

# REVISTA NORMALISTA PRÁCTICA PROFESIONAL



Identidad en preescolar  
Fomento del respeto

Material didáctico

Trabajo colaborativo

Estilos de aprendizaje

Estrategias de Lectura

Comprensión lectora

Lenguaje y música

Materiales innovadores

Inclusión y ética

Año 2, Vol. 1    Enero-Diciembre 2020

# REVISTA NORMALISTA PRÁCTICA PROFESIONAL

## REVISTA NORMALISTA PRÁCTICA PROFESIONAL

Año 2, No. 1 Es una publicación anual de enero a diciembre de 2020, 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](http://www.andiac.org)

Editor responsable: Alejandro Díaz Cabriaes

**ISSN: 2594-2778** otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Mtro. Alejandro Díaz Cabriaes, Tlaquepaque s/n, Barrio Jalisco, Santa María del Oro, Durango, México, C.P. 35690, fecha de última modificación 21 de enero de 2020. Publicación electrónica.

Los autores manifiestan que las opiniones expresadas en su envío no representan necesariamente el punto de vista del editor de la revista, quien no tendrá responsabilidad y compromiso sobre su contenido.

Los autores asumen la total responsabilidad por el contenido del texto y sus posibles errores, por las citas bibliográficas utilizadas, así como sobre los aspectos éticos relacionados con los sujetos del estudio.



**Editor**

Mtro. Alejandro Díaz Cabriaes

**Comité Editorial**

Mtro. Alejandro Díaz Cabriaes

Mtro. Samuel Villa Martínez

Mtra. Myrna Liliana Carrasco Guzmán

**Comité Científico**

Mtra. Modesta Corral Ramos

Mtra. María Araceli Salgado Monárrez

Mtra. Marisa Uribe Cruz

Mtra. Azucena Villa Ogando

Mtra. Ma. de la Luz Barrón Silvestre

Ing. David Flores Corral



## CONTENIDOS

|                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Editorial .....                                                                                       | 5   |
| Diseño e implementación de propuesta de intervención para favorecer identidad en preescolar.....      | 6   |
| El fomento del valor del respeto para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje .....           | 33  |
| El trabajo colaborativo a través de actividades de número .....                                       | 50  |
| Estilos de aprendizaje y aprovechamiento escolar en estudiantes de Escuela Normal .....               | 61  |
| Estrategias para la lectura de textos literarios .....                                                | 89  |
| Evaluación de la comprensión lectora en 5to grado de educación primaria .....                         | 115 |
| Formación inicial y el desarrollo del lenguaje .....                                                  | 136 |
| La música como recurso para crear ambientes de aprendizaje .....                                      | 166 |
| Materiales educativos innovadores: una alternativa para la creación de ambientes de aprendizaje ..... | 181 |
| Procesos de inclusión educativa en el jardín de niños .....                                           | 192 |
| Sembremos juntos un jardín y cosechemos una educación en cultura de paz. ....                         | 205 |
| Concepciones y manifestaciones de la ética dentro de la profesión docente .....                       | 235 |
| Cuerpos académicos: fortalezas y debilidades .....                                                    | 249 |
| El material didáctico en la enseñanza de la suma y la resta.....                                      | 264 |

# Editorial



en el área de la educación.

Con esta segunda edición de nuestra revista, estamos dando continuidad a los esfuerzos emprendidos por los miembros de la asociación y nos congratula el tener participación de escuelas de diferentes estados de la República Mexicana.

Sin duda alguna, cada una de las contribuciones que están presentes en esta edición, reflejan una pequeña parte de la realidad educativa que viven nuestras instituciones de educación básica en México, mismas que son tocadas por la mirada investigativa de nuestros estudiantes; docentes en formación, quienes a través de la guía de sus docentes asesores pueden realizar intervenciones exitosas que vienen a transformar poco a poco la educación en México.

Enhorabuena y éxito profesional en este 2020.

El 2019 fue un año de mucho trabajo y resultados, la **Asociación Normalista de Docentes Investigadores** ha logrado en su primer año de existencia significativos logros para la difusión y producción de contenidos científicos

Un agradecimiento a todos quienes han confiado sus artículos a esta edición y esperando que este esfuerzo de difusión de las experiencias exitosas en la práctica profesional de nuestros estudiantes signifique un motivante para aquellos estudiantes que se encuentran en estos momentos en ese periodo de su formación inicial.

Hacer además un agradecimiento especial a nuestra alma matter, la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, donde nació este proyecto y en donde seguimos trabajando en pro de la educación normalista y de la formación profesional de los docentes mexicanos.

# Diseño e implementación de propuesta de intervención para favorecer identidad en preescolar

**María Sarahí Silva Cardoza**

**Juana Eugenia Martínez Amaro**

## Resumen

La identidad es la respuesta de toda situación empírica al que un individuo se enfrenta y adquiere en su contexto, permite darse valor y reconocerse. Su ausencia deriva desde problemas conductuales, hasta mentales. El propósito del estudio fue realizar propuesta de intervención que forme identidad y contrarreste a futuro esos problemas desde primeros años. Es tipo cualitativa, bajo investigación acción, incorpora técnicas de entrevista, los instrumentos empleados: guía de observación, diario de trabajo, evaluación; participan 24 alumnos de tercer grado de Jardín de Niños “Libertad” de Durango. Estudio se sustenta en teoría de aprendizaje de Vygotsky, incorporando contenidos del Programa de Estudios 2011/Guía para la educadora. Los resultados favorecen tanto el desarrollo de identidad en preescolares como en competencias profesionales, al aplicar principales principios Vygotskianos, constituye una referente para ser aplicada por docentes interesados partiendo siempre de las características del grupo y habilidades docentes que indicarán los ajustes necesarios.

**Palabras clave:** Identidad, preescolar, competencias profesionales.

## Introducción

La Educación Preescolar juega el papel más importante en la sociedad y en nuestros infantes puesto que en ella se construyen los cimientos en los que se

apoyará la educación y el proceso gradual de desarrollo de cada competencia de los alumnos es una tarea no solo del maestro, o del alumno, sino como colectivo de la

escuela (directivos, maestros), padres de familia (la educación en casa y la participación que tengan en la escuela para apoyar a sus hijos en las diversas tareas) y el alumno. El trabajo de mamá y papá, la presencia mayoritaria de familias mono-nucleares o monoparentales, la integración de la mujer al trabajo, y a su vez el cambio de roles generado al interior del hogar, llevar a los niños a las instituciones, la mayor escolarización de la población, el acceso a información a través de los medios de comunicación masivos, han propiciado profundos cambios respecto a las formas de educación, tanto en quienes los crían, como en qué consiste dicha crianza y a su vez ha generado mayores índices de violencia, depresión, suicidios y lo más alarmante es que se encuentran casos de niños cada vez más pequeños.

Esto quiere decir que todos esos cambios, a pesar de que los padres buscan la forma de acomodar sus tiempos y organizarse con familiares para atender a los niños, no es suficiente pues los suicidios, la depresión, la violencia derivan de la falta de tiempo, de atención, de límites, de reglas, de guiarlos a que

aprendan cómo regularse o solucionar las situaciones que se les presentan en su vida diaria se puede contrarrestar enseñándolos desde pequeños a resolver problemas, aceptarse, reconocerse, tener sentido de pertenencia, mostrar valores de respeto, empatía hacia las personas que los rodean.

Por ello, el reto docente, es aún mayor, pues al igual que la historia de la sociedad, las concepciones de la educación e incluso del niño, la tarea docente ha sufrido sus modificaciones a través de los años y atendiendo a las necesidades que se van presentando. Existe una función en ellos que ha permanecido y que cada vez se va consolidando más como un todólogo, puesto que debe desarrollar competencias para lograr que es alumno aprenda a crecer en sociedad.

“La formación del hombre es el objetivo de la educación; para lograrlo, necesita transmitir la cultura y regular el proceso de su asimilación por parte de cada sujeto social, propiciando su socialización.” (Altavaz-Ávila, 2014, p. 28), es decir, más que una simple adquisición de conocimientos se refiere a la

apropiación de actitudes y valores que le permiten desarrollar distintas acciones que van encaminadas a resolver conflictos o dificultades tanto de manera individual como en colectivo, y de ello depende el contexto en que se ve inmerso, las costumbres que se tienen, las leyes que predominan en la región para ir marcando pautas en su personalidad, y no con el fin de diseñar seres humanos iguales a imagen y semejanza, lo que realmente busca, es que en las particularidades de cada individuo, se tengan claras ciertas normas de socialización para tener una mejor convivencia.

Organismos como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), hace énfasis en el aspecto de educación, mencionando la importancia de la formación ciudadana por medio de hacer valer los derechos de los niños, y considera tan importante el valor de educar desde los primeros años de vida que es considerado un derecho para los pequeños, y una obligación por parte de sus padres el velar porque así sea, a través de distintos proyectos y programas como: "Agenda 2030", el Programa Sectorial de

Educación 2013-2018, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 donde se busca que la educación otorgue a las niñas, niños y jóvenes herramientas que les permitan desenvolverse en la sociedad y logren así perfilar a nuestro México del futuro.

Esto va de la mano con el perfil de egreso que se espera de los párvulos, plasmado en dicho plan, porque los educandos juegan el papel principal en la educación, son la clave para transformar a México, de tal manera que la ley brinda reglas para tener mejores oportunidades apegándose a su crecimiento y a sus derechos. Así en el Programa de Estudios 2011/Guía para la Educadora propone en el campo formativo Desarrollo Personal que el niño forme su identidad personal y consolide relaciones interpersonales basadas en el respeto.

Tal es la importancia de desarrollar la identidad en los infantes que distintas organizaciones han ido construyendo por medio de programas y leyes que apoyan el proceso de formación a través de los derechos de los niños como en el programa de educación Preescolar vigente es una razón más por la que se considera que es viable en la aplicación



del objeto de estudio. La formación ciudadana es un concepto muy completo integra algunos factores, desde su historia, raíces y la razón de existir, el por qué actualmente se vive así, las costumbres, tradiciones, los actos y valores éticos, sociales, familiares y cívicos, lo que caracteriza ese lugar, la forma de pensar o pautas de crianza que como sociedad adoptan en su mayoría, es por ello que sería complicado abordar todo, por ello del total de los elementos que integran el objeto de estudio se rescató y seleccionó como aspecto fundamental la identidad.

Hay viabilidad para realizar la investigación, dado que se detectó la falta de identidad en los participantes, por lo que se pudo trabajar y buscar solución tomando en cuenta que durante los años de observación, práctica y ayudantía tanto de preparación docente como en la experiencia propia en los distintos grados me he percatado que muy pocos docentes que dan énfasis en la formación a sus alumnos como parte de una ciudadanía mexicana, a pesar de que se imparten distintos cursos que buscan fomentarla no se ha logrado dar la verdadera

relevancia que implica que las personas desarrollemos una identidad donde se tenga ese sentimiento de pertenencia en nuestro contexto, estado, y país que es rico en cultura, creencias, tradiciones y sucesos que han marcado nuestro pasado y son la pauta para el presente, sobre todo, tener la noción de lo que hacemos hoy se verá reflejado en el mañana, así como el compromiso de cumplir con nuestras obligaciones y aportar con nuestros valores, actos y trabajo para ser una mejor sociedad.

Abordar este tema es de suma relevancia por la dificultad que se presenta al momento de resolver problemas, ha ocasionado que los adolescentes vivan con mayor dificultad la adolescencia, se les complica buscar procedimientos propios que les permiten darle solución a las situaciones tanto personales, sociales, escolares, económicas que se les presentan en su vida diaria, de ahí residen como consecuencia tantos suicidios o casos de violencia como el bullying y que cada vez van presentándose desde edades más tempranas, se considera que todo esto son el conjunto de consecuencias que se

van acarreado a lo largo de los años si no se construye desde los primeros años una identidad sólida, donde los pequeños se reconozcan como individuos con características especiales que forman parte de una familia, una escuela, un país.

La falta de formación ciudadana en las personas, es decir, la carencia de identidad de alguna manera es un factor que influye en que no seamos seres autónomos y busquemos darle soluciones emergentes a los problemas que se van presentado creado una sociedad individualista, donde todo gira en torno al beneficio propio, si se tuviera la conciencia de la importancia de estar bien como persona y la necesidad de apoyar a nuestro país e impulsarlo otros resultados tendríamos. Con esta investigación surgió la interrogante ¿Forjar la identidad en los alumnos permitirá que desarrollen una conciencia sobre lo que se debe y no se debe de hacer poniendo en práctica los valores?, empezando por el contexto del niño como lo es su entorno familiar y social.

Partiendo de la premisa que en los primeros años de vida se acerca a los niños los aspectos más importantes,

significativos, y en los cuales se encuentran los cimientos de su educación que al paso de los años solo se irán reforzando, se espera entonces, que si la problemática detectada se aborda desde el nivel Preescolar se podrá apoyar en la construcción de una identidad y conciencia en los individuos que les permita actuar de manera ética, con respeto y colaboración en los aspectos personales como sociales pues van de la mano uno del otro, para de esta forma crear una nueva perspectiva en la sociedad donde exista mayor solidaridad y tolerancia entre las personas.

Ahí radica la importancia de realizar esta investigación y ponerla en práctica, el objetivo general fue diseñar una Propuesta de Intervención educativa para favorecer la identidad de los preescolares que estimule el conocimiento de sus capacidades personales físicas, y contextuales por medio de un ambiente afectivo social en el que se vea inmersa la aplicación de los valores para autorregularse y participar dentro del aula. Los objetivos específicos:

a) Trabajar con la identidad para que los alumnos se reconozcan como individuos

autónomos y capaces de resolver los problemas que se le presentan con un fin de bienestar personal y social, de tal manera que se den cuenta que forman parte de un contexto y de su país, conociendo sus derechos, obligaciones, cultura y logren identificarse y actuar en

### **Marco teórico**

La construcción de la identidad se sustenta en el concepto de identidad y los supuestos impartidos por Lev Vygostky. Al desarrollar la identidad se buscó favorecer en el niño su autoconocimiento, la resolución de problemas, el sentido de pertenencia y su actuar en sociedad, los cuales denominé objetivos dentro de la puesta en práctica de la Propuesta de Intervención. El Autoconocimiento, un aspecto fundamental para fortalecer la identidad en los pequeños y de ella parte, puesto que al conocerse a sí mismo generan autonomía, y autorregulación. Autonomía desarrolla elementos como: autoconcepto de quién son, autoimagen de cómo son y autoestima de cuánto se valoran así mismos, con apoyo de establecimiento de reglas y límites les permite que comiencen el proceso

sociedad como parte de ella, y b) Favorecer con el diseño y aplicación de la Propuesta de Intervención educativa las competencias profesionales y genéricas de la educadora en formación mediante un ambiente afectivo social.

modular sus sentimientos y acciones ante determinadas circunstancias, y pertenece a la dimensión personal porque es un proceso que el niño vive de manera individual y propia.

En la resolución de problemas el niño aprende a conocerse, tiene autonomía y se regula pues en esos parámetros hay un proceso donde se comienza a desarrollar el raciocinio del infante lo que le va a permitir reflexionar de manera íntima y comenzar a utilizar conocimientos propios para diseñar una estrategia que pueda darle respuesta a lo que se le está presentando y al conseguirlo desarrolla el elemento de este objetivo que es confianza en sí mismo. Este es un aspecto muy interesante, aunque aún es un proceso personal una vez que los niños lo dominan

comienzan a expresarlo e interactuar con otros para darlo a conocer principalmente en la escuela.

El sentido de pertenencia, tiene la base en que el pequeño comienza a interiorizar y encontrar su yo, también está encontrando su lugar y ese sentido de saber a dónde pertenece, puesto que su círculo social estaba limitado a su familia y comienza a aumentarse cuando entra a la escuela y conoce a sus pares y a las familias de ellos, a las maestras y nuevas instalaciones donde se desenvolverá por lo que sufre un proceso de adaptación donde realiza vínculos interpersonales con otros individuos a quienes les comienza a tomar cariño, de ello radica su importancia y se derivan los elementos de este objetivo que se refieren a que el niño conozca su contexto tanto familiar como escolar, estatal, y nacional que lo rodea.

El actuar en sociedad, tiene relación cuando el menor identifica que se involucra en varios círculos sociales entonces entra la forma en que debe comportarse dentro de esa sociedad, la cual tiene límites y normas en las ha trabajado de manera personal pero que

ahora pondrá en práctica por medio de los valores que son precisamente el elemento que se trabaja en este estudio y que se aprecia en esa conciencia que empieza a desarrollar y que va a determinar su actuar ya no solo de forma individual sino dentro de una sociedad. Los valores se refieren al conjunto de virtudes que se guían por hacer el bien propio y el bien común, marcan la nobleza, calidad e integridad de un ser humano en actos. Y por otro lado, los supuestos de Vygostky, de quien se rescatan cuatro aspectos fundamentales en el libro de Meece (2000), (ver Figura 1).

**Figura 1** Supuestos de Vygostky, tomado de Meece, 2000.



Se asume que con las situaciones didácticas los niños sean autónomos y desarrollen por sí mismos una reflexión con la construcción del propio análisis y



apropiación de la información. Para que se diera un desarrollo significativo en los aprendizajes era necesario también que existiera manipulación física, e

El siguiente aspecto se refiere a la importancia del contexto social, Vygotsky tenía la certeza de que los factores que más influían en el aprendizaje no eran precisamente las actitudes o las creencias de las personas, sino el contexto social en que se ven inmersos; constituidos por tres niveles: interactivo, estructural y cultural o social general. (Bodrova, 2004). Como tercer aspecto se encuentra la estrecha relación entre el aprendizaje y el desarrollo, se identifica la importancia de presentar a los pequeños, situaciones acordes a su nivel de dificultad. En cuarto lugar, se encuentra el aspecto que hace referencia al lenguaje en el desarrollo. Si partimos tomando en cuenta al lenguaje como la principal herramienta para la apropiación del resto de herramientas de la mente, e incluso facilita todo tanto el socializar un tema, compartir experiencias, transferir conocimientos, externar ideas, entre otros. Finalmente se añadió un aspecto más que se considera de suma importancia y corresponde a la

interacción social, es decir, los educandos tenían que tocar o manipular algunos objetos de los que se habla, aunque sean representativos.

Zona de Desarrollo Próximo planteada por el mismo teórico. Consiste en una forma de entender la relación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo.

Se fundamentó el estudio en el conjunto de supuestos teóricos de Vygotsky por la forma en que percibe el aprendizaje y los factores que ve inmersos en él, en este caso nuestra zona de desarrollo próximo es que los niños afianzaran su identidad por medio de la autonomía y la resolución de problema. Además, se tomó en cuenta la intervención por parte de la educadora, donde se buscó que propiciara un ambiente socioafectivo. Se diseñó una propuesta de intervención la cual se centró en dos aspectos fundamentales, el primero con referencia a los alumnos, su proceso de aprendizaje y el segundo a la intervención docente, con la construcción de la Propuesta de Intervención, así como su puesta en práctica y el ambiente que se buscó propiciar dentro del aula.

Los métodos didácticos fueron la

resolución de problemas y el juego. En resolver problemas se buscó que los educandos solucionaran diversas situaciones utilizando sus propios procedimientos y saberes los problemas que se les presentaban tanto dentro del aula como fuera de ella en el recreo. El juego, se empleó sobre todo en los aspectos que requerían transferir nueva información a los educandos, así como la implementación de valores por medio de cuentos para su conocimiento y por otro lado, situaciones lúdicas para su puesta en práctica, posteriormente fue necesario tomar en cuenta el ambiente que se generó dentro del aula, fue socio afectivo.

### **Metodología**

Investigación de enfoque cualitativo, el método que se seleccionó para realizar este estudio fue la investigación-acción, que según Creswell (2003) tiene como finalidad resolver los problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas, tiene como propósito fundamental aportar información que guíe la toma de

decisiones, su técnica fue observación y entrevista, y guiones de observación, entrevistas, evaluación fueron los instrumentos elegidos. Los participantes constituyeron una muestra de 24 estudiantes tercer grado, del Jardín de Niños Libertad, ubicado en Durango, Durango.

La organización de la Propuesta se consolida por tres categorías: 1) Identidad en preescolares, 2) Diseña Propuesta de Intervención y 3) Genera ambientes formativos. Para comprender a qué se refiere cada categoría se consideró la manera en que se describen para rescatar las dimensiones y los indicadores en que se clasifican. Se dividieron en dos grupos de categorías, la primera corresponde específicamente a las competencias profesionales implicadas del docente y la segunda al favorecimiento de la identidad que se compone no solo de dimensiones sino también de sus objetivos, parámetros, ítems y elementos, a través de las situaciones didácticas, es por ello que se organizaron en las Tablas 1, 2 y 3 que se presentan a continuación.

