientos diversos que los enriquecerán de sabiduría. A través de ello, se pueden hacer efectivos los derechos y oportunidades para que toda persona pueda vivir en igualdad de condiciones en una sociedad 'de' y 'para' todos con una vida digna obteniendo de esta manera una calidad de vida que logre una satisfacción plena.

La inclusión pretende mejorar la calidad educativa de todos sus miembros: alumnos, familia, comunidad. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

La música es una parte fundamental en la formación del niño puesto que lo ayuda a desarrollar otras habilidades artísticas y entre otras capacidades. Además, sirve como medio para interactuar y socializar con diversas personas permitiendo que a través de ella se logre la inclusión.

Pliego (s/f, citado en González, 2008) afirma lo siguiente:

La música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad; que favorece el aprendizaje de la lengua, de las matemáticas, de la historia, de los valores estéticos y sociales; que contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico. La deficiencia que se advierte en el rendimiento de determinadas materias, como las matemáticas o la lengua se pueden resolver a través de la educación musical (p.45).

Además de contribuir en el aprendizaje del ritmo y sensibilidad, entre otras cuestiones musicales, también permite aprender de forma dinámica materias que para los niños pueden ser monótonas o difíciles. Por tanto, la inteligencia musical contribuye a múltiples aspectos del desarrollo infantil.

Existen múltiples teorías sobre la contribución de la música al desarrollo de aprendizajes en la infancia. Peláez (2008) afirma la existencia de una relación "entre los tres componentes de la música (ritmo, melodía y armonía) y los tres niveles de complejidad humana (ámbito socio-afectivo, cognitivo y psicomotriz) siempre que consideremos que el ser humano se divide en tres partes (cuerpo, corazón y pensamiento)" (p.6).

García (2014) sugiere las siguientes etapas de evolución musical de los niños: Antes del primer año de vida, el niño responde ante cualquier impulso musical, modificando su estado de reposo; hacia el año y medio la persona reacciona rítmicamente con todo su cuerpo ante el estímulo musical. La expresión lingüística se manifiesta mediante balbuceo o cantos espontáneos de sílabas, imitando el lenguaje de su madre, es hacia los dos años cuando se obtiene

un sentido rítmico más maduro. Su respuesta motriz ante el estímulo musical es la selectiva, respondiendo con movimientos distintos según los diferentes ritmos.

A la edad de tres años se adquiere un progreso importante en la maduración de los miembros, sobre todo los inferiores: camina, salta y corre guardando bien el compás de la música; mostrando una mejoría en la entonación y mayor control motriz. El juego sigue siendo el recurso más utilizado, en él se simultanean la canción y las mímicas.

Hacia los cinco años experimenta un paso adelante muy importante en el perfeccionamiento psicomotor, al poder ya sincronizar ritmo musical y movimiento. Se inicia el aprendizaje de pequeñas y sencillas danzas, donde es necesario sincronizar música y movimiento de pies y/o manos. Hacia los ocho años se vuelve más hiperactivo y encuentra menor placer en la audición musical que en la etapa anterior. Esa hiperactividad le produce una tendencia a la dramatización de toda la clase de situaciones y por lo mismo, en las canciones que interpreta. A los 11 años, se disminuye significativamente el carácter hiperactivo de las etapas anteriores y la importancia e influencia del juego pasa a segundo lugar, por lo que la canción se despliega de este, pudiendo realizarla con plena independencia.

Al entrar a la adolescencia, se amplía significativamente el repertorio musical, al estar en interacción en diferentes contextos se forma gradualmente sus gustos e intereses; siendo modificados a través de los años y madurados al culminar la adolescencia.

Los estudiantes pueden acceder a lo que se enseña a través de la música con la ayuda y la utilización de ritmos para señalar rutinas de inclusión, cantar canciones para ilustrar los conceptos y ayudar a adquirir los aprendizajes del programa de estudios, el uso de instrumentos y la poesía, y obras de teatro contenidas en el currículo de educación artística, conocer diversos instrumentos para enseñar acerca de las diferentes culturas.