**Tabla 1** Aspectos a evaluar de la categoría de Identidad en los preescolares

| Categoría                     | Dimensión | Objetivos                | Parámetro                                                   | Ítem                                                                         | Elementos                                                |
|-------------------------------|-----------|--------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Identidad en los preescolares | Personal  | Autoconocimiento         | Autonomía                                                   | Se conoce a sí mismo                                                         | Autoconcepto<br>Autoimagen<br>Autoestima                 |
|                               |           | Resolución de problemas. | Autorregulación                                             | Modula sus sentimientos y acciones.                                          | Reglas dentro del aula                                   |
|                               |           |                          | Razonamiento                                                | Utiliza procedimientos propios a través de la reflexión.                     | Reflexión y Confianza                                    |
|                               | Social    | Sentido de pertenencia   | Adaptación y vínculos interpersonales sociales y afectivos. | Conoce el contexto familiar, escolar, estatal y nacional que lo rodea.       | Familiar<br>Escolar<br>Contextual<br>Estatal<br>Nacional |
|                               |           | Actuar en sociedad       | Conducta                                                    | Conoce y practica los valores de respeto, tolerancia, honestidad y justicia. | Valores                                                  |
|                               |           |                          |                                                             |                                                                              |                                                          |

**Tabla 2** Aspectos a evaluar de categoría diseño Propuesta de Intervención

| Categoría                        | Dimensión                                                                                                                                                                                               | Indicador                                                                                                                                      | Ítem                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diseño Propuesta De Intervención | 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 | Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.     | Aplica instrumentos como guías, diario de trabajo, para recaudar información para conocer a los alumnos.                                                                                                    |
|                                  |                                                                                                                                                                                                         | Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización y los enfoques pedagógicos del plan y programas educativos vigentes. | Diseña situaciones didácticas a través de la planificación tomando en cuenta los elementos estipulados en el plan y programa.                                                                               |
|                                  |                                                                                                                                                                                                         | Elabora proyectos que articulen diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos                        | Trabajan las situaciones didácticas por medio de la Propuesta de Intervención abordando todos los campos de manera integral.                                                                                |
|                                  |                                                                                                                                                                                                         | Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.                                    | Realiza adecuaciones a las situaciones didácticas estipuladas desde su planeación previendo imprevistos y en su puesta en práctica según lo que se vaya presentando y las registra en el diario de trabajo. |

|  |                                                                                                                                                 |                                                                                                   |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos | Utiliza las TIC como recurso tanto la elaboración, registro y durante las situaciones didácticas. |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Tabla 3** Aspectos a evaluar de categoría genera ambientes formativos

| Categoría                          | Dimensión                                                                                                                                | Indicador                                                                                                              | Ítem                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Genera Ambientes Formativos</b> | Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica. | Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje.                                 | Utiliza mediadores para promover un clima de respeto y registra sus resultados en el diario de trabajo.                                                                                                                                                                   |
|                                    |                                                                                                                                          | Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. | Motiva a los alumnos a que reconozcan sus cualidades que se grabarán y registrarán sus resultados en guías de análisis de videos.                                                                                                                                         |
|                                    |                                                                                                                                          | Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.                                   | Utiliza mediadores para promover un clima de respeto y los motiva a que realicen las cosas por sí sólo orientándolos en las dificultades que se les presentan y lo registra sus resultados en el diario de trabajo.                                                       |
|                                    |                                                                                                                                          | Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende.                       | Registra las habilidades y características generales que tienen tanto los alumnos como el entorno en que se ven inmersos en casa por medio de guías de observación.                                                                                                       |
|                                    |                                                                                                                                          | Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y a las características de los alumnos y el grupo.    | Obtiene información para conocer las características y contexto de sus alumnos a través de guías de observación, además de tomar en cuenta los resultados y registros en el diario de trabajo, para realizar modificaciones y adecuaciones pertinentes a las actividades. |

La propuesta de intervención estuvo integrada por el diseño e implementación de 45 situaciones didácticas que se encuentran en la Tabla 4, organizadas en dos vertientes: 1) La metodología de la Propuesta de Intervención en la cual se encuentran organizadas en tres fases: diagnósticas, de intervención y de verificación, 2) Facetas que implica las dimensiones: personal y social, la dimensión personal; se involucran dos objetivos el primero corresponde al autoconocimiento con tres elementos el autoconcepto, autoimagen y autoestima, el segundo se refiere a la resolución de problemas con los elementos de autorregulación y confianza. En la dimensión social se encuentran dos objetivos, uno de ellos el sentido de pertenencia donde se integran los elementos: familiar, escolar, contextual, estatal, nacional; y por otro lado el de actuar en sociedad con los valores. Dicha propuesta se diseñó en cuatro fases de planeación, implementación,

evaluación y socialización-difusión.

**Tabla 4** Elementos que se trabajaron de la categoría de la identidad de los preescolares por medio de situaciones didácticas

| Dimensión | Objetivo                | Elementos             | Descripción                                                                          | Ítems                                                                                                                                                                   | Situación Didáctica                                                                                                               |
|-----------|-------------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Personal  | Autoconocimiento        | Autoconcepto          | Reconoce sus sentimientos y cómo es su personalidad, cualidades.                     | Reconoce emociones básicas como enojo, felicidad, tristeza, desagrado.<br>Distingue cómo es su temperamento y qué cualidades tiene.                                     | 1. Las emociones<br>2. Me reconozco<br>3. Desfile de disfraces                                                                    |
|           |                         | Autoimagen            | Reconoce sus características físicas de su cuerpo.                                   | Identifica las partes que conforman su cuerpo.                                                                                                                          | 1. ¿Cómo era yo?<br>2. Lotería de las partes de mi cuerpo                                                                         |
|           |                         | Autoestima            | Identifica sus capacidades y confianza que tiene en sí mismo.                        | Reconoce cuáles son sus habilidades.<br>Manifiesta confianza al momento de expresarlas.                                                                                 | 1. Me reconozco<br>2. Desfile de disfraces<br>3. Yo puedo<br>4. Muestra de talentos<br>5. ¿Qué hacer cuando me siento en peligro? |
|           | Resolución de problemas | Autorregulación       | Modula sus acciones y sentimientos por medio de reglas y valores.                    | Conoce qué son las reglas.<br>Identifica cuáles acciones son positivas y negativas y por qué.<br>Comienza a modular su comportamiento por medio de reglas establecidas. | 1. Juegos tradicionales<br>2. Cuento de palabras mágicas<br>3. El juez<br>4. Presidente del salón                                 |
|           |                         | Reflexión y Confianza | Utiliza procedimientos propios para resolver problemas y respetar las reglas.        | Desarrolla su reflexión utilizando los procedimientos que él encuentra para resolver problemas.                                                                         | 1. Juegos tradicionales<br>2. Reglas de nuestro salón<br>3. ¿Qué hacer cuando me siento en peligro?                               |
|           |                         | Familiar              | Se reconoce como un miembro de un núcleo familiar diferente.                         | Identifica quién es su familia y los miembros que la componen reconociéndose como parte de ella.<br>Distingue que cada familia es distinta, respetando la diversidad.   | 1. Mi árbol genealógico<br>2. Cuento "Un puñado de botones".<br>3. Mensaje especial: "Lo que siento por ti".                      |
| Social    | Sentido de pertenencia  | Escolar               | Identifica que forma parte de un grupo, jardín, y las áreas físicas que lo conforman | Reconoce cuál es su grupo y quiénes lo conforman.<br>Identifica donde se ubican las áreas de su escuela.                                                                | 1. ¿Adivina quién es?<br>2. ¿Conocen qué hay en la escuela?<br>3. Lo mejor de haber estado en mi escuela.                         |
|           |                         | Contextual            | Reconoce los lugares que rodean su casa y escuela, así como tiene una                | Conoce dónde se encuentra su jardín e identifica los establecimientos que lo rodean.                                                                                    | 1. Ubicación del jardín<br>2. ¿Dónde estamos ubicados? Mapa de Durango<br>3. Calendario de 3°C                                    |



|                    |         | ubicación temporal.                                                                                                                                                                            | Ubiquen los días de la semana y algunas fechas conmemorativas en el calendario.                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estatad            |         | Reconoce las características más representativas de Durango como animales, plantas, leyendas, lugares, comida, cultura e historia a través de las TIC, pláticas de abuelas y visitas a museos. | Conoce las características de su estado.<br>Identifica el mapa de Durango.<br>Atiende a las pláticas para conocer de la historia de Durango apoyándose de las TIC.<br>Realiza visitas para conocer su estado.                                  | 1. ¿Cómo era antes Durango? Relato de abuelitas.<br>2. Plática de tepehuana.<br>3. Aprendiendo el himno a Durango<br>4. Elementos característicos de Dgo.<br>5. Leyendas<br>6. Visita a museo<br>7. Platillo típico |
|                    |         | Nacional                                                                                                                                                                                       | Reconoce el país al que pertenece, su cultura y los símbolos patrios que lo caracterizan.<br>Conoce que Durango forma parte de México.<br>Identifica que México se conforma de una cultura con varios estados.<br>Conoce los símbolos patrios. | 1. Mapa de México<br>2. Banderas de México<br>3. Juego de tesoros (símbolos patrios)<br>4. Demostración                                                                                                             |
| Actuar en sociedad | Valores | Conoce y practica los valores de respeto, tolerancia, honestidad y justicia, así como sus derechos y obligaciones rescatando lo que está bien y lo que está mal,                               | Conoce los valores de respeto, tolerancia, honestidad y justicia.<br>Modula su conducta practicando los valores.<br>Conoce sus derechos y obligaciones.                                                                                        | 1. Lotería de valores<br>2. Cuentos de valores<br>3. Memorama de derechos y obligaciones<br>4. El juez<br>5. Autoevaluación: "el valor que más práctico"                                                            |

Los instrumentos que se utilizaron fueron: Guía de observación y análisis de video, entrevistas, diario de trabajo, evaluaciones. En las Guías de observación, se aplicaron tres en el Jardín de Niños "Libertad" durante el proceso de investigación y puesta en práctica de la propuesta de intervención: a) Alumnos, b) Padres de familia, c) Análisis de videos.

El Diario de trabajo y evaluaciones de situaciones de aprendizaje y entrevistas. Los supuestos planteados fueron:

1. Por medio de la investigación-acción se podrá crear una Propuesta de Intervención innovadora que permitirá facilitar la implementación de la identidad en la Educación Preescolar fomentando en los niños tener la confianza, el ser

independientes y actuar en valores para el beneficio del bien vivir en la sociedad.

2. El trabajo de investigación desarrollará y consolidará las distintas competencias profesionales y genéricas en la educadora en formación, especialmente el diseño y puesta en práctica de la Propuesta de Intervención por medio de situaciones de aprendizaje y el ambiente que propicie dentro del aula para logros significativos.

3. Trabajar con la identidad de los preescolares permitirá que se autoconozcan y valoren siendo más seguros de sí mismos, empáticos y respetuosos de tal manera que aprendan a ser autónomos y resuelvan los problemas que se les presenten buscando tanto el beneficio personal como el social.

## Resultados

Cabe mencionar al momento de diseñar la propuesta, todas las categorías estaban implícitas de forma integral, la categoría de identidad en preescolares representa el qué y la de diseño de propuesta de intervención y genera ambientes formativos representan el cómo.

En la categoría de Genera ambientes formativos, el principal insumo que se obtuvo

del diario de trabajo fue detectar cómo su desenvolvimiento fue cambiando positivamente, a raíz de que se generó un ambiente afectivo social, donde se mostraban más seguros, en confianza y queridos, lo que hacía que participaran más e hicieran su mayor esfuerzo, y que va de la mano con aplicar el instrumento de evaluación pues se corroboró a través de fue ir rescatando que el ser cariñosa tenía más impacto en el desenvolvimiento de los niños, que el mostrarse firme durante las indicaciones, cómo reaccionaban los alumnos, las actitudes y comentarios que presentaban durante las actividades, qué cosas había que reforzar con los pequeños, en qué requerían mayor apoyo.

En la categoría de Diseño de Propuesta de Intervención a través del análisis de videos permitió tener un parámetro para saber si la actividad fue significativa para los alumnos. Se empleó en varias situaciones de aprendizaje pero las más significativas fueron dos, la primera fue "Desfile de disfraces" cada alumno eligió un disfraz de un personaje, o animal que tuviera características similares a él, para después reconocerlas socializando con sus compañeros y finalmente decírselas a sí mismos frente a un espejo, se pudo rescatar cómo para algunos niños era más sencillo que

para otros pues tenían más seguridad, confianza y reconocían fácilmente sus particularidades, tanto físicas como de su personalidad; en cambio hubo también quiénes les costó más trabajo, tanto el reconocer cómo era, y lo más relevante que se dio fue el caso de Gabriel, quien se presentaba mordiéndose las uñas, y diciendo “maestra, yo no sé”, por lo que se le pidió a sus compañeros que le apoyaron, y fue interesante tener como insumo las reacciones de solidaridad de los niños, y el cómo no solo identificaban aspectos personales, también lo hacían de manera social con sus compañeros.

A través del Diario de trabajo y evaluación de situaciones de aprendizaje, permitió llevar tanto el registro de avances o retrocesos, como el seguimiento al resultado que se obtenía de cada actividad propuesta a los niños. Dicho registro permitió analizar cada situación didáctica, y detectar las fortalezas y dificultades, a su vez, se rescataban datos importantes que ayudaron en la toma de decisiones durante el diseño y adecuación de las actividades, las reacciones que los niños tenían, las actitudes que asumían, cuando se presentaba algún detalle, las pláticas que tenían entre ellos, los razonamientos que comenzaban a hacer no sólo en clase. En las

evaluaciones se pudo valorar los resultados obtenidos durante una situación de aprendizaje. Cómo se desarrollaron los niños en las diversas actividades: las actitudes que tomaban, tenían disposición, y la mayoría del tiempo todos se mostraban interesados, poco a poco comenzaban a ser más autónomos, expresaban sus ideas y eran participativos. Uno de los principales resultados que se obtuvo en este instrumento La evaluación permitió realizar los ajustes necesarios para que se contextualizaran las actividades.

Los insumos obtenidos en la categoría de Identidad en los Preescolares permitieron rescatar a través de las guías de observación, se obtuvo información de los niños y su buen nivel de socialización pues comunican sus necesidades y participan para expresar ideas, les fue difícil atender reglas, pero una vez que lo hicieron favorecieron su capacidad para atender y resolver situaciones que se les presentan dándoles más autonomía. En general el grupo tuvo facilidad para hablar y desplazarse ubicando las partes de su cuerpo. Se presentaban alegres y respetuosos. Con los padres de familia se pudo observar que la mayoría se interesan por la educación de sus hijos y les ayudan dentro de sus posibilidades a resolver tareas. Existe una amplia diversidad

en la manera en que se dirigen a ellos, los apoyan, y educan. Cada alumno vive en situaciones diversas, por lo que la información que se recabó sirvió para diseño de situaciones tomando en cuenta sus características.

A través de las entrevistas con padres de familia se identificó en general que en casa todos manejan valores, reglas y límites, hacen lo posible por ayudar a sus hijos y motivarlos a que logren los desafíos que se les presentan, han detectado cambios positivos durante el tiempo que se aplicó la Propuesta de Intervención, como más seguridad, mayor desenvolvimiento, expresan con mayor facilidad lo que piensa, son más compartidos, sin embargo, en las preguntas que se referían específicamente a la identidad se pudo apreciar que la mitad tenían noción de lo que se refiere contestando que es de dónde venimos y nacimos, la personalidad, lo que somos y nos caracteriza, tener una imagen propia, reconocer lo qué somos, el resto no tenían idea de a qué se refería. Datos que permitieron entender la razón de ser de los niños. Las entrevistas a personal docente y directivo no pudieron realizarse por falta de tiempo, aunque hubiera sido muy interesante rescatar la conceptualización que tienen de ella, cabe mencionar que es parte los retos y

situaciones reales a los que uno como investigador y docente se encuentra en la puesta en práctica.

Dentro de la implementación de la Propuesta de Intervención y de acuerdo a los contenidos abordados: En el autoconocimiento conocieron conceptos básicos, había cosas de las cuales tenían el conocimiento empírico, sin embargo, no sabían cómo se contextualizaba, por ejemplo, las emociones; habían sentido incomodidad, y molestia hacia cierta comida, juegos, acciones, pero no sabían que a eso se le denominaba desagrado, o el conocer aspectos de su personalidad, que dar muchos abrazos constantemente era ser cariñoso, hubo quienes tenían mayor seguridad y ya reconocían cómo eran como Jesús quien dijo “yo soy muy enojón, porque me enojo fácilmente” o Sara “yo soy una niña muy obediente porque le hago caso a mis papás y a mi maestra”, todo esto influyó a que poco a poco fueran formando un autoconcepto de sí mismos.

El desarrollar una autoimagen fue mucho más sencillo pues ya reconocían las partes de su cuerpo, lo interesante aquí fue que detectaron que cada uno de ellos a pesar de tener un cuerpo similar (por las partes que

lo conforman), eran seres únicos e irremplazables con características que los hacían especiales. En el fortalecimiento de la autoestima, los resultados fueron muy satisfactorios pues los niños comenzaron a mostrar mucha seguridad y aceptación de sí mismos, a través del reconocimiento de las habilidades que tenían con la Muestra de Talentos, se mostraron actitudes positivas que se fueron generando a raíz de fomentar valores, compañerismo y sobre todo un ambiente estimulante para ellos.

El que se pusieran una meta con la actividad “Yo puedo” y trabajaran para cumplirla, como aprender a abrocharse las cintas, andar en bici sin ruedas, hacer trenzas, también les dio mucha seguridad, debido a que se percataron que con trabajo y esfuerzo podían lograr lo que se propusieran, y reconocer que tal vez les podía costar un poco de trabajo.

En la resolución de problemas, hubo un avance general en los niños pues aumentaron su capacidad de reflexionar y analizar situaciones incluso por iniciativa propia, los cambios que se dieron de manera muy particular variaban según la estimulación previa de casa que tenía cada niño y que fueron teniendo durante el proceso. El grupo

aprendió y fortaleció su capacidades para autorregularse en la medida de sus posibilidades las acciones que realizaba, esto se vio reflejado en que los niños no requirieron el mediador de disciplina, no solían mostrar comportamientos agresivos, incluso de los tres casos (a quien por seguridad y privacidad de los propios niños se les cambió el nombre) Jesús, Silvestre y Mateo, alumnos con actitudes hacia la educadora más retadoras o con faltas de respeto hacia sus compañeros, se fueron mediando a través del ambiente socio afectivo que se brindaba, haciendo énfasis en apoyar sus logros y hacer resaltar sus cualidades, y cuando cometían algunas faltas se tenía un acercamiento con ellos para juntos llegar a acuerdos para no volverlo a hacer.

Con respecto a la reflexión, se vio favorecida por medio de los juegos tradicionales y las reglas. Las conclusiones a las que llegaban para su edad eran muy significativas, por ejemplo, “si nos ponemos una bolsa para jugar en la cabeza, nos podemos ahogar y morirnos”, “si jugamos con el fuego nos podemos quemar”, “si tomamos detergentes nos podemos enfermar grave de la panza”, y en ocasiones llegaban a diálogo “a los bebés no hay que tenerle las tijeras cerca”, “porque no saben qué son y pueden picarse o



cortarse”, “por eso yo a mis hermanitos les pongo las tijeras en un lugar donde no lo puedan alcanzar”. Por medio de los juegos tradicionales fortalecieron no solo el comprender por qué son necesarias las reglas

en cualquier lugar (para llevarnos mejor), si no a cómo resolver lo que se les presenta de la mejor manera ya sea individual o apoyándose como equipo.

**Tabla 5 Resultados Escala de Likert de dimensión personal a nivel grupal**

| Dimensión Personal (Escala de Likert) |                 |                                                                               |             |              |              |
|---------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|--------------|
| niveles de logro                      | 3. LOGRADO      | 2. EN PROCESO                                                                 | 1.          | POCO LOGRADO |              |
| Objetivo                              | ELEMENTO        | ÍTEMs                                                                         | FASES       |              |              |
|                                       |                 |                                                                               | DIAGNÓSTICO | INTERVENCIÓN | VERIFICACIÓN |
| Autoconocimiento                      | Autoconcepto    | Reconoce sus sentimientos y cómo es su personalidad, cualidades.              | 1           | 2            | 3            |
|                                       | Autoimagen      | Reconoce sus características físicas de su cuerpo.                            | 2           | 3            | 3            |
|                                       | Autoestima      | Identifica sus capacidades y confianza que tiene en sí mismo.                 | 1           | 2            | 3            |
| Resolución de problemas               | Autorregulación | Modula sus acciones y sentimientos por medio de reglas y valores.             | 2           | 3            | 3            |
|                                       | Confianza       | Utiliza procedimientos propios para resolver problemas y respetar las reglas. | 2           | 2            | 3            |

**Tabla 6 Resultados Escala de Likert de dimensión social a nivel grupal**

| Dimensión Social (Escala de Likert) |            |                                                                                                                                                                                              |                 |              |              |
|-------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------|--------------|
| niveles de logro                    | 3. LOGRADO | 2. EN PROCESO                                                                                                                                                                                | 1. POCO LOGRADO |              |              |
| Objetivo                            | ELEMENTO   | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                  | FASES           |              |              |
|                                     |            |                                                                                                                                                                                              | DIAGNÓSTICO     | VERIFICACIÓN | INTERVENCIÓN |
| Sentido de pertenencia              | Familiar   | Se reconoce como un miembro de un núcleo familiar diferente.                                                                                                                                 | 1               | 1            | 2            |
|                                     | Escolar    | Identifica que forma parte de un grupo, jardín, y las áreas físicas que lo conforman.                                                                                                        | 1               | 2            | 3            |
|                                     | Contextual | Reconoce los lugares que rodean su casa y escuela, así como ubicación temporal.                                                                                                              | 1               | 2            | 3            |
|                                     | Estatal    | Reconoce las características más representativas de Durango como animal, plantas, leyendas, lugares, comida, cultura e historia a través de las TIC, pláticas de abuelas y visitas a museos. | 1               | 2            | 3            |
|                                     | Nacional   | Reconoce el país al que pertenece, algunos rasgos su cultura y los símbolos patrios que lo caracterizan.                                                                                     | 1               | 1            | 2            |
| Actuar en sociedad                  | Valores    | Conoce y practica los valores de respeto, tolerancia, honestidad y justicia, así como sus derechos y obligaciones rescatando lo que está bien y lo que está mal.                             | 2               | 2            | 3            |



## **Conclusiones**

El tipo de investigación acción seleccionado fue adecuado para el logro del trabajo en conjunto con el modelo de Kemmis debido a que los momentos (planificar, actuar, observar, reflexionar) en cada ciclo se ajustaban con el proceso que se siguió en cada fase en que se diseñó e implementó la Propuesta de Intervención (diagnóstico, intervención, verificación) retomando los supuestos que plantea Barraza (2010) puesto que elaborarla significó un proceso de mejora, para la práctica docente ampliando y reforzando las competencias profesionales.