En esta ocasión la música será utilizada como medio para favorecer la inclusión, esta conjunción entre música e inclusión ayudará a romper con el paradigma de que la educación del currículo de educación primaria es y ha sido netamente tradicionalista, brindando un proceso gratificante en el desarrollo de las actividades dentro del salón de clase; y a partir de ello, haciendo frente al rechazo, la discriminación y la exclusión de las minorías, las diferencias y los desfavorecidos.

La hipótesis planteada considera la gran influencia ejercida por la música para involucrar a las personas en diversos ámbitos, ésta puede ser el "ancla" para que los alumnos se involucren y participen de manera integral en diversas actividades para el desarrollo de técnicas, habilidades y actitudes en torno al ambiente inclusivo que se pretende lograr.

El eje en el que se articulan las actividades es la música, cuyo objetivo es plantear situaciones didácticas que provoquen encuentros vivos, atractivos, retadores y de interés para que los alumnos se desenvuelvan a través de la música, que ellos canten e incluso toquen instrumentos donde el ritmo sea reflejado en colectivo para que así se promueva un ambiente donde la inclusión es la prioridad para fomentar el desarrollo cognitivo, afectivo y sociocultural de los mismos, dichas melodías pueden incluir temas propios de las asignaturas que se abordan en este grado o acordes a días festivos que suelen ser parte de las tradiciones o costumbres de la localidad.

Este concepto central de la utilización de la música como vía para el desarrollo socio-inclu-

sivo de los niños dentro del aula, se define como una serie de estrategias metodológicas y recursos didácticos concretos basados en el ritmo y la musicalización de los conocimientos, como lo afirma Vides (2014):

La música si se utiliza como una estrategia para el proceso de enseñanza aprendizaje puede apoyar el logro de aprendizajes significativos, demuestra a su vez que las estrategias musicales facilitan y promueven la motivación, la comunicación, las relaciones, el movimiento, la expresión y la organización, condiciones que sirven para satisfacer las necesidades en este caso, emocionales y sociales encaminadas a la inclusión de los educandos (p.8).

Es posible definir las estrategias de aprendizaje como formas de pensamiento y de comunicación que facilitan la adquisición de nuevos saberes, son aquellas que establecen un ambiente propicio, el cual permite que los educandos dejen de ser receptores pasivos de la información y se conviertan en agentes activos en la construcción de su propio conocimiento. Díaz Barriga y Hernández (2010) definen las estrategias de enseñanza como: "procedimientos flexibles que el docente utiliza en forma reflexiva para que el alumno aprenda significativamente y sea capaz de resolver problemas y demandas académicas" (p.27).

En el caso de la música como estrategia para facilitar la inclusión educativa, se prevé la aplicación de estrategias musicales inclusivas en las que la totalidad de los alumnos sean partícipes en la construcción de ritmos y melodías utilizando todo lo que esté a su alcance para fabricar sonidos, desde su voz hasta materiales con los que se puedan fabricar instrumentos caseros.

Para la música existe una gran variedad de recursos que favorecen la realización del trabajo, por lo que no es factible limitarse en este aspecto, ya que el hecho de no hacer una rutina de las estrategias que se pueden aplicar, contribuye a un resultado en la que los alumnos no lleguen a generar un interés o les resulten aburridas.

Para encaminar las estrategias de intervención es necesario comenzar con el propósito para que de ahí surja el planteamiento de actividades variadas que involucren a la música como principal centro de atención. Se propone que las actividades sean diversas, atendiendo a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, pretendiendo que se atiendan sus necesidades de aprendizaje mediante las estrategias, sin perder el objetivo fundamental, el cual hace alusión a que todos aprendan en el marco de un ambiente inclusivo.

Se pudiera entender que la pretensión más alta de la música es la diversión, el esparcimiento y promover la sana convivencia, sin embargo, a partir de la implementación de este tipo de actividades se puede contribuir a que los alumnos mejoren su activación física, emocional y cognitiva a partir de distintas vías de acceso para potenciar el aprendizaje y la integración. Las actividades lúdicas deben de ser consideradas para ser utilizadas en las estrategias planteadas a los niños; desde luego, las actividades musicales cumplen con las características indicadas para motivar y encaminar a los alumnos a divertirse, involucrarse y alcanzar un aprendizaje novedoso o interesante.

Las dinámicas grupales por lo general son actividades en las que los alumnos expresan sus sentimientos, emociones y opiniones, recursos con los que se pueden relacionar y así obtener confianza para expresar lo que sienten sin temor a los demás. Dichas dinámicas son indicadas para fomentar situaciones éticas y morales en las que se practiquen los valores universales. Es de gran importancia sugerir dinámicas dentro y fuera del aula en las que todos los alumnos

participen sin excepción. En todas las actividades propuestas se debe cumplir con el requisito que todos los participantes interactúen de forma activa, considerando sus habilidades, capacidades y conocimientos a la hora de trabajar. Para Arnaiz, (1996) "el objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente" (p.14).

La convivencia permanente con alumnos fuera de las actividades curriculares tradicionales, es también un punto que debemos mencionar, esta propuesta va más encaminada a la relación entre el docente y los alumnos fuera del aula, imprimiendo importancia en conocer el "cómo piensan los alumnos" y buscar obtener la confianza de ellos.

Un aspecto indiscutible será fomentar valores universales en todo momento, aspecto que se desarrolle conforme a la marcha e indirectamente, pues a la hora de trabajar el docente debe de ser el mediador para que estos valores sean visibles. De igual manera, el alumno sea capaz de notar una acción encaminada al fomento de éstos. En relación a esto, Giné (2008) menciona que la inclusión, depende de la práctica de valores y sus implicaciones en la práctica.

Será necesario generar confianza entre los alumnos y reducir los roces que puedan generar confrontaciones entre ellos; presentando el reto de evitar en la medida de lo posible, pleitos y niñas. Erradicándose desde el primer momento, prohibiendo entre los alumnos muestras de violencia tales como insultos, golpes, burlas, sobrenombres etc. Ya que esto puede limitar el desarrollo de una actividad o una jornada entera de clase.

Se implementó un plan de acción para la mejora en dos ciclos de intervención a través de las actividades musicales para fomentar la inclusión. Se propone de una a tres actividades relacionadas con la música para fomentar la inclusión en el aula. Cada actividad debe contar con sustento teórico, utilizar mínimo un recurso, material didáctico o una técnica diferente que propicie la variabilidad (en las actividades que lo requieran); a su vez se obtendrán evidencias de su aplicación tales como fotografías o videos, registrándose además en el diario de práctica enfatizando en el proceso de implementación y reflexión, analizando sus fortalezas, debilidades y áreas de intervención.

Para abordar el problema identificado se han elaborado esquemas de planeación independientes los cuales presentan y describen una serie de estrategias de la índole musical. Cada esquema tiene como parte principal una descripción objetiva a la que estará sujeta la estrategia, así como el propósito para lo cual se llevará a cabo. Los esquemas contienen también el nombre de la actividad, los participantes y los materiales a utilizar en el desarrollo y aplicación de la intervención.

Cabe destacar que para el primer ciclo de intervención didáctica se han diseñado un total de cuatro estrategias, esto con el objeto de evitar la saturación cognitiva de los alumnos que son los que a fin de cuentas tendrán que poner en marcha las estrategias planteadas. Se ha cuidado de manera sistemática que las actividades incluidas en el plan de acción sean congruentes con el eje articulador: La música, es decir, que contengan un propósito inclusivo y que se utilice como sustento la utilización de este recurso como principal herramienta para la generación de ambientes inclusivos que promuevan la convivencia armónica de los miembros del grupo.

El total de las actividades están diseñadas para que sean realizadas por los alumnos del grupo.

po dirigidos por el profesor normalista. Al ser actividades musicales con un fin inclusivo, estas deben de ser llevadas a cabo de manera grupal, el canto y la memorización, así como la utilización de instrumentos musicales de manufactura casera son medios para lo cual es necesario organizar el grupo de manera en que la comodidad y la proximidad física desencadenen la mutua cooperación de los participantes.