Partiendo de la pregunta de investigación: ¿Diseñar e implementar la Propuesta de Intervención favorecerá tanto las competencias profesionales de la educadora en formación como la identidad de los niños a través de su autoconocimiento, resolución de problemas, sentido de pertenencia y su actuar en sociedad para desarrollar la autonomía?

La respuesta sin duda es afirmativa, a pesar de que se podría creer

lo contrario por la edad de los párvulos, se pudo notar claramente que no hay límites para desarrollar el autoconocimiento y razonamiento, tal y como lo afirma Law (1999), los niños son el reflejo de lo que se les brinde, si siembras en ellos seguridad y se les brindan las herramientas necesarias para que aprendan a resolver los problemas que se les presentan de manera personal, se convertirá en una habilidad que comenzarán a desarrollar poco a poco hasta adquirirla; una vez que todos comprendían cuáles eran las cosas de se debían y no debían de hacer había mayor armonía y convivencia dentro del grupo y ya no era tan necesaria la intervención docente como correctivo de conductas, puesto que entre pares aprendieron a modularse y orientar el actuar de sus compañeros, y entendían la importancia de hacer o no hacer las cosas.

El estar constantemente haciéndolos reflexionar, el darles la seguridad, motivarlos cuando hacían las cosas, dándoles ánimos cuando se les dificultaba, fue una situación que determinó completamente el estilo de

enseñanza con el apoyo de las habilidades y competencias tanto genéricas como profesionales y tuvo como resultado que los niños se mostraran más seguros de sí mismos tal y como se presentó en las entrevistas, donde los padres compartían los cambios que sus hijos habían tenido en los últimos meses correspondientes al tiempo en que se puso en práctica la Propuesta de Intervención.

La respuesta a la pregunta de investigación está relacionado al cumplimiento del objetivo general de este trabajo el cual, dado que su esencia se encuentra precisamente en el diseño y puesta en práctica de una Propuesta de Intervención educativa para favorecer la identidad de los preescolares que estimule el conocimiento de sus capacidades personales físicas, y contextuales por medio de un ambiente afectivo social en el que se vea inmersa la aplicación de los valores para autorregularse y participar dentro del aula; dicho objetivo se logró e incluso más pues se superaron las expectativas.

Una de las cualidades de la investigación es que se las categorías se entrelazaron con objetivos específicos, y supuestos, puesto que unos correspondían al desarrollo de competencias profesionales, y favorecimiento de la identidad en los preescolares. Es decir, en la primera categoría el objetivo específico fue favorecer con el diseño y aplicación de la Propuesta de Intervención educativa las competencias profesionales y genéricas de la educadora en formación mediante un ambiente afectivo social, y su supuesto corresponde a que el trabajo de investigación desarrollaría y consolidaría las distintas competencias profesionales y genéricas en la educadora en formación, especialmente el diseño y puesta en práctica de la Propuesta de Intervención por medio de situaciones de aprendizaje y el ambiente que propicie dentro del aula para logros significativos. Como se aprecia en la siguiente tabla:

**Tabla 7** *Relación entre categorías, objetivos y supuestos*

| Categorías                    | Objetivo General                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Objetivos Específicos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Supuestos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competencias profesionales    | Diseñar una Propuesta de Intervención educativa para favorecer la identidad de los preescolares que estimule el conocimiento de sus capacidades personales físicas, y contextuales por medio de un ambiente afectivo social en el que se vea inmersa la aplicación de los valores para autorregularse y participar dentro del aula; dicho objetivo se logró e incluso más de lo que se tenía contemplado. | Favorecer con el diseño y aplicación de la Propuesta de Intervención educativa las competencias profesionales y genéricas de la educadora en formación mediante un ambiente afectivo social.                                                                                                                                                                                           | El trabajo de investigación desarrollará y consolidará las distintas competencias profesionales y genéricas en la educadora en formación, especialmente el diseño y puesta en práctica de la Propuesta de Intervención por medio de situaciones de aprendizaje y el ambiente que propicie dentro del aula para logros significativos. |
|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Trabajar con la identidad para que los alumnos se reconozcan como individuos autónomos y capaces de resolver los problemas que se le presentan con un fin de bienestar personal y social, de tal manera que se den cuenta que forman parte de un contexto y de su país, conociendo sus derechos, obligaciones, cultura y logren identificarse y actuar en sociedad como parte de ella. | Por medio de la investigación-acción se podrá crear una Propuesta de Intervención innovadora que permitirá facilitar la implementación de la identidad en la Educación Preescolar fomentando en los niños tener la confianza, el ser independientes y actuar en valores para el beneficio de bien vivir en la sociedad.               |
| Identidad en los preescolares |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Trabajar con la identidad de los preescolares permitirá que se autoconozcan y valoren siendo más seguros de sí mismos, empáticos y respetuosos de tal manera que aprendan a ser autónomos y resuelvan los problemas que se les presenten buscando tanto el beneficio personal como el social.                                         |
|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

El objetivo específico fue trabajar con la identidad para que los alumnos se reconozcan como individuos autónomos y capaces de resolver los problemas que se le presentan con un fin de bienestar personal y social, de tal manera que se den cuenta que forman parte de un

contexto y de su país, conociendo sus derechos, obligaciones, cultura y logren identificarse y actuar en sociedad como parte de ella, relacionándose con dos de los supuestos planteados: por medio de la investigación-acción se podrá crear una Propuesta de Intervención innovadora



que permitirá facilitar la implementación de la identidad en la Educación Preescolar fomentando en los niños tener la confianza, el ser independientes y actuar en valores para el beneficio de bien vivir en la sociedad; y trabajar con la identidad de los preescolares permitirá que se autoconozcan y valoren siendo más seguros de sí mismos, empáticos y respetuosos de tal manera que aprendan a ser autónomos y resuelvan los problemas que se les presenten buscando tanto el beneficio personal como el social.

En este sentido se favoreció la identidad por medio de la puesta en práctica de la Propuesta de Intervención y la teoría aplicada, retomando las siguientes ideas: Se pudo apoyar en la construcción de una identidad y conciencia en los individuos que les permita actuar de manera ética, con respeto y colaboración en los aspectos personales como sociales pues van de la mano uno del otro, trabajar con dichos valores pudo crear un ambiente solidario y saludable donde los niños pudieran interactuar con respeto, tolerancia y colaboración, retomando que la manera

en que se construye la identidad es por medio del contacto con otras personas.

Lo que se rescató de la teoría del aprendizaje de Vygostky permitió reforzar la idea que la manera en que se construye la identidad es por medio del contacto e interacción con otras personas, el desarrollo se da mediante el acompañamiento del desenvolvimiento social, que en conjunto con el lenguaje se refiere a la consolidación de las ideas y aprendizajes de los niños al llevar un proceso interno de análisis y reflexión que después externalizan, rescatando si verdaderamente habían comprendido lo abordado, si fue significativo y si le encontraron sentido en su vida diaria, poniéndolo en práctica en su actuar con su familia, y en la escuela. Para que esto se dé se coincide con la importancia de contextualizar a los saberes previos del niño y los aspectos significativos en su vida, y a sus posibilidades, que presentaran un reto positivo, que los impulsara al dar su mejor esfuerzo por superarlo y sentirse cómodo en el proceso. Y finalmente la necesidad de presentar recursos manipulables característicos del objeto de estudio para

que fuera más significativo para ellos, si se hablaba de la catedral era necesario presentárseles de alguna manera ya fuera por foto, e incluso viéndola de lejos como lo hicimos en el trayecto al Museo Regional de Durango, para que su idea pudiera transferirse en algo más que imaginativo.

Se apreció también que no era necesario basarse únicamente en el campo formativo desarrollo personal y social SEP(2011b), puesto que al igual que las competencias, el aprendizaje en los niños fue integral y se favorecieron los seis campos formativos, puesto que los alumnos identificaban cómo eran, cuáles eran sus capacidades, quién era su familia, de dónde eran, las características del lugar donde vivían como por ejemplo: que Durango era la tierra de alacranes, que los alacranes son animales chiquitos, amarillos y que pican, pero también los pueden encontrar para adornar objetos o en comida, ahí nació Pancho Villa, los hermanos Revueltas, y Dolores del Río, a qué se dedicaba cada uno a groso modo (general en la revolución, músico, pintor, actriz), su mapa, la forma de su mapa, los lugares turísticos y los que conocen, las

leyendas y la cultura que tiene, pero también qué ambiente era el más propicio, qué cosas debían y no de hacer, cuáles eran los valores (respeto, honestidad, tolerancia y colaboración) y reglas del salón, en qué actos podíamos identificarlas y practicarlas, la importancia de trabajar en equipo y ayudar a sus compañeros, todo esto y más se logró a través del diseño de situaciones didácticas con el formato de planeación y los elementos marcados por el Programa de Estudios de Preescolar (2011), así como del ambiente que se generó dentro de él. Los métodos empleados como el juego y la resolución de problemas permitieron darle ese sentido dinámico y lúdico, donde los pequeños aprendieran jugando.

Todas las personas tienen conocimiento de lo que es bueno y malo conforme van creciendo y van formando el aspecto moral de los individuos, además diversas etapas, pero específicamente en la que corresponde a Preescolar en donde afirmaba que los niños siguen las reglas por miedo u obediencia y no por comprensión; aunque ciertamente ellos se encuentran en un

proceso de conocimiento, y de condicionamiento, por medio de la investigación se comprobó que los párvulos tienen la capacidad de entender el por qué no deben de realizar ciertos actos y comenzar a modularse para evitarlo siempre y cuando se empleen los recursos y el ambiente favorables para que sea posible. Con lo que sí se apoya es con el hecho de la diferencia que hace el tener estímulo en casa, aunque, se pudo apreciar que no siempre la niña más atendida es la que desarrolla mayor autonomía, seguridad y resolución de problemas, es decir, el factor que influye es el cómo intervengan los padres con sus hijos, y la manera en que los traten será el determinante que guiará sus pasos.

Los supuestos se comprobaron puesto que no solo las competencias seleccionadas se vieron favorecidas, sino, todas de manera integral pues están implícitas en el labor docente, se tuvo que investigar y diagnosticar al conocer tanto al grupo, como a su contexto y características, así como indagar para buscar los métodos más adecuados tomando en cuenta dichas particularidades de los participantes,

posteriormente planear el conjunto de situaciones didácticas a través de la previsión de recursos, y sobre todo el gestionar permisos para sacar al grupo a visitar, seguir los protocolos indicados en la escuela como en las instituciones gubernamentales y finalmente evaluar por medio del diario y las tablas.

Todo esto amplió completamente las habilidades, conocimientos de la educadora al poner en práctica todo lo que sabe, conocer, dominar el tema para poder atender a las dudas que fueran surgiendo. No solo abarcó el aspecto administrativo de planeación, también se trabajó con el estilo de enseñanza, al encontrar la forma de desenvolverse frente a grupo, es decir, el ambiente que genera en el aula con su intervención educativa. Durante el proceso de investigación se tuvo que estar adecuando constantemente para atender a las circunstancias que se iban presentando y que a su vez, atienden el supuesto que se tenía de que el trabajo de investigación desarrollará y consolidará las distintas competencias profesionales y genéricas en la educadora en formación, especialmente el diseño y puesta en

práctica de la Propuesta de Intervención por medio de situaciones de aprendizaje y el ambiente que propicie dentro del aula para logros significativos.

Finalmente, el trabajo permitió comprender la trascendencia que tiene el ser docente ampliando las percepciones y concepciones de la educación, a través de la investigación se comprendió la importancia de favorecer la identidad en nuestros alumnos, y se recomienda que todos los actores escolares busquen darle énfasis como lo señala la SEP (2011a) en el Plan de Estudios a la necesidad de formar a individuos desde pequeños integralmente consolidando sus valores ciudadanos y solución de problemas en la vida diaria en su identidad tanto de carácter social como personal para que los niños se desenvuelvan en un ambiente sano y propicio.

Es necesario también tomar en cuenta lo que le demos a los niños será lo que aprenda, todo esto a través de la Propuesta de Intervención a la cual se pueden realizar ajustes necesarios según el grupo o contexto lo considere con el único fin de cumplir ampliamente con la tarea docente que es darle a los alumnos

las herramientas necesarias para superarse y ser mejor, no solo con aprendizajes conceptuales, sino actitudinales y procedimentales, que pueden hacer la diferencia, para brindar una educación de calidad.

El propósito de la educación es y será en beneficio del alumno, donde aprenda a actuar de manera individual resolviendo los conflictos que se le presentan con valores para el bienestar de una sociedad, pues todos somos uno, y debemos hacer lo posible por apoyarnos y complementarnos para crecer juntos, es lo que México necesita para salir adelante de esta crisis social, económica y educativa en que se encuentra, somos un país rico en cultura que tiene todo para ser independiente y autosuficiente, la cuestión es que nos demos cuenta de todas las capacidades a través de una formación ciudadana, dando respuesta a las posibles causas que derivan el objeto de estudio.

Uno de los principales objetivos del sistema educativo busca orientar a todos los actores escolares a un mismo rumbo para aportarle identidad a los mexicanos, las personas que deseen

implementar esta Propuesta de educación, donde busca generar ese Intervención tendrán la certeza de que en espacio para construir y recrear nuestro ella se refleja los pensamientos de ser como individuos y mexicanos al Vasconcelos [en red] acerca de la fomentar la identidad.

## Referencias

- Altavaz-Ávila, A. La formación ciudadana y el desarrollo de la personalidad. Varona, núm. 59, julio-diciembre, 2014, pp. 23-28. Universidad Pedagógica Enrique José
- Barraza, M. A. (2010). Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa. México: Universidad Pedagógica de Durango (UPD).
- Bodrova, E. (2004) Herramientas de la mente. México: SEP/Pearson Prentice Hall. Carvajal, B. A. (2011). Apuntes sobre el desarrollo comunitario. Eumed.net, Universidad de Málaga-España.
- Creswell, J. W. (2003). Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Thousand Oaks, California: Universidad de Nebraska, Lincoln.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México, D.F.
- Law, N. D.; Harris, R. (1999). Cómo inculcar valores a sus hijos. Los hijos aprenden lo que viven. Barcelona, España: Plaza & Janes.
- Meece J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México: SEP/McGraw-Hill Interamericana.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). Plan de Estudios 2011. México, D. F.; Autor.
- SEP. (2011b). Programa de Estudio y Guía para la Educadora 2011. México, D. F.; Autor.
- UNESCO, (1995). La convención sobre los derechos del niño. Paris, Francia: UNESCO.

# El fomento del valor del respeto para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Ivonne Eugenia Serna Sánchez

Myrna Liliana Carrasco Guzmán

## Resumen

El siguiente escrito da a conocer el proceso y los resultados obtenidos tras realizar una Investigación-Acción con un grupo de segundo grado de la Escuela Primaria General Guadalupe Victoria No. 2, ubicada en la comunidad de Santa María del Oro, El Oro, Durango. Dicha investigación tuvo como propósito fomentar el valor del respeto en los alumnos de segundo grado, a través de estrategias innovadoras que permitieran mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se obtuvieron resultados muy satisfactorios una vez aplicadas las estrategias que promovieron dicho valor; como conclusión se manifiesta que el fomento del respeto en los estudiantes mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, además que se genera un ambiente de trabajo armónico y fortalece las relaciones interpersonales.

**Palabras clave:** Respeto, enseñanza, aprendizaje.

El

respeto es un tema que va cobrando mayor interés en la actualidad, su poca formación en el seno familiar genera como consecuencia graves conflictos en los diversos contextos en los que se interactúa, trayendo como

consecuencia situaciones violentas en los diferentes ámbitos. En el grupo de segundo grado, los niños expresan mediante sus conductas actitudes destructivas que quebrantan las relaciones personales y la estabilidad del



grupo, y que a su vez entorpecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Debido a estas situaciones manifestadas en el grupo, la investigación se enfoca en fomentar en los estudiantes el valor del respeto mediante estrategias innovadoras que les permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, cuya práctica fortalece el sano desarrollo de los alumnos para lograr una buena formación que conduzca al éxito y a la creación de un ser extraordinario. La principal motivación para llevar a cabo esta investigación fue el observar las actitudes negativas con las que cuentan los infantes desde edades tempranas, las cuales repercuten en el rendimiento educativo, fue así como se consideró este problema prioritario y surgió el interés por hacer un análisis de lo que provoca la carencia del valor del respeto, conllevando a la motivación de un estudio de reflexión y análisis para conocer ampliamente cómo los alumnos construyen un ambiente de trabajo positivo, sin ser víctimas de burlas o comentarios hirientes, con un trato digno y respetuoso para desenvolverse de

manera plena dentro y fuera del aula de clases.

Se pretendió abordar el tema del respeto porque, tras analizar el diagnóstico, pude percatarme que el grupo carece en gran medida de dicho valor, día a día son más los problemas que se generan entre los niños y niñas dentro y fuera del aula, además es difícil crear ambientes de aprendizaje agradables, ya que los estudiantes no saben relacionarse unos con otros, al momento de trabajar de manera colaborativa no quieren integrarse, no saben respetar a los maestros, etc., repercutiendo todo esto en su aprendizaje.

El respeto es uno de los valores más importantes que una persona puede tener, por lo tanto, es ideal que desde pequeños lo adoptemos para poder aprender a relacionarnos correctamente con los demás; enseñar a los niños este valor es una de las tareas más importantes que tenemos como educadores. Percibir cómo el mundo actual ha perdido la práctica del respeto es otra razón que influyó para abordar este problema, es preocupante pensar en

el aumento de violencia, agresión, discriminación y abuso que pueda generarse entre los individuos; imaginar las futuras situaciones negativas me motivaron a fomentar en mi grupo de práctica seres humanos respetuosos capaces de generar buena convivencia en la sociedad.

La metodología que se utilizó para abordar el problema fue la Investigación-Acción, ésta juega un papel fundamental, pues permite recolectar información, detectar la raíz del problema, buscar estrategias, intervenir en la acción, buscar una solución y evaluar lo realizado; por medio de ella el profesor actúa desde una postura reflexiva, tomando en cuenta las necesidades de los alumnos y enfocándose por completo en obtener buenos resultados que favorezcan al grupo en general.

Latorre (2003) señala que la Investigación-Acción es un método que:

Se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora

de los programas educativos, los sistemas de planificación o a la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. 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. (p. 23)

La investigación va orientada a la teoría del aprendizaje significativo; Ausubel y Cols (1991) argumentan que dicho aprendizaje “comprende la adquisición de nuevos significados y a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo esto es el surgimiento de nuevos significados en el alumno que reflejan la consumación de un proceso de aprendizaje significativo” (p. 48). Por tanto, el aprendizaje significativo se produce cuando quien aprende construye a partir de su experiencia y conocimientos previos. Al producirse dicho aprendizaje se establece una relación entre la nueva información y los conocimientos personales, de modo que

se ve reflejado un cambio en éstos últimos, cambios que permitirán comprender las situaciones desde otra perspectiva, generar nuevas definiciones y nuevos significados.

Se consideró la teoría de aprendizaje significativo porque los niños tienen una noción desorientada de lo que conlleva el respeto, su modo de ver la vida y sus actitudes manifiestan la falta de conocimiento de dicho valor, se espera que al trabajar con ellos surja un impacto para que se adopten nuevos conocimientos y se generen comportamientos y actitudes positivas.

El enfoque más adecuado para trabajar con el aprendizaje significativo es el constructivista, Romero (2008) citado en la obra del constructivismo de Piaget menciona que “El constructivismo es un término que se refiere a la idea de que las personas construyen ideas sobre el funcionamiento del mundo y, pedagógicamente construyen sus aprendizajes activamente, creando nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados” (párr. 23). Es mucha la relación que existe

entre la teoría del aprendizaje significativo y el enfoque constructivista, ya que para obtener dicho aprendizaje es necesario que el alumno construya, enriquezca, modifique, diversifique y coordine sus esquemas.

En el campo de la investigación acción es necesario tener un marco de referencia teórico del objeto de estudio. En los últimos años el respeto se ha convertido en una exigencia de la sociedad en las diversas reformas educativas, sin darse cuenta que dicho valor ha estado inmerso de manera transversal desde hace algún tiempo en el currículo. El tema del respeto está presente en el currículo de la educación primaria desde el año 1993, se consideró dentro de la asignatura de Educación Cívica. La SEP (1993) dio a conocer en el enfoque de dicha asignatura que:

Frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país. Al mismo tiempo, se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos

de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humana. (p. 125)

El Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria (1993), en el grado de segundo, establece temas específicos del respeto en diferentes ámbitos, lo que respecta al ámbito de la escuela aparece como, “El derecho a ser respetado y el deber de respetar a los compañeros”; en cuanto a la localidad, se propone el contenido “Derecho a ser respetado y el deber de respetar a los demás” y por último a nivel país, “El respeto y aprecio a la diversidad de formas de vida y de trabajo”.

El plan y programas de estudio, aprendizajes clave para la educación integral (2017) incluye un área de desarrollo personal y social, la educación socioemocional, la cual considera una serie de valores humanistas, entre ellos el respeto. La SEP (2017) establece ocho propósitos generales de la educación socioemocional, uno de ellos, va encaminado a fomentar el valor del respeto, “aprender a escuchar y a

respetar las ideas de los otros, tanto en lo individual, como en lo colectivo”. (p.519). Por lo tanto, el tema de investigación es tomado en cuenta por el currículo actual.

El concepto central se define como un enfoque ético, axiológico y humanista, el cual aporta conocimientos para la mejora de conducta de los seres humanos. Una definición más específica sobre el respeto por parte José María Barrio Maestre el cual menciona que es la madre de todas las virtudes, nos da a conocer que en nuestra época la ausencia de este valor es muy notoria, manifestando que los niños y jóvenes de hoy en día declaran actitudes aparentando más de lo que no son, deseando ponerse ante los demás individuos con superioridad creyendo estar por encima de todos.

Incluir los valores en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica se ha convertido en una necesidad para mejorar la forma en la que los niños se desenvuelvan, no únicamente dentro de la escuela, sino también en el contexto exterior a ella. Si se promueven y practican los valores en el aula de clases

los alumnos obtendrán una formación más completa, basada en buenas actitudes de comportamiento y en maneras correctas para relacionarse en sociedad.

Ochoa (2014) plantea que:

Educar en valores exige una metodología específica, requiere un clima de acción y participación, de interés, de respeto, de convivencia, de compartir, de consenso, de afectividad, de mejora, de crítica, no basta con exponer o proponer valores, es necesario experimentarlos, y la experiencia comienza en el entorno, en la realidad más próxima al educando. (p. 17).

Buxarraís (2008) comparte que el profesorado del aula debe poseer una serie de capacidades que posibilitan el desarrollo del valor que queramos propiciar, dichas capacidades están resumidas a continuación:

1. Crear un aula de clima adecuado donde los niños puedan expresarse libremente, dando lugar a la aparición de debates dentro del aula. Para ello es necesario que el docente tienda a

la neutralidad pedagógica entendiendo que los conflictos son naturales en cualquier grupo social y que deben ser resueltos con visiones respetuosas.

2. Crear situaciones que susciten problemas y contradicciones, en donde el alumno se enfrente con problemas de valor donde es necesario plantearse si está usando los mecanismos adecuados a la hora de resolver un problema o estos han entrado en conflicto y necesitan ser formulados al enfrentarse a situaciones de problematización moral.

3. Escuchar, aconsejar y ayudar en la formación, el alumno debe sentir que el profesor escuche en sus demandas y le ayude a resolver sus dudas siempre teniendo en cuenta a los demás como punto de referencia a la hora de propiciar el valor.

4. Personalizar su propio modelo teórico a la situación educativa concreta; el docente debe partir siempre de la realidad de su propia aula y de las condiciones de su alumnado.

5. Realizar autocrítica de su práctica docente, rescatando el valor con

el cual es necesario trabajar con el alumnado; en este caso el respeto.

6. Diseñar actividades que aumenten la confianza en el alumno y un autoconcepto ajustado y positivo, para ello se recomienda potenciar actividades en el aula, donde cada alumno pueda mostrar sus potencialidades y puntos de vista sobre diferentes temas, animando al grupo hacia la discusión y posterior consenso. Para ello es necesario saber dirigir las situaciones y afrontarlas, para que se deriven en prácticas que favorezcan el clima en convivencia y respeto.

En esta investigación se tomaron muy en cuenta las aportaciones de Buxarrais (2008) en su obra "La formación del profesorado en educación valores", ya que sus contribuciones fueron de gran utilidad en el diseño y aplicación de los ciclos de intervención.

Para poder realizar un cambio y cumplir el propósito de esta investigación es necesario la elaboración del plan de acción, Latorre (2003) menciona que: "En la investigación-acción la observación recae principalmente en la acción; esto es

porque el énfasis primario es sobre la acción más que sobre la investigación; la investigación es así mismo, revisada, pero su principal es servir a la acción". (p. 47)

El diseño del plan de acción va orientado a superar una dificultad, ya que los estudiantes de segundo grado han demostrado con su comportamiento y actitudes que requieren de apoyo para erradicar los malos hábitos que están impidiendo llevar una vida pacífica basada en el respeto.

La estrategia de planeación para la elaboración del plan de acción es la secuencia didáctica, la cual según Díaz Barriga (2013) plantea que:

... es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y



pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. (p. 4)

Indudablemente, lo más importante de una intervención es la acción y, por lo tanto, el diseño de la secuencia didáctica debe realizarse tomando siempre en cuenta lo que se pretende lograr y las recomendaciones que la didáctica específica brinda, que de manera general se refieren a plantear actividades en donde se desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos, propiciar con ejemplo, entre otras.

Algunas estrategias didácticas para el fomento del valor del respeto que se tomaron en cuenta son las actividades lúdicas, ya que éstas representan para los infantes una de las experiencias más significativas, además de ser de gran contribución en su desarrollo, favoreciendo a la superación de

situaciones conflictivas y de frustración, adaptándolas a su capacidad de asimilación. Otra estrategia que resulta de interés para abordar el problema son las actividades permanentes, las cuales se desarrollan antes, durante y después de los proyectos didácticos, y se pueden desarrollar de acuerdo a las necesidades y desarrollo particular del grupo. Por último, dinámicas de grupo, las cuales dan oportunidad de que los alumnos interactúen entre ellos, al mismo tiempo que adoptan el valor que se pretende fomentar.

Para fomentar el valor del respeto se elaboraron dos planes de acción, cada uno comprendió una semana de trabajo completa. El primer plan quedó estructurado con las siguientes actividades: Se implementó como actividad permanente “Cantemos juntos las palabras mágicas”, consistía en reproducir diariamente una melodía que enseña las palabras mágicas (por favor, gracias, perdón, buenos días, etc.). Después de cantar se recordaba que, si las utilizamos en todo momento, nuestra vida sería más agradable y todos seríamos individuos respetuosos. Esta actividad

motivó a los niños a practicar las palabras mágicas, siempre que se presentaba la ocasión y que se requería mencionar una palabra de este tipo, los mismos niños se decían unos a otros qué palabra se debía mencionar según la canción, favoreciendo así al dirigirse de manera respetuosa hacia las demás personas. La segunda estrategia fue nombrada “Las llaves mágicas”, la cual también se contempló como una actividad permanente, esta actividad reforzó a la estrategia anterior, se elaboró un llavero el cual contenía diez llaves y en cada una de ellas estaba plasmada una palabra mágica; se dio la indicación que el llavero teníamos que portarlo diariamente y serviría de apoyo para recordar las palabras mágicas cuando ocupáramos emplearlas. En un principio el llavero llamó mucho la atención de los niños, todos los portaban colgados y cada vez que una situación requería del uso de alguna palabra, los niños checaban cuál era la más conveniente mencionar. Los últimos dos días, la mitad de los niños llegaban a la clase sin sus llaves, mismos que empezaron a solo mencionar una que otra palabra mágica. Para evitar que los

alumnos continuaran dejando en sus hogares sus llaves, se asignó un espacio exclusivo en el aula para colgar las llaves mágicas, se les indicó que todos deberían portar sus llaveros hasta que se llegara la hora de la salida, situación que sí se logró; el hecho de establecer un lugar en el aula para colgar el material favoreció para que todos lo usaran y se practicaran los buenos modales. La tercera y última actividad permanente fue “El baúl de los cuentos”, todos los días se les leía y actuaba un cuento diferente sobre el valor del respeto que arrojaba una enseñanza para aprender a respetar a los demás. Esta actividad resultó muy entretenida para los infantes, en todos los cuentos identificaron el mensaje de la historia y aportaban conclusiones muy enriquecedoras.

La cuarta estrategia fue “El reglamento respetuoso”, se comenzó platicando sobre la importancia de establecer reglas en el aula, luego se prosiguió invitando a los alumnos que de manera individual redactaran en su cuaderno las reglas basadas en el respeto que son necesarias en el salón; una vez diseñadas se seleccionaron de manera

grupal las que formarían parte del reglamento. Contribuí en la corrección de la redacción, ortografía y coherencia de las reglas, para luego plasmarlo en una lona. Esta estrategia fue muy favorable, ya que los estudiantes estaban atentos de lo que señalaba dicho reglamento, estando al pendiente de evitar romper las reglas.

“Respetando lo ajeno” fue como se tituló la quinta estrategia. Se les proporcionó una hoja de máquina a los alumnos y se les solicitó que realizaran un dibujo y que se esforzaran lo más posible en él. Una vez terminado se intercambiaron entre los compañeros sus producciones, se los rayaron, doblaron y fueron entregados al autor. Al entregarse todo maltratado la mayoría de los alumnos reaccionaron de manera sorprendida, dieron a conocer que se habían esforzado tanto para que le hicieran eso a su trabajo. Después de escuchar los comentarios de los estudiantes, intervine con la siguiente reflexión “es necesario que todos respetemos el trabajo y los esfuerzos que hacen las personas”, además se comentó que eso mismo ocurre con las personas que son ofendidas e insultadas por las

demás, que las dañamos sin darnos cuenta y siempre quedarán marcadas en ellas esas palabras o acciones negativas en su persona. En un principio de la actividad todos los alumnos se encontraban entusiasmados en la elaboración de los dibujos, al momento de intervenir y hacer la reflexión únicamente cuatro estudiantes estuvieron atentos, el resto trataban de borrar los rayones del dibujo y por más indicaciones que se les dieron para que prestaran atención no lo hicieron, situación que impidió lograr en todos los alumnos la reflexión para evitar seguir ofendiendo a las personas.

La sexta estrategia fue “La cuerda del respeto”, se comenzó reuniendo a los alumnos en parejas, las cuales fueron formadas respecto a las relaciones que existen entre cada niño. Se les proporcionó a cada pareja una cuerda con varios nudos, explicándoles que la actividad consistía en que andarían durante todo el día tomados de la misma cuerda, que deberían iniciar en el mismo nudo que el de su compañero y que por cada insulto que se dijera uno o el otro se recorrería hacia atrás un nudo; se les invitó a que se respetaran uno con el otro

para evitar retroceder nudos, encomienda que cuatro de las cinco parejas lograron, pues únicamente una pareja se soltó de la cuerda y la extraviaron. A pesar del problema que surgió, esta actividad fue muy emocionante para los niños, al final del día hicieron comentarios, como que fue muy divertido andar con su compañero sin separarse y que todo es mejor sin pelear y respetando a los demás.

La séptima estrategia fue denominada “Olvidemos los insultos”. En esta actividad se pidió a los alumnos que se formaran un círculo y se sentaran, a manera de charla se expusieron puntos de vista sobre los insultos, se explicó que sirven para humillar, son faltas de respeto y hacen sentir mal a las personas que los reciben. Después se les brindaron varias hojas de notas en blanco para que en ellas anotaran de manera discreta los insultos que les han marcado en su vida y en otras los elogios o aprecio que los han hecho sentir especiales. Al terminar de escribir lo anterior me entregaron las notas y fueron repartidas al azar a los alumnos para que ellos lo leyeran en voz alta y lo colocaran en un cuadro de doble entrada según

correspondiera a insulto o elogio, cada vez que se pegaba una nota se compartía una pequeña reflexión. Al terminar de clasificar los insultos y elogios, de manera grupal se estableció la promesa que jamás serían mencionados los insultos dentro y fuera de clases, y se estableció que cuando alguien llegara a romper la promesa habría alguna consecuencia de sus actos. En esta actividad se pudo percatar que los alumnos identifican muy bien los insultos que hacen sentir mal a las personas; fue de gran utilidad que se estableciera una promesa grupal ya que de este modo nadie quiso romperla, favoreciendo en la eliminación de insultos entre compañeros.

La octava y última estrategia fue “Invitando a respetar”, en esta actividad se formaron parejas y se les otorgó el material necesario para la elaboración de un cartel. Se les solicitó a los alumnos que de acuerdo a lo aprendido durante toda la semana diseñaran un cartel que invitara a la comunidad escolar a respetar. Sentí mucha satisfacción por el trabajo que realizaron los estudiantes ya que demostraron que sí aprendieron la importancia de saber respetar,

elaboraron sus carteles y muy emocionados fueron a exhibirlos a puntos estratégicos de la institución

De los resultados arrojados en esta primera intervención los que corresponden a las previsiones que había planteado son: el cambio favorable de actitud de los niños hacia los mayores y la adopción de los buenos modales; lo que no tenía previsto es, que los conflictos que surgen entre los alumnos a causa de las faltas de respeto permanecieran estables y que el primer ciclo de intervención no generara un impacto en dicha problemática. De estos resultados no previstos, ninguno resulta favorable ya que permanece en pie el problema que está afectando los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, sin embargo, constituyen a nuevas áreas de oportunidad para la planeación y ejecución del segundo ciclo de intervención.

En el segundo ciclo de intervención se diseñaron las siguientes estrategias: “Saludando con respeto” la cual se estableció como actividad permanente y consistió en colocar un

semáforo en una pared del aula, el cuál incluía en cada uno de sus colores una imagen que fomentaba un saludo respetuoso (saludo de mano, abrazo y verbal). Se les explicó a los alumnos que todos los días al entrar al aula elegirían uno de los tres colores del semáforo y practicarían con todos sus compañeros del aula el saludo elegido; esta actividad llamó mucho la atención de los niños y propició el buen trato entre compañeros. Como segunda estrategia se tituló “Jugando y aprendiendo” aquí se formaron equipos y a cada grupo se les proporcionó carteles, los cuales incluían una frase respetuosa. Se les fue leyendo una serie de situaciones en donde el valor del respeto estaba ausente. Cada equipo tenía que analizar la situación y levantar el cartel con la frase respetuosa que se debería mencionar ante una acción así. Fue muy productiva la actividad, la mayoría de los equipos logró identificar cómo actuar en la vida cotidiana de manera respetuosa. “Corrigiendo malas acciones” fue otra de las actividades que se implementaron, en esta actividad se elaboraron tarjetas en las cuales se incluían frases de malas acciones, mismas

que eran practicadas diariamente por los niños en el salón de clases (insultar a tu compañero, tomar un objeto que no es tuyo, etc.) se les solicitó a los alumnos que eligieran una tarjeta sin ver, una vez que todos los alumnos tuvieran su tarjeta de manera discreta leyeron lo que tenía escrito, cada uno de los niños llevo a cabo lo que estaba plasmado en su tarjeta, la intensión de la actividad fue que el alumno remediara la acción que había cometido empleado el valor del respeto, lo cual si se logró en la mayoría de los alumnos. Otra de las actividades fue “Este soy yo”, aquí se les pidió a los alumnos que para el día siguiente asistieran al aula con la vestimenta y peinado que siempre ha deseado portar, pero por temor a las críticas y burlas de las personas no lo han hecho. Esta actividad no funcionó ya que únicamente la mitad de los estudiantes asistieron como se les solicitó; se pretendía que todos los alumnos expresaran sus opiniones de cómo se sentían al acudir así a la escuela sin ser juzgados por los demás. Se planteó como última actividad “Compartimos lo aprendido” aquí los estudiantes diseñaron una exposición para

presentarla a los alumnos de primero, mediante ella invitaran a sus compañeros a reflexionar y a practicar el valor del respeto, esta estrategia se llevó a cabo de manera exitosa se transmitieron mensajes muy reflexivos que dieron a conocer lo aprendido por los alumnos.

Tras implementar el segundo ciclo de intervención didáctica y analizar el proceso desarrollado, puedo manifestar que los resultados que obtuve fueron muy favorables; se puede considerar que sí se logró el fomento del valor del respeto en el grupo de segundo grado de la Escuela Primaria Guadalupe Victoria No. 2, ya que los alumnos demostraron con hechos la práctica de dicho valor dentro de la institución.

Este segundo ciclo de intervención me ha permitido dar cierre a este proceso de Investigación-Acción y dar continuidad a la reflexión y conclusión de esta indagación. Los principales hallazgos que puedo resaltar después de haber llevado a cabo los dos ciclos de intervención didáctica, son que se obtuvieron resultados más significativos en la ejecución del segundo ciclo a diferencia



del primero, ya que durante la primera intervención no se obtuvieron muchos cambios en las actitudes de los estudiantes, puesto que las actividades estaban más enfocadas en la creación de una actitud reflexiva en los niños para apegarse al valor del respeto. En el segundo ciclo el diseño del plan cambió, se llevaron a cabo actividades en donde los alumnos vivenciaron situaciones reales dentro de su contexto y aplicaron el valor, permitiendo que los alumnos, además de reflexionar, pusieran en práctica sus conocimientos.

En relación con el aprendizaje de mis alumnos en el primer ciclo los cambios de los infantes fueron poco notables, permanecieron estables los conflictos entre ellos, demostrando que las actividades diseñadas en ese primer momento de intervención fueron poco relevantes o significativas, situación que cambió tras aplicar el segundo ciclo, pues al ponerse en práctica disminuyeron en gran medida las faltas de respeto que en el grupo se generaban. Además, otros aspectos que demuestran que hubo un cambio positivo en los alumnos fue el buen modo de relacionarse en general

con las demás personas de la institución, entre compañeros los apodos, ofensas y críticas disminuyeron, se piden los objetos y respetan sus materiales, ante sus maestros de grupo la manera de solicitar las cosas cambió, utilizan un lenguaje respetuoso y están más atentos a indicaciones, además piden permiso para entrar y salir del aula, emplean frases de cortesía como buenos días, por favor, gracias, me permite, etc.

Tomando en cuenta el diagnóstico inicial de esta investigación y los resultados obtenidos de los dos ciclos de intervención, puedo dar respuesta de manera sintética a la pregunta de investigación, afirmando que, en efecto, el valor del respeto influye en el aprendizaje de los alumnos, ya que si entre alumnos dicho valor no está bien consolidado constantemente surgen conflictos entre ellos, en cambio una vez fomentado y apegado el valor los procesos de enseñanza y aprendizaje son totalmente distintos, creándose en el aula un ambiente en donde se manifiestan aprendizajes más significativos.

Retomando el propósito central de esta investigación el cual fue, “Fomentar en los alumnos de segundo grado el valor del respeto a través de estrategias innovadoras que les permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje”; puedo concluir con el agrado de haber logrado dicho propósito, fue un proceso en donde efectivamente se implementaron estrategias pensando en todo momento en los intereses y motivaciones de los alumnos en donde se logró así un impacto positivo y frutos en el aprendizaje de los estudiantes.

Haciendo un análisis de lo que se buscaba en el objeto de estudio de esta investigación respecto al fomento del valor del respeto para la mejora de la enseñanza y aprendizajes de los alumnos, puedo argumentar que sí se obtuvo lo esperado, los estudiantes demostraron que aprendieron a ser personas respetuosas, se apegaron al valor que se les fomentó durante el proceso, manifestándolo con cambios positivos de actitudes y comportamiento como: se relacionan entre compañeros de manera respetuosa dejando a un lado insultos, apodos y malos tratos, prestan atención a

la maestra y a sus demás compañeros, respetan los objetos y materiales de los integrantes del grupo, saludan con respeto a las personas, emplean frases de cortesía, etc. Lo que considero les faltó fue que practicaran todas esas buenas actitudes un poco más fuera del aula. Considero que lo más relevante para mis alumnos fue practicar el valor del respeto y apegarse a los buenos modales, ya que esto contribuirá de manera positiva a lo largo de toda su vida en los diferentes ámbitos que ésta conlleva, permitiéndoles crear relaciones de convivencia y comunicación eficaz entre las demás personas.

Tras el estudio de los resultados obtenidos, tomo en consideración a mi propuesta de intervención para aplicarse en cualquier nivel educativo, desde preescolar hasta nivel superior, ya que el tema del valor del respeto es un tema que está inmerso en cualquier contexto y que no requiere de una edad específica para adquirirlo; me parecen productivos mis ciclos de intervención para que se apliquen a cualquier grupo de alumnos en donde se desee fomentar el valor del respeto, ya que son ciclos con actividades

que los docentes y alumnos puede desarrollar sin ninguna dificultad, donde los materiales y recursos que se utilizan son fáciles de conseguir, además las estrategias de aprendizaje son llamativas e innovadoras.