Respecto a los recursos a emplear en la aplicación de las estrategias, son en mayor medida recursos humanos (alumnos y maestro normalista) y de tiempo, ya que al ser la música el medio para lograr la inclusión se trata de emplear la formación de ritmos y melodías mediante el conocimiento que se tenga de ello y siendo la guía del profesor el camino a seguir. Los materiales y recursos físicos han de ser pocos, ya que se utilizarán hojas de trabajo, materiales reciclables e instrumentos musicales (guitarra, percusiones simples, etc.) de los cuales se dispone desde que se pensó el uso de la música como herramienta principal para la intervención estratégica antes prevista.

Las estrategias son: Rompecabezas musical, Dulces besos, Mi corazón es un gitano y Villancico, remix navideño, en las siguientes tablas se muestra el diseño de las actividades musicales para fortalecer la inclusión del grupo.

Para el seguimiento de las acciones realizadas en el plan de acción se han planteado la utilización del diario de práctica y una serie de rúbricas en las que se destaca un enfoque para una evaluación cualitativa, es decir serán más relevantes a calificar los aspectos del orden actitudinal y procedimental respecto al desempeño de los alumnos en las actividades estratégicas propuestas. Dado el enfoque inclusivo de las estrategias se han tomado como rubros a evaluar principalmente la actitud, el desenvolvimiento y la participación de los actores implicados.

Según Elliot (1993) citado por Sandín (2003): "El objetivo prioritario de la investigación- acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental" (p. 20)

La investigación- acción es un proceso que está orientado a brindar grandes oportunidades de búsqueda y mejora de situaciones para el investigador, en este caso para el docente en formación. Su intención es la indagación de soluciones mediante el proceso de investigación y la recopilación de datos con la finalidad de mejorar los procesos con los que se lleva a cabo un proyecto o una serie de estrategias como las planteadas en el presente informe.

Desde esta perspectiva se concibe el seguimiento de acuerdo con la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación especial (2007) como "un análisis progresivo de los objetivos comunes alcanzados en una investigación o proyecto". De esta manera es posible concebir la evaluación como la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados y/o desarrollados en las distintas áreas de su experiencia educativa (académica, conductual y social)

Durante el primer y segundo ciclos de intervención didáctica para la mejora he recuperado información relacionada con el comportamiento, el desenvolvimiento y el desempeño de los alumnos dentro de las estrategias implementadas. Se ha utilizado como principal herramienta de seguimiento el uso del diario de práctica docente, en él se ha redactado tanto el desarrollo como la participación del grupo durante la implementación del ciclo de intervención.

Para la recopilación de resultados se han diseñado una serie de instrumentos de evaluación en las cuales se evalúan distintos indicadores por cada alumno, tomando en cuenta su desempeño actitudinal y procedimental durante las actividades musicales planteadas.

Durante la evaluación realizada cabe destacar que durante la aplicación del primer ciclo de intervención y en general durante todo el proceso de práctica profesional, fue verdaderamente complicado mantener al grupo centrado en el trabajo y sobre todo mantener una disciplina por lo menos aceptable. El escaso apoyo de las partes implicadas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, desde la infraestructura del aula hasta la participación nula de algunos padres de familia, fueron y han sido a cada momento barreras, que, a decir verdad, han hecho dificultoso y extremoso el quehacer docente de un servidor. Otro contratiempo que ha mermado la calidad y la sana aplicación de las actividades propuestas es que en la mayoría de las situaciones los materiales con los cuales trabajar son escasos y gran parte de los alumnos no cumplen con ellos.

Conclusiones

La música ha demostrado no solo esta vez sino a lo largo de la historia de la humanidad ser un medio naturalmente incluyente ya que la fabricación de ritmos es una práctica social en la que la cooperatividad determina la armonía y la atracción de las melodías interpretadas. Dado lo anterior es posible afirmar que la intervención del presente informe se pueda poner en marcha en un sin número de contextos en este caso en los que engloban situaciones del índole educativo.