Las principales conclusiones que derivo al culminar este proceso y los resultados de esta investigación son que:

- El fomento del valor del respeto mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clases.
- El valor del respeto es una herramienta muy importante que ayuda a moldear la conducta de niños y niñas.
- Si existe el respeto en el aula se genera un ambiente de armonía y se fortalecen las relaciones interpersonales.
- El maestro es uno de los principales actores en la formación de individuos, capaz de fomentar valores y a su vez cambiar actitudes.
- Si no existe el valor del respeto dentro del aula se generan

numerosos conflictos y llevar a cabo las diversas tareas es complicado.

- La Investigación-Acción es un método confiable para dar solución a los problemas educativos.
- La Investigación-Acción brinda numerosos conocimientos y experiencias tanto a los investigadores como a los participantes.
- El buen diseño y aplicación de un ciclo de acción trae consigo resultados favorables ya que impacta de manera beneficiosa en los estudiantes y promueve aprendizajes significativos.
- Un docente comprometido con su trabajo es capaz de lograr los propósitos que se proponga y erradicar cualquier problema que en su aula de clases se presente.
- Las estrategias de aprendizaje son el punto clave para el logro de objetivos, si se diseñan estrategias innovadoras que despierten el interés y motivación de los participantes se obtendrán resultados que promuevan la mejora

## Referencias

- Ausubel, D & Cols. (1991). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Barrio, J. (2004). La importancia del respeto en la educación. De Revista Redalyc. Disponible en :  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400715.pdf>
- Buxarraís, R. (2008). *La formación del profesorado en educación valores*. Propuestas materiales, Bilbao: Desclée de Brouwer
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: IISUE-UNAM
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ochoa, A. (2014). Educar en valores en educación primaria. De Universidad de La Roja. Disponible en: [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE000755.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000755.pdf)
- Romero, F. (2008). *Aprendizaje significativo y constructivismo*. De Revista digital para profesores de la enseñanza. Disponible en:  
<file:///C:/Users/karla%20reynoso/Downloads/lectura%20que%20no%20supe%20la%20pagina.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio 1993*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Autor

# El trabajo colaborativo a través de actividades de número

**Nayeli Guadalupe Sánchez Ríos**

**David Flores Corral**

## **Resumen:**

Lograr la calidad educativa se ha convertido en un reto constante para el docente frente a grupo, teniendo como una de sus opciones el trabajar de forma colaborativa para aprender por medio de las relaciones interpersonales. El propósito de esta acción es fortalecer el trabajo colaborativo a través de actividades de número en un grupo de tercer grado de preescolar, en donde los resultados más importantes se visualizaron en el salón de clases, donde los niños mostraron actitudes de liderazgo, una mejor autoestima, empatía, se redujo el nivel de agresiones tanto físicas como verbales y desarrollaron una mejor capacidad verbal para aprender y enseñar por medio del diálogo; llegando a la principal conclusión de que las actividades de número, específicamente la resolución de problemas, favorecen el trabajo colaborativo en un grupo de preescolar.

**Palabras claves:** Trabajo colaborativo, actividades de número, resolución de problemas, educación socioemocional, educación preescolar.

El docente antes de abordar cualquier problemática o tema, tiene que realizar un diagnóstico del grupo, en donde se detecten niños con rezago, con problemáticas familiares y escolares, así como su historial académico, etc.; esto le ayuda al docente a planear más acorde con las necesidades del grupo.

El trabajo colaborativo es una herramienta de trabajo muy eficaz dentro de las aulas escolares, así como un tipo de experiencia que le servirá al futuro adulto para desarrollarse en sociedad, en virtud de que favorece dejar de lado la individualidad, aumenta la autoestima, la facilidad de conversación, orientando a logros con más calidad y más

aprendizajes en lo académico y en lo personal.

Dentro del campo pensamiento matemático y vinculado con el trabajo colaborativo, las actitudes que se deben de promover en los alumnos, según la SEP (2017), son: intercambiar ideas entre compañeros, expresar opiniones, aportar propuestas, argumentarlas y defender puntos de vista, escuchar activamente y con atención lo que otros dicen, apoyarse en la realización de actividades, tomar decisiones colectivas sobre los procedimientos, entre otras cosas. Esto aporta a que los niños desarrollen el gusto por aprender, al reconocer que son capaces de llevar a cabo acciones por sí mismos y con los demás.

Para la realización de este ejercicio académico se aplicó la metodología de la investigación-acción tal como la presenta Latorre (2005), quien entiende que ésta “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.23), su finalidad es mejorar la práctica docente, promover y lograr un cambio, para esto

es necesaria la intervención pedagógica, que implica observar, evaluar y aplicar, tantas veces sea necesario antes de tener resultados favorables. La intervención se realizó en el Jardín de Niños Luz Cid De Orozco 1238, ubicado en la ciudad Hidalgo del Parral, Chihuahua, con el grupo de 3º B.

De acuerdo con Colmenares y Piñero (2008):

La investigación-acción se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Por cuanto, se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora (p.104).

En Latorre (2005) se mencionan pasos bastante explícitos para la investigación-acción en las aulas, uno de ellos después de la identificación de la problemática es el desarrollo del plan de acción, que



contiene el diseño de estrategias, para ello es necesario que el docente dé respuesta a las siguientes preguntas: ¿La siguiente estrategia ocasionará el mismo conflicto en todos los alumnos?, ¿cómo mejorar la práctica educativa en versión a las problemáticas surgidas en la estrategia aplicada?, así mismo se requiere ser analíticos con los errores presentados.

La investigación-acción conduce a la búsqueda de la excelencia en la práctica educativa, donde el maestro identifica una problemática dentro del aula para posteriormente buscar una solución.

Durante los años que han conformado mi formación profesional, en las diferentes jornadas de práctica se destaca con un valor muy significativo la reflexión, misma que hasta la fecha es de gran ayuda para mejorar y fortalecer la labor de enseñanza-aprendizaje. Perrenoud (2011) considera que:

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los

obstáculos que aparecen o de las decepciones (p.13).

El diario de campo es la mejor herramienta pedagógica para llegar a una reflexión adecuada, si ésta es utilizada con sinceridad, sin estereotipos, clichés de enseñanza y sobre todo se utiliza como un recurso para reflexionar de forma escrita día a día, la práctica profesional será más apropiada y sobresaliente, teniendo como principal beneficiario al alumno. Porlán (1997) entiende el significado del diario de la siguiente manera “Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (p.23).

Respecto al grupo de prácticas es muy unido en cuestión de problemáticas con educadoras o con los otros niños ajenos al salón de clases. Los niños a pesar de ser muy unidos tienen problemas para compartir juguetes y materiales de trabajo, constantemente utilizan agresiones físicas y verbales, evitando que las actividades se realicen de la mejor manera. En el área de desarrollo personal y social han logrado

elaborar acuerdos de convivencia, ofrecen disculpas cuando lastiman o hacen sentir mal a alguien, se esfuerzan en la realización de las actividades, aunque no comparten opiniones o experiencias relacionadas con el tema de trabajo, no trabajan en colaboración.

En la etapa preescolar se pretende que la educadora logre armonizar los roles de convivencia, para potenciar de esta manera un trabajo en colaboración, ya que a esta edad es fundamental que los niños comiencen a desarrollar esta habilidad.

La pregunta de investigación planteada para este artículo es *¿Qué actividades de número fortalecen el trabajo colaborativo en un grupo de tercer grado de preescolar?*, la cual servirá como base para definir el plan de acción.

El programa de estudio SEP (2017) menciona en el apartado de orientaciones didácticas lo siguiente:

El desarrollo de capacidades socioemocionales es un proceso reiterativo. La educadora necesita de una planeación cuidadosa mediante experiencias y juego diario, y ajustar y hacer uso de momentos o situaciones que surgen

espontáneamente y en los que puede intervenir para enseñarles y apoyar a los niños a manejar la expresión de sus sentimientos, pensamientos y conductas (p. 319).

Respecto al trabajo colaborativo SEP (2017) pretende lograr de acuerdo con el programa de estudio lo siguiente:

En comunicación asertiva, que el alumno se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros; colabore en actividades de grupo y escolares, proponga ideas y considere las de los demás cuando participe en actividades en equipo y en grupo.

Respecto a inclusión, que el niño conviva, juegue y trabaje con distintos compañeros; que proponga acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explique su utilidad y actúe con apego a ellos; además que hable sobre sus conductas y las de sus compañeros, explique las consecuencias de sus actos y reflexione ante situaciones de desacuerdo.

Algunas orientaciones que sugiere SEP (2017) dirigidas a la educadora para lograr que los alumnos desarrollen ciertas

actitudes para el éxito del trabajo colaborativo:

- Favorezca que los niños tomen decisiones de forma independiente.
- Posibilite el trabajo y juego en pequeños equipos ya que ello propicia que los alumnos aprendan a interactuar de manera correcta con otros, trabajen en forma cooperativa, se escuchen unos a otros, negocien y resuelvan conflictos.
- Promueva la elaboración de acuerdos, que cuando se sugieran nuevas reglas, los niños reflexionen con el grupo: ¿por qué necesitamos este acuerdo? o ¿por qué es un buen acuerdo?, es recomendable acordar y registrar los acuerdos en sentido positivo, de modo que permitan ver qué comportamiento se espera.
- Promueva la importancia de hablar por turnos y escuchar a los demás.
- Organice a los niños de manera que tengan oportunidad de

interactuar con distintos compañeros.

- De manera paulatina modifique quiénes integran estos equipos, suele suceder que los niños una vez avanzado el ciclo escolar se sientan más seguros con ciertos amigos, cambie de integrantes de equipo para que reconozcan que con los demás compañeros también pueden hacer y aprender de manera conjunta.
- Es importante asegurar que todos conozcan el nombre de todos sus compañeros del aula.

SEP (2017) dice que “El trabajo colaborativo permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros. Así, se fomenta el desarrollo emocional necesario para aprender a colaborar y a vivir en comunidad” (p.120).

Jonson (1999), aporta que “La interacción con los pares brinda apoyo, oportunidades y modelos para la conducta social positiva” (p.290).

En la teoría sociocultural se menciona que “El aprendizaje despierta

una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotsky, 2009, p. 138-139).

Una vez que se ha clarificado qué es el trabajo colaborativo, su importancia para el desarrollo de las capacidades socioemocionales del niño preescolar, formas en que las educadoras deben potenciarlo; así como haber decidido el uso del diario como recurso didáctico para registrar la práctica reflexiva, se llega a la parte operativa de la intervención pedagógica, a través de la planeación.

Para que una planeación se considere adecuada para ser aplicada dentro del salón de clases, el docente tendrá que ubicar varios elementos en ésta, como los datos generales de la institución, las competencias y los aprendizajes esperados que estarán favoreciendo al niño, las competencias del perfil de egreso, procedimiento (inicio, desarrollo y cierre), el seguimiento curricular (grado, grupo, etc.) el nombre que llevará la actividad y su propósito, así como una herramienta de evaluación y sus observaciones.

Según Frola (2013) entiende por planeación lo siguiente:

Es un proceso sistemático, cuyo campo de ejercicio está delimitado y es muy específico, suele ser la interacción entre planes de estudio, perfiles docentes, proyecto escolar, infraestructura tecnológica de un plantel educativo, recursos documentales, bibliográficos y fuentes de información, entre otros; siempre con la mira en un perfil de egreso establecido. Ejemplo de ello es el proyecto escolar, el plan anual de trabajo, los planes de academia y el plan de trabajo del consejo Técnico Consultivo de un determinado plantel educativo (p.11).

Las siguientes actividades y su valoración con respecto al trabajo colaborativo se aplicaron en el primer plan de acción:

*Alimentemos al gato*, cuyo material concreto fueron distintos gatos de cartón y dados. Hubo un equipo que utilizó todos los dedos de cada uno de los integrantes de su equipo para poder sumar las cantidades grandes; esta estrategia fue algo que provocó ternura e incluso fue algo cómico, pero sobre todo

fue la mayor expresión de trabajo colaborativo (Véase anexo D), lo anterior se sustenta con la definición del concepto de colaboración que implica el trabajar todos juntos para un fin, lo que este equipo realizó de manera adecuada, aportando cada uno sus conocimientos y materiales disponibles (en este caso los dedos de las manos de todos los miembros de equipo).

*Nuestro amigo el tren*, los equipos utilizaron el trabajo individual para colocar las fichas en el tren. Donde se involucró todo el equipo fue al momento de pedirles que verificaran la cantidad de fichas en cada vagón, advirtiéndoles que por cada error se les quitaría un dulce de los que se tenían destinados por equipos; fue aquí en donde entre todos los involucrados empezaron a contar todas las fichas de cada vagón, aunque hubo la necesidad de recurrir al estímulo-respuesta.

*Mini-Rally: Competencias Matemáticas*, consistía en una competencia por resolver problemas matemáticos cuyos planteamientos se encontraban al interior de sobres. En esta actividad se observó el trabajo

colaborativo, donde todos comentaban y dialogaban las posibles respuestas; incluso uno de los equipos “hizo cueva” para que los demás no escucharan sus respuestas. Al terminar los tres sobres, los niños pedían volver a jugar, querían más problemas para resolver; el equipo ganador se mostró muy feliz por su logro, tanto que días después lo seguían recordando.

*Piratas en busca del tesoro escondido*, en esta actividad los niños al buscar el tesoro escondido se enfocaron en seguir las indicaciones planteadas en un mapa y procuraban contar correctamente los pasos descritos en éste, algo que llamó la atención fue que uno de los equipos al ver que se equivocaban se regresaban a contar correctamente; en la actividad se observó un equipo en donde sólo uno de sus integrantes realizaba el ejercicio, evidenciando dificultades para el trabajo en colaboración.

Algunos resultados fueron:

Los niños se encuentran consientes del rol que ejerce cada miembro del equipo al momento de resolver problemas matemáticos; en la

mayoría de los casos al ponerse de acuerdo para elegir la forma más correcta de resolver el planteamiento matemático sólo uno de los integrantes escogía el procedimiento a seguir. En algunos casos cuando dos o más integrantes del equipo tenían una opinión diferente acerca del procedimiento a seguir, empezaban a pelearse por el material de trabajo. Se puede decir que, a pesar de lidiar con la individualidad marcada de muchos alumnos, se logró un considerable avance en ellos, gracias a los equipos de trabajo se elevó el nivel de integración para favorecer la colaboración y se explotó al máximo la imaginación de los niños al momento de buscar diversas soluciones a los problemas.

Una reflexión alusiva a lo anterior es que, se avanza más en la educación cuando se deja de ver a los niños como un número más en la lista de asistencia diaria y se les observa como constructores propios del saber, tomando en cuenta sus decisiones y propuestas en el entorno de socialización en la infancia, como parte de la labor que a la escuela le corresponde, así de esta manera crecerán con confianza al

expresar sus ideas y podrán alcanzar sus objetivos.

Una vez evaluado el primer ciclo de intervención, se decide implementar un segundo ciclo, con el fin de mejorar la situación detectada como un problema en el grupo de práctica, cuyas actividades se describen a continuación:

*La lotería*, para esto se solicitó a los pequeños formar cinco equipos; en uno de los equipos extrañamente se presentó una leve problemática de tener un empate, ambos niños querían premio lo cual provocó una pelea, para esto se le propuso al equipo repasar las cartas que ya habían Salido y así descubrir cuál fue el error del empate, todos aceptaron y de esta manera se pudo deducir que un niño tenía una ficha extra colocada en una carta que aún no salía, para esto todos los niños inquietos por la acción calificada por ellos como inapropiada, exigían que se castigara, porque creían que era una trampa. Se invitó a los niños a reflexionar que en un juego de lotería pueden existir errores y de que no siempre es trampa, por lo que al final todos los alumnos coincidieron que el niño no merecía la sanción.



*¿Qué podemos aprender?* esta actividad permitió a los niños reflexionar y que fueran conscientes de sus conocimientos y de los que les gustaría aprender; las actividades escalonadas son muy útiles y recomendables en el salón de clases ya que los niños logran darse cuenta de sus alcances e incluso obstaculizan estos para probarse a sí mismos que son capaces de sumar cantidades más grandes como es en este caso. Al centrar la atención en la colaboración, se observó que los niños comparaban respuestas con los de otras mesas de trabajo, intercambiaban material, inventaron juegos, etc.

*Carteles de números*, al estar realizando la actividad los niños se involucraron mucho en el producto, se ayudaban y se prestaban el material de diferentes cajas de útiles, se dividieron tareas, no se observó la existencia de un líder en los equipos, todos aportaban y todos modificaban y perfeccionaban el producto. Para finalizar se invitó a los niños a exponer sus carteles y compartir experiencias, se provocó un poco de desorden después del tercer equipo debido a que los alumnos no están

acostumbrados a escuchar por muchos minutos. Los carteles se pegaron en forma de periódico mural, como una evidencia de trabajo colaborativo.

*Vamos a la feria*, se montó una mini-feria en el kiosco de la escuela, fue una actividad muy dinámica, que implicaba más la forma de interacción que tenían los niños con sus compañeros, ya que al lograr esto los equipos no desperdiciaban tiempo peleándose por el material o discutiendo otros aspectos; de este modo, todos los niños se involucraron y se comprometieron con su equipo, se divertieron y aprendieron jugando.

Los resultados que se obtuvieron en las actividades anteriores fueron:

La mayoría de los niños expresa su opinión y están dispuestos a escuchar la de los demás, esto representa un aspecto muy importante para conseguir el trabajo colaborativo. Los niños que aún no alcanzan este rango, siguen en un proceso, debido a que la mayoría son hijos únicos o cuidados y muchas veces mimados por sus abuelos, lo que limita de alguna forma su desarrollo, puesto que aún está muy presente en ellos la

característica del egocentrismo. Gran parte de los niños del grupo de práctica cuenta con una capacidad de liderazgo lo cual se observó desde un inicio de las jornadas, lo que representó una problemática leve ya que todos querían hablar y realizar el trabajo a su manera creyendo que era la adecuada. Conforme avanzó el tiempo y la aplicación de las actividades que integraron los dos ciclos de intervención, se puede decir que, los niños compartían opiniones y experiencias, aunque esto demoraba más tiempo de lo ideado estaban aprendiendo a compartir un liderazgo para un fin común y conforme al propósito planteado para la intervención pedagógica, la gran mayoría de los niños reconoce la importancia de los números en su entorno, sabe su función y la existencia de éstos, los niños que se encuentran en el rango medio o que necesitaron ayuda se debió a su poca asistencia en la semana de aplicación del segundo ciclo de intervención.

El propósito planteado se alcanzó, ya que se fortaleció y se enriqueció el trabajo colaborativo en el grupo, esto

gracias a las actividades diseñadas para favorecer el número.

Las principales conclusiones son:

Con respecto a las actitudes del grupo de práctica, en un inicio los niños que se encontraban rechazados ya sea por acciones violentas o por extrema timidez, se incorporaron a la dinámica del grupo con ayuda de las actividades lúdicas referidas a la adquisición del número, que se aplicaron para favorecer el trabajo colaborativo; se benefició a estos niños en el desarrollo de su confianza para expresarse y defender opiniones sin llegar a los insultos o a las agresiones físicas como en un inicio se presenció.

Dejar que los alumnos propongan ideas y enseñarles que deben de considerar las de los demás, fortalece en gran medida el trabajo en colaboración y resolver problemas matemáticos ayuda a que los niños busquen diferentes soluciones, compartan opiniones, trabajen con interés y entusiasmo, identifiquen sus capacidades y reconozcan las de los demás.

De lo más relevante para el grupo en todos los sentidos siempre fue el uso de material concreto, aspecto que los emocionaba, ya que fue una herramienta muy útil para lograr el propósito planteado.

La investigación-acción permite reconocer algunos obstáculos en la práctica de la enseñanza, como profundizar más en el logro de los aprendizajes esperados, dedicándole más tiempo a cada estrategia, hacer una

buena planeación previendo recursos y las diferentes situaciones que se puedan presentar, así como tener muy presente las capacidades, habilidades, saberes y actitudes de los niños a la hora de realizar las actividades.

Como conclusión: Las actividades de número basadas en la resolución de problemas matemáticos, apoyados de material concreto, sí logran mejorar el trabajo colaborativo en el preescolar.

### Referencias

- Colmenares, A. M. y Piñero M. L. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Laurus.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2013). *Situaciones Didácticas por competencias*. México D.F: FROVEL educación.
- Jonson, W. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique. S.A.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Perrenoud, F. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao / Colofón.
- Porlán, R. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Monte quinto-Sevilla: Díada.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica. S.L.

# Estilos de aprendizaje y aprovechamiento escolar en estudiantes de Escuela Normal

**Francisca Cardoza Batres**

**José Ignacio Reyes García**

**Hilario Araujo Gurrola**

**León Ricardo García Rosales**

## **Resumen**

Estilos de aprendizaje y aprovechamiento escolar de estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED), fue un estudio de tipo correlacional, sustentado en la teoría de la neurociencia cognitiva y en el enfoque cognoscitivista, aplicado a una muestra de 115 estudiantes de licenciatura, método de la encuesta, se aplicaron tres instrumentos: Conoce tu estilo de aprendizaje, Tipos psicológicos individuales y Cuestionario de aprovechamiento escolar. Predomina el canal visual en ambas fases, según la prueba F de Fisher, resultó de alta significancia estadística la combinación de los tipos psicológicos activo-teórico, los estudiantes sí mejoran su aprovechamiento escolar. Los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos empleados por los estudiantes se modificaron durante el proceso de formación. Se concluyó que no existe un solo estilo de aprendizaje o tipo psicológico que caracteriza a los participantes, sino que se combinan. El aprovechamiento escolar resultó ser muy bueno y excelente.

**Palabras clave:** Estilos de aprendizaje, aprovechamiento escolar, estudiantes, canales de percepción.

## Introducción

Los estilos de aprendizaje son formas de actuar de las personas, la formación inicial de los docentes, requiere que el profesor dedique atención en las características de los estudiantes; su papel fundamental está en reconocer, comprender y atender las diferencias individuales, como un principio de equidad en su labor educativa mediante el reconocimiento de que los alumnos tienen distintos procesos de desarrollo, estilos de aprendizaje, capacidades, orígenes sociales, culturales y familiares, así como formas de vida diferenciadas.

Actualmente las aportaciones en la sociedad del conocimiento de la temática en cuestión, incluyen información sobre alumnos con distintos intereses, motivaciones y estilos, lo que genera un nuevo enfoque centrado en el aprendizaje de los alumnos, no en la enseñanza; lo anterior implica reflexionar cómo los estudiantes que asisten a la escuela en iguales circunstancias pueden aprender de manera distinta,

reflejándose en el aprovechamiento escolar.

Existen algunos factores como la edad, situación académica, madurez personal e intelectual que influyen positiva o negativamente en el estilo de aprendizaje del individuo. El tema estilos de aprendizaje puede contribuir al desarrollo, control y regulación del proceso de aprendizaje del estudiante, mediante el autodiagnóstico como una línea base a partir de la cual se dará la actuación del docente para concretarse en un mejor aprovechamiento escolar.

La presente investigación se apoyó de la teoría de la neurociencia cognitiva y del enfoque de la teoría cognoscitiva, el tópico de estudio de aprovechamiento escolar se sustentó en el enfoque cognoscitivo, específicamente el constructivista de Vigotsky.

Los conocimientos adquiridos por el docente con relación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes tienen gran significado educativo para poder contrastarlos con el aprovechamiento

escolar y actuar creativamente en las aulas, no sólo potenciando los canales preferenciales mediante los cuales se aprende, sino promoviendo el desarrollo de canales de percepción y procesamiento de información subutilizados.

El objetivo general consistió en analizar los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos de los estudiantes de la generación 2008-2012 del nivel licenciatura de la ByCENED y su relación con el aprovechamiento escolar. Los objetivos específicos: a) Identificar los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos predominantes de los estudiantes de la generación 2008-2012 de primero y sexto semestre de las licenciaturas de la ByCENED; b) Identificar el aprovechamiento escolar de los estudiantes de primero y sexto semestre de licenciatura de la ByCENED; y c) Explicar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el aprovechamiento escolar de los estudiantes de sexto semestre de licenciatura en la ByCENED.

### **Marco teórico**

El marco teórico que sustenta la presente investigación consideró aportes de Honey-Alonso, Gallego y Honey (1997, citados en Prado, 2004), quienes concluyen que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominantes. Los estilos de aprendizaje se refieren a la forma como el estudiante aprende. Lozano (2008, p. 17) señala que “un estilo implica, preferencias, tendencias y disposiciones”.

En las investigaciones consultadas sobre los estilos de aprendizaje, emplearon el cuestionario CHAEA, los estudios se aplicaron en los niveles de secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado, con enfoque de tipo cuantitativos once de ellos y dos de tipo cuanti-cualitativo.

Se registran aportaciones desde dos perspectivas principalmente; la primera, ¿Cómo percibimos la información?, empleando el modelo VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico), de Metts (1999), y la segunda perspectiva ¿cómo procesamos la información?, se utilizó el



modelo de tipos psicológicos (teórico, emotivo, activo, práctico), similar al propuesto por Honey y Mumford (citados en Prado, 2004) el de Honey Alonso "CHAEA" (Alonso et al. 1994), que se apoya en los mismos estilos de aprendizaje mencionados por Honey y Mumford, los estilos de aprendizaje que contiene son: teórico, reflexivo, activo y práctico, lo anterior sin dejar de reconocer que existe gran variedad de clasificaciones sobre el tema en cuestión.

La investigación sobre estilos de aprendizaje se apoyó de la teoría de la neurociencia cognitiva (Gómez, 2004b) y del enfoque de la teoría cognoscitiva (Hilgard & Bower, 1986; Morris, 1983), se hace una clara diferenciación entre estrategias, métodos, técnicas, modelos y tipos de estilos de aprendizaje, asimismo se revisó la temática de aprovechamiento escolar bajo un enfoque cognoscitivo, específicamente el constructivista de Vigotsky (Garza y Leventhal, 2000). Se registra información sustancial sobre el aprovechamiento escolar de los estudiantes de educación superior, hábitos de estudio, calidad de la educación, neurociencia y teoría

cognoscitiva.

### **Metodología**

Estudio de tipo correlacional e inferencial, de enfoque cuantitativo, método de la encuesta. De acuerdo con el nivel de medición de la información, según Creswell (2003) y Hernández et. al., (2010) es de tipo longitudinal, el estudio se realizó en dos fases con el fin de analizar estudiantes de la cohorte generacional 2008-2012, el estudio se concluyó en octubre del 2016, producto de Tesis doctoral, sin publicar.

Las hipótesis planteadas fueron dos:

- H1. Los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos influyen en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de educación superior.
- H2. Los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos que emplean los estudiantes se modifican durante el proceso de formación.

Las variables estudiadas fueron las siguientes; "Estilos de aprendizaje", "Tipos psicológicos" (independientes), y

“Aprovechamiento escolar”  
(dependiente).

Los participantes constituyeron una muestra de 115 estudiantes de licenciatura generación 2008-2012, con el requisito de haber participado en ambas fases. La técnica fue el cuestionario, se aplicaron tres instrumentos; 1) Cuestionario conoce tu estilo de aprendizaje; 2) Cuestionario para determinar el tipo psicológico individual, y 3) Cuestionario aprovechamiento escolar.

El trabajo de campo fue realizado en dos fases; primera fase a estudiantes de primer semestre de las Licenciaturas en Educación Especial, Preescolar, Primaria, Secundaria con Especialidad en Matemáticas y Secundaria con Especialidad en Inglés y segunda fase a los mismos estudiantes que se ubicaban en sexto semestre. Se empleó la estadística descriptiva e inferencial, análisis bivariado y correlacional.

## Resultados

Se realizaron las pruebas de validez y confiabilidad. La prueba de confiabilidad,

empleada para los instrumentos estilos y tipos de aprendizaje primera y segunda fase, así como los promedios, fue la prueba estadística no paramétrica denominada Kolmogorov-Smirnov (K-S) de Salkind (1999) para una muestra, del paquete estadístico SPSS<sup>®</sup> versión 19, obteniendo como resultado datos normales y confiables. El instrumento para valorar el aprovechamiento escolar segunda fase fue sometido a la prueba alfa de Cronbach, el valor obtenido fue de .716, que según Hoga (2004, citado en Barraza, 2007) es suficiente y confiable.

### *Resultados primera fase*

Las edades de los participantes se ubicaron en un rango de 17 a 21 años. La mayor frecuencia de edad de estudiantes cuenta con 18 años, género 83% son mujeres y 17% son hombres. De ellos un 90% tiene un estado civil de solteros, 1.7% casados, 2.6 viven en unión libre, 0.9% divorciado y un 5% no respondió.

Los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos predominantes de los estudiantes de educación superior de la ByCENED, se ubicaron en el canal preferencia visual (ver Tabla 1), sobre todo el grupo de Licenciatura en

Secundaria con Especialidad en Inglés fue el de mayor porcentaje (90%), a partir de estos resultados los docentes pueden considerar mantener este canal preferencial por las ventajas que brinda, sin embargo, se observan canales subutilizados como es el caso del auditivo y del kinestésico que en todos los grupos obtuvo porcentajes bajos excepto en los casos de la Licenciatura en Preescolar con 38%, en la Licenciatura de Especial con 31%, y en Primaria con 28%, para el canal

auditivo, es evidente que el canal con menor preferencia fue el kinestésico, incluso en la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Inglés, lo que permite identificar la necesidad de establecer un equilibrio en el uso de los mismos.

En cuanto al canal kinestésico, sólo en el caso de la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Inglés no se obtuvo ninguna preferencia, situación que constituye una prioridad para el aprendizaje de los idiomas.

**Tabla 1** Estilos de aprendizaje de las licenciaturas primer semestre.

| Licenciatura                | Estudiantes<br>encuestados | Visual                | Auditivo | Kinestésico |
|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|----------|-------------|
|                             |                            | Porcentajes obtenidos |          |             |
| Especial                    | 26                         | 46                    | 31       | 23          |
| Preescolar                  | 34                         | 50                    | 38       | 12          |
| Primaria                    | 32                         | 53                    | 28       | 19          |
| Secundaria<br>(matemáticas) | 13                         | 54                    | 23       | 23          |
| Secundaria (Inglés)         | 10                         | 90                    | 10       | 0           |
| Total                       | 115                        | 58.6                  | 26.0     | 15.4        |

De acuerdo con los tipos psicológicos los estudiantes otorgaron mayores porcentajes para el tipo teórico excepto en el caso de la Licenciatura en Educación Especial que obtiene un 12% y para la Licenciatura en Educación

Secundaria con especialidad en Inglés 20% (ver Tabla 2), el tipo psicológico que ocupa el segundo lugar de preferencia es el activo, excepto para el caso de la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Matemáticas que obtiene

un 23%, en tercer lugar de frecuencia se ubicó el tipo práctico y finalmente el tipo emotivo, sobresaliendo un alto porcentaje para el tipo emotivo 27% en la Licenciatura en Educación Especial, este resultado es característico de los maestros ubicados en esta función, con

un enfoque adecuado al trabajo que realizan no sólo con alumnos de educación básica sino con padres de familia y docentes por lo tanto es favorable obtener dichos resultados desde el inicio de la carrera.

**Tabla 2** *Tipos psicológicos de las licenciaturas primer semestre.*

| Licenciatura                | Estudiantes<br>encuestados | Teórico               | Activo | Práctico | Emotivo |
|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|--------|----------|---------|
|                             |                            | Porcentajes obtenidos |        |          |         |
| Especial                    | 26                         | 12                    | 38     | 23       | 27      |
| Preescolar                  | 34                         | 32                    | 30     | 32       | 6       |
| Primaria                    | 32                         | 47                    | 28     | 16       | 9       |
| Secundaria<br>(matemáticas) | 13                         | 61                    | 23     | 8        | 8       |
| Secundaria (Inglés)         | 10                         | 20                    | 50     | 30       | 0       |
| Total                       | 115                        | 34.4                  | 33.8   | 21.8     | 10.0    |

Con relación al aprovechamiento escolar de los estudiantes de nuevo ingreso a educación superior se valoró a través del promedio obtenido al concluir el primer semestre, datos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares, se capturaron los promedios, se incluyeron en la base de datos SPSS y se obtuvieron las siguientes medidas; Promedio mínimo, máximo, media, moda, mediana y desviación estándar, cabe

mentar que de esta misma forma procedieron diversos autores en sus investigaciones; Mattus (citado en López, et al. 1996; Adán, 2004; Ortiz y Canto, 2013; Juárez et al., 2012; Acevedo y Rocha, 2011; Ruiz et al., 2006), quienes se basaron en el historial académico de los estudiantes. Los resultados se describen a continuación.

El promedio mínimo obtenido en la muestra de estudiantes valorados fue de

7.3, y el máximo de 9.6, el 50% de los sujetos está por encima del promedio 8.6 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor (mediana), el promedio que más se repite fue 8.6 (moda), la media aritmética es el promedio de 8.6 y una desviación estándar de .45, es decir en promedio, se desvían de 8.6, .45 unidades de la escala en todas las licenciaturas valoradas, lo que indica una muestra más homogénea ya que la dispersión de datos es menor a uno. Lo anterior da cuenta de los altos promedios con los que los estudiantes ingresan y obtienen desde el primer semestre en las diferentes

licenciaturas, situación que evidencia un reto por parte de los catedráticos para mantener los altos promedios y mejorarlos a largo de su formación profesional.

Las desviaciones estándar dan cuenta de una desviación mayor para la Licenciatura en Matemáticas, lo que indica que es una población con respuestas bastante heterogéneas, mientras que para los estudiantes de Preescolar y Secundaria Inglés la desviación es menor proyectando una muestra más homogénea (ver Tabla 3).

**Tabla 3** Promedio por licenciaturas primer semestre generación 2008-2012.

| Licenciatura | N Válidos | Mínimo | Máximo | Media | Mediana | Moda             | Desv. típ. |
|--------------|-----------|--------|--------|-------|---------|------------------|------------|
| Especial     | 26        | 7.7    | 9.3    | 8.33  | 8.30    | 7.7 <sup>a</sup> | .46        |
| Preescolar   | 34        | 8.3    | 9.4    | 8.79  | 8.80    | 8.7 <sup>a</sup> | .30        |
| Primaria     | 32        | 7.5    | 9.6    | 8.75  | 8.75    | 8.9              | .41        |
| Sec. Inglés  | 10        | 7.3    | 9.5    | 8.61  | 8.60    | 8.6              | .30        |
| Sec. Mat     | 13        | 8.1    | 9.3    | 8.47  | 8.60    | 8.1 <sup>a</sup> | .65        |

<sup>a</sup> Existen varias modas, se mostrará el menor de los valores

Los promedios se ubican dentro de la clasificación siguiente: Aprovechamiento escolar bueno (promedio general mayor a 8 y menor a 9) en todas las licenciaturas estudiadas,

según el promedio alcanzado. No se encuentran promedios excelentes o muy buenos, o promedios regulares, deficientes o malos.

### *Resultados segunda fase*

Para esta segunda fase los cuestionarios aplicados fueron; Conoce tu estilo de aprendizaje (VAK), Tipos psicológicos individuales y Aprovechamiento escolar, para identificar la predominancia de los mismos. La intención fue realizar una segunda aplicación para conocer qué sucedió en el transcurso de seis semestres y posteriormente observar si hubo cambios en sus estilos y tipos psicológicos, los resultados se describen a continuación.

Los estilos de aprendizaje predominantes nuevamente se ubican en el canal visual, (ver Tabla 4), el grupo de más alto porcentaje en este canal fue el de Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Inglés con un 60%, y el canal que ocupa el lugar intermedio es el auditivo con un 28.6%, estos resultados

son diferentes a los obtenidos en la primera fase, es decir durante el proceso de formación de los estudiantes, la práctica docente de los profesores durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje incide en la modificación de los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos de los estudiantes de la ByCENED.

La Licenciatura en Educación Especial se destacó por obtener el menor puntaje en el canal kinestésico (15%), la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en de Inglés obtuvo el menor porcentaje en el canal auditivo, en ambas fases, considerando que es fundamental para el aprendizaje de idiomas, y el menor puntaje en el canal visual lo obtuvo la Licenciatura en Preescolar con 44%.

**Tabla 4** *Estilos de aprendizaje de las licenciaturas sexto semestre.*

| Licenciatura             | Estudiantes encuestados | Visual                | Auditivo | Kinestésico |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------|----------|-------------|
|                          |                         | porcentajes obtenidos |          |             |
| Especial                 | 26                      | 54                    | 31       | 15          |
| Preescolar               | 34                      | 44                    | 35       | 21          |
| Primaria                 | 32                      | 56                    | 25       | 19          |
| Secundaria (matemáticas) | 13                      | 46                    | 31       | 23          |
| Secundaria (Inglés)      | 10                      | 60                    | 20       | 20          |
| Total                    | 115                     | 52.0                  | 28.4     | 19.6        |



Los más altos porcentajes obtenidos en el canal visual fueron para las Licenciaturas de Secundaria con Especialidad Inglés, en el auditivo la Licenciatura en Preescolar y en el canal kinestésico la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Matemáticas.

Lo anterior evidencia el cambio en la preferencia de los canales según resultados presentados en la primera fase.

De acuerdo con los tipos psicológicos los mayores puntajes fueron para el tipo teórico, al interior de este grupo destaca la Licenciatura en Educación Primaria con un 47% (ver Tabla 5), el segundo lugar de preferencia es el activo con un 28.2%, dentro de este grupo el que destaca en preferencia es el grupo de Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Inglés con un 50%, el

tercer lugar lo obtiene el tipo práctico con un 22.2% predominando con 25% el grupo de Licenciatura en Educación Primaria. El último lugar en preferencia fue el emotivo con un 19.6%, en este tipo psicológico nuevamente obtiene la Licenciatura en Educación Especial con el mayor puntaje (35%).

Los menores puntajes en los tipos psicológicos los obtiene la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Inglés 20% para el tipo teórico, un 16% para el tipo activo lo obtuvo la Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Especial obtuvo un 19% en el tipo práctico, y finalmente la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Inglés obtuvo un 10% en tipo emotivo. Lo anterior constituye áreas de oportunidad para los docentes de la ByCENED que podrán favorecer estos tipos psicológicos mediante el uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas.

**Tabla 5** Tipos psicológicos de las licenciaturas sexto semestre.

| Licenciatura        | Estudiantes<br>encuestados | Teórico               | Activo | Práctico | Emotivo |
|---------------------|----------------------------|-----------------------|--------|----------|---------|
|                     |                            | Porcentajes obtenidos |        |          |         |
| Especial            | 26                         | 23                    | 23     | 19       | 35      |
| Preescolar          | 34                         | 29                    | 21     | 24       | 26      |
| Primaria            | 32                         | 47                    | 16     | 25       | 12      |
| Secundaria          | 13                         | 31                    | 31     | 23       | 15      |
| (matemáticas)       |                            |                       |        |          |         |
| Secundaria (Inglés) | 10                         | 20                    | 50     | 20       | 10      |
| Total               | 115                        | 30.0                  | 28.2   | 22.2     | 19.6    |

Para organizar los resultados de la aplicación del cuestionario que midió el Aprovechamiento escolar de estudiantes de sexto semestre de la ByCENED se procedió de la misma forma que en la primera fase, el total de estudiantes valorados fueron 115 los mismos que participaron en la primera etapa del proceso investigativo.

Al obtener el promedio en todas las licenciaturas valoradas, el mínimo fue de 5.6 y el máximo de 9.9, el promedio que más se repite (moda) fue el 8.1, 50% de los casos se ubicó por encima del promedio 8.7, el restante 50% se encontró por debajo del mismo promedio, se obtuvo una *md* de 8.54 y una desviación estándar de .82, lo que

indica una muestra bastante heterogénea, es decir, se desvía del promedio sólo un .82.

Al comparar las distintas licenciaturas se aprecia que la Licenciatura en Educación Primaria obtuvo el promedio mínimo más bajo (5.6), cabe mencionar que fue sólo un único caso con dicho promedio, continúa la Licenciatura de Secundaria con Especialidad en Inglés (6.6), la Licenciatura de Secundaria con Especialidad en Matemáticas (6.7), Especial (7.7) y Preescolar con un promedio mínimo de 8.0 (ver Tabla 6).

Los promedios máximos obtenidos por las licenciaturas fueron los siguientes: Preescolar (9.9), Especial (9.7), Primaria

(9.5), Secundaria con Especialidad en Matemáticas (9.3) y finalmente Secundaria con Especialidad en Inglés (8.5), se identificó que la licenciatura que conservó los promedios máximos fue la Licenciatura en Preescolar.

La Licenciatura Secundaria Inglés, obtuvo promedios bajos, aún considerados dentro de los puntajes máximos (8.5).

Las desviaciones estándar dan cuenta de una desviación mayor para la Licenciatura en Primaria, lo que evidencia una población bastante heterogénea y la menor desviación estándar fue para la Licenciatura de Preescolar población más homogénea, otras desviaciones estándar con altos puntajes fueron para las de Secundaria con Especialidad en Matemáticas y Secundaria con Especialidad en Inglés, finalmente la desviación obtenida por la Licenciatura de Educación Especial es de .55, a comparación de las otras licenciaturas también considerable dentro de los promedios altos. Se identificó que la desviación con menor valor fue la obtenida por la Licenciatura en Educación Preescolar (.40), lo que representa una

mínima desviación de la media aritmética y se advierte una muestra homogénea.

Comparando la *md* de los datos tanto de la primera fase como en la segunda que se llevó a cabo seis semestres después, se mejoró el promedio en la Licenciatura en Educación Especial, Preescolar y Primaria en tanto que disminuyó en las licenciaturas de Secundaria con Especialidad en Matemáticas e Inglés. La *md* más significativa estadísticamente correspondió nuevamente a la Licenciatura en Educación Preescolar. El promedio mínimo de calificación semestral (6.6) ahora en la Licenciatura de Secundaria con especialidad en Inglés y el máximo (9.9) a la Licenciatura en Educación Preescolar.