La comparación con respecto al progreso de los aprendizajes de los alumnos que se investigaba en el objeto de estudio va en aumento, es decir, los resultados han arrojado un avance en los ambientes inclusivos y por ende en los procesos de aprendizaje en el grupo, teniendo a favor la situación actitudinal de los alumnos y el apoyo total de las partes implicadas en la educación de ellos, permitieron que surjan de forma significativa los logros previstos al inicio de la investigación.

Con base en la experiencia de la práctica docente es posible reconocer que los desafíos en la práctica de la enseñanza son verdaderamente inagotables. Lograr un ambiente incluyente presentó un reto mayor, sin embargo, se pusieron en marcha una serie de estrategias musicales pertinentes para lograrlo, obteniéndose un resultado favorable. Las principales conclusiones que se derivan del proceso y los resultados de esta investigación son:

La escuela es un lugar de convivencia en el que los niños expresan las situaciones que viven en el contexto social y familiar. Por lo tanto, la música puede ser una herramienta para poner al descubierto sus emociones y poder expresar su sentir de manera positiva.

La música en sí misma es inclusiva, pues agrupa aspectos intelectuales, sociales y afectivos, lo que la convierte en una herramienta ideal para el modelo de transformación social y educativo que se demanda.

La música y el ritmo, pueden ser un factor incluyente en respuesta a la diversidad de los alumnos. La música funciona de manera favorable al momento de hacer las clases más divertidas y dinámicas, factores clave para lograr el interés en los niños.

El desarrollo de las actividades es importante que no se les imponga el trabajo a los alumnos, sino darles la oportunidad de que sean ellos quienes elijan a partir de las opciones que le

maestro normalista les presente con el fin de lograr el objetivo.

Cuanto más conscientes seamos del uso que se hace de la música, más posibilidades habrá de que se convierta en un instrumento eficaz para tratar los problemas de convivencia surgidos dentro de la escuela y de unas sociedades cada vez más multiculturales.

Lo más relevante de esta investigación es el reto inminente que significó poner en marcha el plan de acción, tomando en cuenta que se desarrollaron las estrategias en un grupo que mostró un comportamiento positivo y de respeto. A partir de esta experiencia los logros obtenidos servirán para que en un futuro puedan prescindir muchos de los obstáculos que se me puedan presentar al realizar la tarea docente frente a otros grupos de educación primaria. La gratitud y la alegría que han manifestado los alumnos al haber sido participes de las diferentes actividades en las cuales algunos de ellos con tendencias a la exclusión pudieron sentirse parte irremplazable del grupo.

Tomando en cuenta la experiencia como una fuente infalible de aportaciones a favor de la formación docente y con base al análisis de la investigación en relación al tema del presente informe se consideran las estrategias musicales como herramienta práctica para fomentar ambientes de aprendizaje incluyentes entre los alumnos. De igual manera se insiste en la utilización de la observación, análisis y reflexión para detectar las posibles Barreras para el Aprendizaje y la Participación que pudieran obstaculizar la práctica docente. Considerando la búsqueda de apoyo externo para encausar a estos alumnos en el proceso de aprendizaje, ya sea con los docentes de apoyo o con especialistas.

Percibir la diversidad como una característica para enriquecer el conocimiento propio y el de los alumnos y reconocer su impacto para respetar y valorar los diferentes tipos de vista, creencias, ideologías y capacidades físicas de los educandos.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial. (2007). Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación. Europa: Watkins.
- Araniz, P. (1996). Las escuelas son para todos. España: Siglo Cero.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- García, T. (2014). La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa infantil. España FCE.
- Giné, C. (2008). Inclusión y sistema educativo. España: Congreso atención a la diversidad en el sistema educativo.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. España REICE.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Barcelona: Revista de Educación. Barcelona: Pomares.
- Peláez, F. (2008). Los elementos de la música. Colombia: PROJECT.
- Sandín E. (2003). Investigación cualitativa en educación. España Plaza.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de estudios 2011. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. México: Autor.
- Vides., M. (2014). Música como estrategia facilitadora del proceso de enseñanza aprendizaje. Guatemala: UNIRALAND.

www.andiac.org

<http://www.andiac.org/revistarenopp1.pdf>