En resumen se aprecia que en la ByCENED el aprovechamiento escolar de los estudiantes es excelente (promedio general mayor a nueve), en el caso de la Licenciatura de Preescolar, bueno (promedio general mayor a 8 y menor a 9), para la Licenciatura de Especial y Primaria, regular (promedio mayor de 7 y menor a 8), para las Licenciaturas de Secundaria con Especialidad en

Matemáticas e Inglés, no se encontraron en las licenciaturas promedios malos o deficientes; en los que el calificativo de malo es mayor a 6 y menor a 7 y deficiente es menor a 6.

Por su parte López (1996), menciona que los estudiantes de calificaciones de 9 y 10 (Licenciatura en Preescolar) se considera que su

aprovechamiento es muy bueno, calificación de 8 bueno (Primaria y Especial), de 6 y 7 regular (Secundaria en Inglés y Matemáticas), en este estudio los estudiantes de la ByCENED no obtienen calificaciones reprobatorias mismas que López las ubican en el nivel deficiente o malo.

**Tabla 6** Promedio por licenciaturas sexto semestre generación 2008-2012.

| Licenciatura | Participantes | Mínimo | Máximo | Media | Mediana | Moda             | Desv. típica |
|--------------|---------------|--------|--------|-------|---------|------------------|--------------|
| Especial     | 26            | 7.7    | 9.7    | 8.52  | 8.45    | 8.1              | .55          |
| Preescolar   | 34            | 8.0    | 9.9    | 9.18  | 9.30    | 9.3 <sup>a</sup> | .40          |
| Primaria     | 32            | 5.6    | 9.5    | 8.46  | 8.60    | 9.4              | .84          |
| Sec. Mat     | 13            | 6.7    | 9.3    | 7.77  | 7.60    | 6.7 <sup>a</sup> | .65          |
| Sec. Inglés  | 10            | 6.6    | 8.5    | 7.63  | 7.60    | 7.5 <sup>a</sup> | .62          |

6.7<sup>a</sup> Existen varias modas, se mostrará el menor de los valores

Al realizar una comparación entre los promedios de primero y sexto semestre se puede observar (ver Tabla 7) que existen modificaciones significativas unos promedios mejoran considerablemente, como es el caso de las licenciaturas de Preescolar y de Especial y otros bajan como es el caso de las licenciaturas en

Primaria, Secundaria con Especialidad en Inglés y Matemáticas.

El aprovechamiento escolar de los estudiantes de la ByCENED es satisfactorio, sin embargo el perfil vocacional es fundamental para obtener resultados satisfactorios en la carrera que se emprende, en coincidencia con Díaz et

al., 2009, que menciona “los alumnos con un mayor rendimiento escolar son aquellos que poseen determinados rasgos de personalidad, tienen habilidades cognitivas más desarrolladas y sus intereses están más centrados en el área

que les compete”, y con Ortiz y Canto (2013) quienes asumen que el “rendimiento académico es el resultado de conocimiento adquirido a lo largo del proceso de formación, evidencia de capacidades y aprendizajes”.

**Tabla 7** Promedio por licenciaturas primero y sexto semestre generación 2008-2012.

| Licenciatura | Números | Mínimo          | Máximo | Media | Mínimo         | Máximo | Media |
|--------------|---------|-----------------|--------|-------|----------------|--------|-------|
|              | Válidos | PRIMER SEMESTRE |        |       | SEXTO SEMESTRE |        |       |
| Especial     | 26      | 7.7             | 9.3    | 8.33  | 7.7            | 9.7    | 8.52  |
| Preescolar   | 34      | 8.3             | 9.4    | 8.79  | 8.0            | 9.9    | 9.18  |
| Primaria     | 32      | 7.5             | 9.6    | 8.75  | 5.6            | 9.5    | 8.46  |
| Sec. Mat     | 13      | 8.1             | 9.3    | 8.47  | 6.7            | 9.3    | 7.77  |
| Sec. Inglés  | 10      | 7.3             | 9.5    | 8.61  | 6.6            | 8.5    | 7.63  |

Lo anterior sustenta que en las instituciones educativas se preste especial atención en el proceso de selección de aspirantes, seguimiento del desempeño y perfil de egreso.

En el objetivo específico dos se encontraron cambios observados en los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos de los estudiantes a lo largo de su proceso formativo, como se muestra en las Tablas

8 y 9. De manera general se aprecian cambios significativos estadísticamente considerables en la mayoría de los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos, en mínimos casos el puntaje obtenido por determinado canal preferencial se conserva y en otros casos la diferencia es mínima, Fortoul et al., (2006) también encontró cambios significativos en los

estilos de aprendizaje entre uno y otro año.

Los estilos visual, auditivo y kinestésico en la Licenciatura de Secundaria con Especialidad en Inglés se modifican significativamente, a diferencia de lo que sucede con el estudio de Romo et al., (2003) el cual comparó las cifras

obtenidas de un año a otro y en el estilo visual el puntaje mínimo se observa que aumenta apenas un punto y el puntaje máximo se mantiene. El sistema de representación kinestésico es el único que los estudiantes desarrollan considerablemente entre un año y otro.

**Tabla 8** Porcentajes obtenidos de estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura de la ByCENED observados en el año 2008 y 2011

| Licenciatura  | ESTILOS DE APRENDIZAJE (VAK) |          |             |                     |          |             |
|---------------|------------------------------|----------|-------------|---------------------|----------|-------------|
|               | Primer Semestre 2008         |          |             | Sexto Semestre 2011 |          |             |
|               | Visual                       | Auditivo | Kinestésico | Visual              | Auditivo | Kinestésico |
| Especial      | 46                           | 31       | 23          | 54                  | 31       | 15          |
| Preescolar    | 50                           | 38       | 12          | 44                  | 35       | 21          |
| Primaria      | 53                           | 28       | 19          | 56                  | 25       | 19          |
| Secundaria    | 54                           | 23       | 23          | 46                  | 31       | 23          |
| (Matemáticas) |                              |          |             |                     |          |             |
| Secundaria    | 90                           | 10       | 0           | 60                  | 20       | 20          |
| (Inglés)      |                              |          |             |                     |          |             |
| Promedio      | 58.6                         | 26.0     | 15.4        | 52.0                | 28.4     | 19.6        |

**Tabla 9** Porcentajes obtenidos de tipos psicológicos de los estudiantes de la Licenciatura de la ByCENED observados en el año 2008 y 2011

| Licenciatura             | TIPOS PSICOLÓGICOS   |    |    |    |                     |    |    |    |
|--------------------------|----------------------|----|----|----|---------------------|----|----|----|
|                          | Primer Semestre 2008 |    |    |    | Sexto Semestre 2011 |    |    |    |
|                          | T                    | A  | P  | E  | T                   | A  | P  | E  |
| Especial                 | 12                   | 38 | 23 | 27 | 23                  | 23 | 19 | 35 |
| Preescolar               | 32                   | 30 | 32 | 6  | 29                  | 21 | 24 | 26 |
| Primaria                 | 47                   | 28 | 16 | 9  | 47                  | 16 | 25 | 12 |
| Secundaria (Matemáticas) | 61                   | 23 | 8  | 8  | 31                  | 31 | 23 | 15 |
| Secundaria (Inglés)      | 20                   | 50 | 30 | 0  | 20                  | 50 | 20 | 10 |



|                                             |      |      |      |      |      |      |      |      |
|---------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Promedio                                    | 34.4 | 33.8 | 21.8 | 10.0 | 30.0 | 28.2 | 22.2 | 19.6 |
| T= Teórico A= Activo P= Práctico E= Emotivo |      |      |      |      |      |      |      |      |

Los cambios de los estilos de aprendizaje encontrados coinciden con la investigación de Gómez (2004), quien menciona que los estilos son modificables en función a su mejora y perfeccionamiento permanente, que ningún estilo dura toda la vida y conforme avancen en su propio proceso permiten desarrollarse dependiendo del enfoque que se oriente, Gardner (2001), asimismo apoya la idea de que los estilos de aprendizaje no son fijos e inmutables para cada individuo, la experiencia cotidiana de las personas y el ejercitar distintos caminos para llegar al aprendizaje permite perfeccionarlos o variarlos, lo cual se ratifica a través de la presente investigación, es decir, los estilos de aprendizaje cambian conforme los estudiantes avanzan en sus estudios.

En este estudio se identificó la influencia del trabajo realizado por los docentes, como lo mencionó Martínez (2006) argumentando que el estilo de aprendizaje perceptual que los maestros

utilizan, influye en el estilo de aprendizaje predominante que los alumnos tienen.

En los tipos psicológicos las modificaciones fueron notorias en todas las licenciaturas, las más significativa fueron: las Licenciatura de Secundaria con Especialidad en Inglés y Licenciatura de Secundaria con Especialidad en Matemáticas y la Licenciatura en Educación Especial, el tipo teórico fue el de mayor modificación en su puntuación para las licenciaturas de Matemáticas y de Especial, así como el emotivo para las Licenciaturas de Especial y Preescolar.

Con lo anterior la idea de Ángel y Alonso, (2012) se ratifica, afirman que cuando el sujeto tiene conocimiento y conciencia de su propio estilo puede potenciar su comportamiento.

Para dar respuesta al tercer objetivo sobre la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, tipos psicológicos y el aprovechamiento escolar de los estudiantes de sexto semestre de licenciatura en la ByCENED, se hizo un

análisis bivariado para obtener estilos de aprendizaje predominantes en hombres y mujeres se aplicó la prueba t de Student y estadísticamente no se encuentra predominancia significativa de los estilos en ninguno de los dos géneros, de manera que un docente al trabajar cualquier tema

seleccionado da lo mismo para mujeres y hombres el utilizar los diferentes canales de percepción, lo anterior se aprecia en la Tabla 10. Lo mismo encontró Labatut (2004), en contraste con lo que encontró Martínez (2006), ubicó diferencias más altas para el género masculino.

**Tabla 10** Concentrado "t" y sus niveles de significancia en los estilos de aprendizaje VAK de estudiantes de sexto semestre generación 2008-2012

| Canales De Percepción | Media Femenino | Media Masculino | T     | Significancia (P) |
|-----------------------|----------------|-----------------|-------|-------------------|
| Visual                | 29.18          | 29.10           | .073  | .942              |
| Auditivo              | 27.45          | 25.45           | 1.408 | .162              |
| Kinestésico           | 28.25          | 28.05           | .194  | .847              |

De igual forma, al analizar los tipos psicológicos se encontró que estadísticamente no se aprecia una diferencia significativa en la prevalencia

de alguno de ellos, es decir, mujeres y hombres al utilizar los distintos tipos, los resultados no se modifican, los promedios son semejantes (ver Tabla 11).

**Tabla 11** Concentrado "t" y sus niveles de significancia en los tipos psicológicos de estudiantes de sexto semestre generación 2008-2012.

| Tipos Psicológicos | Media Femenino | Media Masculino | T      | Significancia (P) |
|--------------------|----------------|-----------------|--------|-------------------|
| Práctico           | 38.37          | 37.75           | .405   | .686              |
| Activo             | 41.20          | 41.25           | -.033  | .974              |
| Emotivo            | 38.08          | 35.80           | 1.157  | .250              |
| Teórico            | 42.25          | 44.40           | -1.297 | .197              |

A diferencia de los resultados encontrados por Ángel y Alonso (2012), (los hombres son más teóricos y las mujeres más pragmáticas), al igual que los resultados del presente estudio en los que desde el punto de vista descriptivo y comparativo el tipo teórico es el prototipo, que tiene relación con buenas habilidades metacognitivas, sin embargo, Gutiérrez et al., (2012) demostraron que el género y la edad influyen en el estilo activo.

Los resultados muestran tendencia de estudiantes a la racionalidad e intelectualidad (tipo teórico), más que a la emotividad y a la actitud práctica; en la que tanto hombres como mujeres se caracterizan por ser jóvenes dinámicos, emprendedores, lo cual obedece a lo propio de la fase de su ciclo de vida por el cual transitaban en el momento del estudio (juventud temprana) y su actitud de búsqueda en el proceso de aprender.

Además de que en el tipo emotivo (prevalencia más alta en las mujeres) la adquisición de competencias, desarrollo de habilidades, conocimientos, ponen en juego las emociones, los sentimientos, lo vivencial cobra significado.

Los datos muestran que a la hora de aprender los hombres son más racionales que las mujeres, ellas más prácticas y emotivas que los hombres, pero tan activos unos y otros.

Lo que significa que en la ByCENED se identifican estudiantes que presentan las siguientes características:

- a) Teórico Activo. En esta línea se encuentran los grandes intelectuales, sus ideas provocan cambios en el mundo, es el campo de las ideas en acción constante; pienso, luego actúo, sería el lema de las personas de este tipo psicológico. Es significativo este resultado ya que de acuerdo con la formación de los estudiantes es necesario que los futuros docentes, cuenten con información suficiente, la analicen, la reflexionen y deriven de ella sus formas más convenientes de actuación.
- b) Emotivo Teórico. Son los soñadores, cuyos sentimientos intensos los llevan a vivir en un mundo ideal, todo cuanto

experimentan está fuertemente matizado por sus emociones, las cuales se dirigen hacia lo intangible y abstracto, en lugar del mundo concreto. Gran parte de los estudiantes normalistas generan proyectos de vida, ciertos de que los grandes logros primero se soñaron, se planearon y luego se hicieron realidad, aparece nuevamente el tipo teórico como un elemento fundamental en la formación de docentes, ya que el manejo de grandes cantidades de información, implica una gran capacidad en el uso de habilidades básicas para aprender como son la memoria a largo y corto plazo, la retención, observación, el análisis, la síntesis que dan como resultado la comprensión y el aprendizaje.

A diferencia de los resultados encontrados por Adán (2004) que obtienen mayor puntuación para los estilos reflexivo y activo y como tipos de predominancia secundaria el teórico y

práctico, mientras que Ángel y Alonso obtuvieron mayor preferencia para el tipo activo, seguido del reflexivo, teórico y pragmático.

De acuerdo al análisis correlacional para indagar la existencia de relación entre las variables edad, estilos de aprendizaje y aprovechamiento escolar se aplicó la prueba  $r$  de Pearson, utilizando la escala de correlación de Salkind (1999). Al valorar la correlación edad, estilos de aprendizaje y promedio de estudiantes de sexto semestre, para el canal de preferencia VAK los resultados demuestran una baja correlación entre los estilos de aprendizaje de acuerdo con el canal empleado y el promedio de los estudiantes, es decir, da lo mismo que los estudiantes utilicen uno u otro estilo el promedio no se modifica (ver Tabla 12), lo mismo obtuvieron Suazo et al., Abuerne y Álvarez (2001), mientras que Cancho (2010) si encontró que existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

**Tabla 12** *Correlación edad, estilos de aprendizaje y promedio de estudiantes de sexto semestre generación 2008-2012.*

|             | Edad  | Visual  | Auditivo | Kinestésico | Promedio |
|-------------|-------|---------|----------|-------------|----------|
| Edad        | 1     | -.092   | -.100    | -.196*      | -.208*   |
| Visual      | -.092 | 1       | -.320**  | .418**      | -.012    |
| Auditivo    | -.100 | -.320** | 1        | .151        | .073     |
| Kinestésico | -.196 | .418**  | .151     | 1           | -.068    |
| Promedio    | -.208 | -.012   | .073     | -.068       | 1        |

En la correlación edad, tipos psicológicos y promedio de estudiantes de sexto semestre, tampoco se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, con promedio y edad de los estudiantes, ellos pueden utilizar cualquiera de los tipos psicológicos y el promedio no se modifica, no importa la edad de los participantes el promedio es el mismo.

Los sujetos evaluados con menor edad suelen ser más emotivos (-.228), al obtener mayor edad el estilo teórico se ve beneficiado (.196), asimismo al obtener mayor promedio el estilo teórico se destaca (ver Tabla 13).

**Tabla 13** *Correlación edad, tipos psicológicos y promedio de estudiantes de sexto semestre generación 2008-2012.*

|          | Práctico | Activo  | Emotivo | Teórico | Promedio | Edad   |
|----------|----------|---------|---------|---------|----------|--------|
| Práctico | 1        | -.049   | -.505** | -.296** | -.080    | .062   |
| Activo   | -.049    | 1       | -.375** | -.384** | -.140    | .049   |
| Emotivo  | -.505**  | -.375** | 1       | -.266** | .073     | -.228* |
| Teórico  | -.296**  | -.384** | -.266** | 1       | .173*    | .196*  |
| Promedio | -.080    | -.140   | .073    | .173*   | 1        | -.208* |
| Edad     | .062     | .049    | -.228*  | .196*   | -.208*   | 1      |

Los mismos resultados obtuvieron Ortíz y Canto (2013) con respecto a los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, no existe una relación

significativa, sin embargo Acevedo y Rocha (2011) sí encontraron una relación significativa entre el rendimiento académico y el estilo teórico y Gutiérrez

et al., (2012) encontraron que existen factores tales como el género y la edad que influyen en las respuestas del estilo activo.

En la prueba realizada para conocer la relación entre estilos de aprendizaje y aprovechamiento escolar de los estudiantes de educación superior, se llevó a cabo la prueba ANOVA de un factor, F de Fisher, que mide el efecto de las variables independientes o factores externos que influyen en un proceso en algún resultado, se trató de indagar cómo afectan los grupos visual, auditivo y kinestésico y qué sucede dentro de los

mismos grupos, los grupos, auditivo-kinestésico obtiene mayor puntaje (significancia de .712) que las otras combinaciones; visual-auditivo (significancia de .287) y visual-kinestésico (significancia de .482) sin embargo, al revisar los resultados del análisis se encontró que estadísticamente no hay diferencia significativa, porque el valor de  $F$ , que es igual a .5999, es menor al valor crítico de 3.07, es decir, al utilizar los estudiantes alguno de los tres canales de percepción la diferencia entre los promedios de los tres grupos no es significativa (ver Tabla 14).

**Tabla 14** Concentrado ANOVA de un factor y sus niveles de significancia en los estilos de aprendizaje y aprovechamiento escolar de alumnos de sexto semestre generación 2008-2012.

|              | Suma de<br>cuadrados | gl  | Media<br>cuadrática | f    | Significancia |
|--------------|----------------------|-----|---------------------|------|---------------|
| Inter-grupos | .820                 | 2   | .410                | .600 | .551          |
| Intra-grupos | 76.565               | 112 | .684                |      |               |
| total        | 77.385               | 114 |                     |      |               |

Con respecto a los tipos psicológicos los grupos que destacan con mayor nivel de significancia son: emotivo-teórico con una significancia de .837, en relación a las otras combinaciones:

práctico-emotivo (significancia de .733), práctico-activo (significancia de .137), práctico-teórico (significancia de .567), activo-emotivo (significancia de .065) en los resultados presentados en la Tabla 15,



no hay evidencias de obtener estadísticamente diferencias significativas en las combinaciones antes descritas ya que el valor de **F**, que es igual a 1.876, es menor al valor crítico de 2.686, en cambio, el tipo activo-teórico obtuvo un nivel de significancia de .028, valor menor al valor crítico de 2.686, lo que indica que sí hay una diferencia significativa, es decir, al utilizar los jóvenes las combinaciones emotivo-teórico, práctico-emotivo, práctico-activo, práctico-teórico, activo-emotivo no se obtiene mejor

aprovechamiento escolar, el estudiante puede utilizar cualquier tipo de combinación y no interviene en el aprovechamiento escolar, sin embargo, al utilizar la combinación activo-teórico el aprovechamiento sí se modifica, de lo anterior se deduce que la población normalista emplea la combinación activo-teórico, que les permite obtener mejores promedios, este resultado avala la influencia de los tipos psicológicos en el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

**Tabla 15** Concentrado ANOVA de un factor y sus niveles de significancia en los tipos psicológicos de aprendizaje y aprovechamiento escolar de alumnos de sexto semestre generación 2008-2012.

|              | Suma de<br>cuadrados | gl  | Media cuadrática | F     | Significancia |
|--------------|----------------------|-----|------------------|-------|---------------|
| Inter-grupos | 3.734                | 3   | 1.245            | 1.876 | .138          |
| Intra-grupos | 73.651               | 111 | .664             |       |               |
| Total        | 77.385               | 114 |                  |       |               |

El obtener un nivel de significancia considerable de la combinación activo-teórico, caracteriza a sujetos que ponen en juego sus capacidades para hacerse de información, buscar la forma de actuar, de responder es una característica de estudiantes normalistas, se corrobora de nuevo este dato puesto que ya se había

encontrado con un nivel alto de preferencia en las combinaciones de tipos psicológico. Adán (2004), encontró resultados equivalentes que indican más alta frecuencia para el estilo activo, y en menor medida el teórico, esto se relaciona con la espontaneidad y compromiso con nuevas experiencias, con

estudiantes que tienen una mayor estructuración y abstracción de contenidos de aprendizaje. De igual manera Prado (2004) obtiene una tendencia moderada para los estilos activo y teórico, similar a los estudios realizados en las Universidades de Madrid

### **Conclusiones**

Determinar los estilos de aprendizaje, los tipos psicológicos de los estudiantes de la ByCENED y su relación con el aprovechamiento escolar constituyó una oportunidad para conocer la situación específica de la muestra estudiada.

Se plantearon dos hipótesis en la primera de ellas se pudo verificar mediante el estudio  $r$  de Pearson que da lo mismo el emplear uno u otro estilo de aprendizaje o tipo psicológico, el promedio no se modifica, es decir, no se logró una correlación significativa, de igual manera en la prueba aplicada ANOVA de un factor  $F$  de Fisher se determinó que no existe una diferencia estadísticamente significativa, sin embargo, con relación a los tipos psicológicos sí se observó una correlación estadísticamente significativa, particularmente en los tipos activo-teórico cuando los estudiantes se

y de Reino Unido. Miñado et al. (2008), señalaron como un aporte significativo las implicaciones teóricas y prácticas para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje a la hora de valorar el rendimiento escolar de los alumnos.

muestran con energía, con actitud de búsqueda, disposición para el trabajo, el aprendizaje se convierte en una meta personal, al combinar estas aptitudes, destrezas y habilidades, con la capacidad de observación, análisis y racionalidad, el promedio de los estudiantes mejora, en síntesis tenemos ante nuestra mirada jóvenes más competentes, talentosos, emprendedores, que saben lo que quieren y hacia allá orientan su hacer y conocer.

El ser metódicos, lógicos y el estar altamente identificados con el conocimiento les permite profundizar en tareas que les llaman la atención, mismas que pueden realizar con entusiasmo, porque son personas de mente abierta, muy bien implicados en su ocupación.

Con respecto a la segunda hipótesis, los estilos de aprendizaje y tipos psicológicos que emplean los estudiantes

se modifican durante el proceso de formación, lo que se pudo comprobar en la valoración realizada de la primera y segunda fase.

En ambas fases del estudio se obtuvo como canal predominante el visual en todas las licenciaturas, mismo que considera la posibilidad de que los alumnos realicen acciones en las que ponen en juego el sentido de la vista, se puede inferir que son mayores los estímulos de este tipo, los que han recibido a través de la práctica docente de sus maestros, pero también de su propia habilidad y recursos que emplean en el proceso de aprehender, es una fortaleza tanto para los profesores como para los mismos estudiantes, para potenciar y mejorar la forma de aprender y mejorar el aprovechamiento escolar empleando todos sus sentidos, además de que se relaciona con el cómo enseñan los profesores, de ahí que enseñanza y aprendizaje se entretujan en el proceso áulico, mientras que para los tipos psicológicos al aplicar esta misma prueba no hubo diferencia significativa.

El tipo teórico predominó en ambas fases, enfatizando que los

estudiantes normalistas se caracterizan por ser personas que poseen abundante información de textos diversos, identificados con el desarrollo del conocimiento al que se enfrenta a lo largo de su preparación profesional, se infiere que son jóvenes que les gusta leer, tratan de comprender los contenidos y hacen un adecuado manejo de conceptos; el tipo activo complementa el desempeño del alumno, excepto en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.

Los tipos práctico y emotivo resultaron ser áreas de oportunidad para los jóvenes, sin embargo, fue notorio un puntaje más alto en el tipo emotivo para la Licenciatura en Educación Especial con respecto a las demás licenciaturas, además de que se incrementó el puntaje en sexto semestre (35) con relación al primer semestre (19).

Lo anterior resulta de gran interés porque hay áreas del conocimiento como lo es esta licenciatura en la que la sensibilidad del docente cobra mayor sentido y significado a la hora de encontrarse con el otro, el estudiante con capacidades diferentes, sean estas

discapacidades o capacidades sobresalientes.

La modificación de los estilos y tipos psicológicos encontrada en la investigación es congruente con a las posturas teóricas que maneja Gardner (2001), él enfatiza que los estilos de aprendizaje no son algo fijo e inmutable, el mismo autor citado por Lladó (2006) Casau, (citado en Orozco y Muñoz, 2006) dicen que no hay estilos puros, sin embargo, existe alguno que predomina, Gómez (2004) agrega que los estilos de aprendizaje son modificables en función a su mejora y perfeccionamiento permanente.

Repasemos ahora el aprovechamiento escolar de los estudiantes; en el primer semestre el promedio fue sobresaliente (<8 y >9), en todas las licenciaturas valoradas, la explicación es que el significado que en el

imaginario social tiene la ByCENED como Institución de Educación Superior, el proceso de selección en la institución es cuidadoso, e ingresan los estudiantes con los más altos puntajes en el examen aplicado por el CENEVAL; los jóvenes se incorporan a este ámbito educativo con ciertas dificultades y altas expectativas, sitúan su mayor esfuerzo y desempeño para conservar su lugar, durante el primer semestre conocen la dinámica institucional, las exigencias de tipo académico administrativo e intentan adaptarse a dicho sistema, vivenciando un proceso de ajuste a los requerimientos de formación profesional a nivel superior.

El aprovechamiento escolar de los estudiantes en sexto semestre mejora ubicándose en un promedio mayor a nueve, correspondiente al calificativo de excelente, éste se ve modificado.

## Referencias

- Adán, L. I. (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las Modalidades de bachillerato. Tesis Doctoral*. UNED, España. Dirigida por: Catalina M. Alonso García. Artículo presentado en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao España: Ediciones Mensajero (6ª Edición), p. 59.

- Albuerne, L. F. y Alvarez, C. C. (2001). *Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en alumnos de segundo de Bachillerato L.O.G.S.E.* En: Aula Abierta Oviedo España, 2001, No. 77, junio; p. 77-84. Disponible en [dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero\\_articulo?codigo=45500&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=45500&orden=0) (application/pdf), consultado el 8 de julio de 2009.
- Barraza, M. A. (2007). *Apuntes sobre metodología de la investigación.* En Revista Investigación Educativa (INED), No. 6 enero 2007: UPD.
- Creswell, J. W (2003). *Diseño de investigación; enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos.* Segunda edición, Universidad de Nebraska,
- Díaz, B. D., Morales, R. M. y Amador, Z. L. (2009). *Perfil Vocacional y Rendimiento Escolar.* En Revista REMO, Número 16, Volúmen VI.
- Garza, R. M. y Leventhal, S. (2000). *Aprender cómo aprender* (3ra ed.). México, Trillas, pp. 51, 63-65, 66-69, 74.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada.* Barcelona: Paidós
- Gómez, C. J. (2004b). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mosgrovejo.* Disponible en: [http://www.monografias.com/trabajos35/estilos-aprendizaje/estilos\\_aprendizaje.shtml](http://www.monografias.com/trabajos35/estilos-aprendizaje/estilos_aprendizaje.shtml), consultado el 4 diciembre 2010.
- Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed). México, D.F, Mc Graaw Hill.
- Hilgard, E. R. y Bower, G. H. (1986). *Teorías del aprendizaje*, México D.F: Trillas, novena reimpresión, 1986. Obra en inglés traducida en 1973.
- Labatut, P. E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque Metacognitivo.* Disponible en: [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es), (Recuperado el 24 de junio de 2010).
- López, L. E, Villatoro, V. J, Medina, M. M, Juárez, G, F. (1996). *Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos.* En Revista Mexicana de Psicología, Vol 13, número 1, 37-41.
- Lozano, R. A. (2008). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa,* México. D.F.: Trillas.
- Lladó, L. D. M. (2006). *La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.* En Comunicar para Educar Revista No. 2. ByCENED.

- Martínez, M. J. (2006). *Estilos de aprendizaje perceptual predominante en alumnos de 4to. 5to. y 6to. de primaria*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Pedagógica de Durango. Dgo., México.
- Metts, R. (1999). *Teorías y ejercicios*, Santiago de Chile, p. 32.
- Orozco, E. M. y Muñoz, L. T. (2006). *Los perfiles de aprendizaje en la educación superior: Análisis y aplicaciones en licenciatura*. Ponencia en el 6to Congreso Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad" "El papel de la universidad en la transformación de la sociedad, en la Universidad
- Ruiz, R. B. L, Trillos, G. J. y Morales, A. J. (2006). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Universidad Tecnológica de Bolívar Colombia. En revista Gallego-Portuguesa de Psicología E. Educación No. 11-12 (Vol. 13) Año 10. ISSN: 1138-1663.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*, México: Prentice Hall.

#### **Documentos electrónicos**

- Acevedo, P. C. G y Rocha, P. F. (2011). *Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico*. Revista Estilos de Aprendizaje, N°8, Vol. 8, octubre de 2011, Disponible en <http://www.learningstylesreview.com>, consultado el 26 de septiembre de 2014.
- Ángel, B. W. I., Alonso, G. C. (2012). *Los estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre de la universidad nacional abierta y a distancia UNAD-Colombia*. Revista estilos de aprendizaje, N°10, Vol. 10, octubre de 2012. Disponible en <http://www.learningstylesreview.com>, consultado el 26 de junio de 2014.
- Cancho, V. C. (2010). *Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de 1ero. y 2do. grado del nivel secundario de la I. E. P. Leonardo Fibonacci*, Disponible en [http://promo2010lenguayliteraturaunfv.blogspot.mx/2010/07/relacion-entre-estilos-de-aprendizaje-y\\_20.html](http://promo2010lenguayliteraturaunfv.blogspot.mx/2010/07/relacion-entre-estilos-de-aprendizaje-y_20.html), consultado el 20 de julio de 2010).
- Fortoul, T. I., Varela, R. M., Ávila, C. M., López, M. S., Nieto, D. M. (2006). *Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina*, En Revista de la Educación Superior, Vol. XXXV (2), No. 138, Abril-Junio de 2006. ISSN: 0185-2760. pp. 55-62. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es>.
- Gómez, C. J. (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mosgrovejo*. Disponible en:



[http://www.monografias.com/trabajos35/estilos-aprendizaje/estilos\\_aprendizaje.shtml](http://www.monografias.com/trabajos35/estilos-aprendizaje/estilos_aprendizaje.shtml), consultado el 4 diciembre 2010.

Gutiérrez, T. M., García, C. J. L., y Vieira, B. D. M. (2012). *Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado de magisterio de la universidad de Valladolid, España*. Revista Learning Styles Review. UNED. Nº10, Vol. 10, octubre de 2012. Disponible en <http://www.learningstylesreview.com>, consultado el 26 junio 2014.

Juárez, L. C. S., Rodríguez, H., Luna, M. E. (2012); *El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica*. Revista Estilos de Aprendizaje, Nº10, Vol. 10, octubre de 2012. Disponible en <http://www.learningstylesreview.com>, consultado el 27 de junio de 2014.

Miñado et al. (2008), *Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales*, Disponible en EBSCO, 38505172, consultado el 16 de abril de 2014.

Ortiz, O. A. F.; Canto, H. P. J. (2013). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México*. Revista Learning Styles Review. UNED. Nº11, Vol 11, abril de 2013. Disponible en <http://www.learningstylesreview.com>, consultado el 26 de septiembre de 2014.

Prado, B. M. (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en un entorno virtual. Tesis Doctoral, Colombia*. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos901/aprendizaje-rendimiento-academico-entorno-virtual/aprendizaje-rendimiento-academico-entorno-virtual.shtml>.

Romo, A. M. y López, R. L. y López, B. I. (2003). *¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Facultad de medicina, Universidad de Chile. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/1274Romo.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1274Romo.pdf) - Similares.

# Estrategias para la lectura de textos literarios

**Rosa Nohemí Reyes Guzmán**

**Laurencia Barraza Barraza**

## **Resumen**

El caso surgió a partir de realizar un análisis de las fortalezas y debilidades, tanto de los alumnos como del docente, de los diferentes campos formativos, con las evidencias que se recabaron se encontró que los alumnos no mostraban interés por leer libros literarios como cuentos, leyendas o poemas, además falta de conocimiento del enfoque de la asignatura de español, lo cual estaba ocasionado que las estrategias aplicadas no estuvieran contribuyendo a la solución del problema.

En consecuencia, se tomó la decisión de comenzar a hacer una investigación, con la intención de encontrar una solución para la problemática: cómo interesar a los alumnos de educación primaria a la lectura de textos de carácter literario, debido a que, es un tema con gran relevancia en la educación. Encontrando que resulta fundamental aplicar estrategias que tengan impacto en su vida diaria, con la intención que le encuentren funcionalidad a lo que están aprendiendo.

## **Introducción**

La presente investigación surgió a partir de la reflexión del desempeño de los alumnos y las prácticas de enseñanza, durante ese tiempo fue posible identificar ciertos obstáculos, de los cuales surgió la motivación por estudiar el interés por la

lectura de textos de carácter literario en los niños de educación primaria.

Las situaciones observadas en el grupo y el análisis del papel del docente, influyeron para seleccionar el tema de investigación. La lectura es una herramienta fundamental para

involucrarse en la sociedad, es uno de los temas con mucha importancia en la educación, en los últimos años algunos maestros opinan que los niños no leen, debido a esto, se inició una investigación para identificar las estrategias didácticas útiles para interesar a los alumnos a leer, de lo cual se obtuvieron buenos resultados, logrando lo que se pretendía.

El problema central que se quiere abordar es: ¿Qué estrategias didácticas se pueden utilizar para interesar a los niños de educación primaria en la lectura de textos de carácter literario?

El propósito de esta investigación es:

Diseñar y aplicar estrategias didácticas para interesar a los alumnos de educación primaria en la lectura de textos literarios.

### *Importancia de la investigación*

La lectura es una actividad muy importante, ya que, no solo proporciona información, también mejora la reflexión, la capacidad de análisis, ayuda a desarrollar una mejor expresión oral y escrita, el vocabulario se amplía, estimula la curiosidad, potencia la capacidad de atención, observación y concentración,

aumentan los conocimientos, pues, cada vez que el individuo lee logra nuevos aprendizajes.

Por este motivo, se pretende abordar la problemática en cuestión, porque es fundamental que el alumno sea capaz de realizar una lectura clara y fluida con las personas que convive, plantear argumentos, identificar diferentes tipos de texto y comprenderlos. Al contar con estas herramientas tendrá acceso a muchas oportunidades de aprendizaje, generando confianza y seguridad en sí mismo. Si desde un principio el alumno se interesa por la lectura, en un futuro no presentará graves problemas para aprender o desenvolverse con otras personas.

Como afirma Lerner (2001, p.26), “lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesita resolver, identificarse con otros autores, correr otras aventuras, enterarse de otras historias”. En definitiva, leer cumple una función esencial tanto en la escuela como la sociedad.

Los alumnos podrían fortalecer sus aprendizajes si se hacen conscientes de la importancia de la lectura, pues, es algo que ellos tendrán que usar tanto dentro como fuera de la escuela, en sus tiempos libres, por ejemplo al analizar algunos libros, con la finalidad de descubrir nuevas cosas y acudir a la biblioteca como algo significativo.

El docente podría ser acertado al no apartar demasiado la enseñanza de la lectura de uso social que tiene, debido a que, “es imprescindible representar en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social” (Lerner, 2001, p.126). Resulta necesario planear situaciones donde la lectura sea una práctica trascendental, con la intención que los alumnos se apropien de ella. De manera que, “La lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno” (Lerner, 2001, p.129).

La investigación le sería útil a los docentes, ya que, “El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura

nos ofrece” (Lerner, 2001, p.40), además, hay que mencionar sobre la existencia de prácticas de enseñanza donde se lee sólo para aprender, actualmente no todos tienen el dominio del enfoque o siguen conservando ciertas conductas de cómo aprendieron a leer. En consecuencia, la investigación les permitirá reflexionar y orientar sus acciones.

Profundizar más en el estudio de este tema contribuye a comprender por qué resulta difícil lograr interesar a los alumnos en la lectura y que lleguen a ser lectores alfabetizados, el cual es un problema que suele estar presente en la mayoría de las escuelas, siendo de relevante importancia poner en práctica estrategias que permitan superar las dificultades.

## **Desarrollo**

### *Lectura de textos de carácter literario*

En el presente trabajo de investigación se aborda la lectura de textos de carácter literario; para obtener una mejor comprensión e interpretación de tema, se ha recuperado información

importante de algunos autores. Para Cairney (1996, p.18) “La lectura se considera como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto”. Él considera importante que los estudiantes tengan una participación activa en este proceso y el profesor los estimule a leer, además realiza una fuerte crítica a los enfoques tradicionalistas, donde el lector cuenta con poca libertad para seleccionar libros, tiene escasas oportunidades para compartir sus ideas, además lee por obligación.

Propone crear un ambiente motivante en las aulas, donde el docente desempeñe un rol de lector competente, sea un apoyo para el alumno, lo escuche cuando comparte descubrimientos y evalúa críticamente tanto su propio desempeño como el de los niños y las niñas.

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1998, p.17). Además, implica una participación activa

por parte del lector, quien ha de tener un objetivo que guíe su lectura.

Al realizar un análisis de la información recabada identifiqué que los autores comparten la misma definición sobre la lectura, remiten a un proceso que se compone de dos elementos: la decodificación y comprensión, los cuales ocurren simultáneamente mientras la persona lee el texto. Debido a que, para obtener el significado de la lectura e interactuar emocionalmente con ella, es necesario distinguir las letras, tener una correspondencia fonográfica y contar con conocimientos previos sobre el tema.

La decodificación “es el proceso consistente en utilizar el conocimiento contextual, el conocimiento fonético y el conocimiento de palabras a la vista para identificar una palabra desconocida” (Meece, 2000, p.235). En este sentido, si el alumno cuenta con pocos conocimientos de letras y palabras, o no ha convivido en un ambiente alfabetizador, al inicio de su educación primaria presentará dificultades para leer.

La comprensión “es un proceso activo en que el lector trata de construir un mensaje significativo a partir del texto”

(Meece, 2000, p.236). Algunos factores que contribuyen para lograr uno de los objetivos de la lectura, la capacidad de interpretación son: la actitud, ideas previas sobre la historia y el conocimiento sobre el tema.

Por tal motivo, a lo largo de la educación primaria los niños y las niñas deben tener variadas oportunidades para leer diferentes tipos de textos, así progresivamente se logrará que sea una actividad placentera y cotidiana, además de ampliar su vocabulario e incrementar sus conocimientos. “La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (Cassany et al., 2001, p.194).

A partir de lo anterior, es importante considerar que la lectura puede ser un detonante fundamental para lograr tanto el éxito como el fracaso escolar, pues permite a las personas acceder a un mejor mundo laboral, adquirir un mayor grado de autonomía y desarrollar la capacidad de reflexión, y todos se relacionan con las habilidades de lectura que tienen.

Se debe tomar en cuenta que “la lectura no es simplemente una habilidad mecánica, leer bien es razonar bien y ejercitar uno de los más elevados procesos mentales, que incluye diferentes formas del pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas” (Argudín y Luna 2010, p.14).

También la lectura es muy importante porque:

- Potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración.
- Ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje.
- Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido.
- Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.
- Estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.
- Es una afición para cultivar en el tiempo libre, un pasatiempo para toda la vida. (SEP, 2011, p.3).

El programa de estudios 2017 destaca también aspectos importantes sobre el papel del docente en este proceso, sugiere que:



Puede mostrar para qué se lee, cuáles son los textos pertinentes para satisfacer ciertos intereses, cuáles son las rutas de búsqueda más útiles, cómo se puede explorar un texto cuando se busca un determinado tema, cuáles son las modalidades de lectura más adecuadas para satisfacer determinados propósitos (SEP, 2017, p. 180).

Además en la interacción que tiene con sus alumnos, “puede compartir con ellos lo que piensa sobre el texto y, de esta manera, abrir la puerta a la participación de comentarios, promover la discusión” (SEP, 2017, p. 180). Se pretende acercar a los estudiantes a la lectura mediante actividades significativas, donde disfruten de diferentes textos y descubran su funcionalidad. En este sentido, la intervención del docente es de suma importancia para estimular la lectura, en definitiva, el maestro no debe basar su enseñanza en la transmisión de conocimientos.

Se sugiere abordar la lectura a través de las prácticas sociales del lenguaje, así los alumnos tendrán la

oportunidad de compartir sus experiencias con otras personas, adquieren la capacidad de actuar frente a situaciones que se les presenten en la vida cotidiana. Por lo cual, “el docente deba promover que sus alumnos participen en situaciones de lectura que trasciendan el aula” (SEP, 2017, p.180).

Otra característica importante de la lectura es su uso social, resulta necesario que todas las personas lean, y así consideren la lectura como una herramienta importante para el aprendizaje, además es un instrumento valioso para la reflexión, la comunicación y el descubrimiento. Se sugieren algunas actividades para que los alumnos identifiquen la necesidad de leer: “comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico...” (Lerner, 2001, p. 96).

*Estrategias didácticas para interesar a los alumnos de educación primaria en la lectura de textos literarios.*

La lectura representa uno de los mayores logros de la vida, al ser un medio para generar aprendizajes, leer ayuda a las personas a lograr sus objetivos cognitivos. Motivo por el cual se le ha puesto énfasis en este subtítulo en la definición del concepto de estrategia y la descripción de las estrategias didácticas que menciona el programa de estudios.

#### *Estrategias y sus significados.*

La estrategia se puede entender como el “conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (Monereo, 2002, p. 24). Es como una guía a seguir con la intención de lograr un mejor resultado, que el alumno aprenda a aprender. Por otra parte, una estrategia es “la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra constantemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto” (López y Arciniegas, 2004, p. 23).

A partir de lo expuesto, se puede decir que las estrategias constituyen elementos importantes para mejorar el conocimiento de los alumnos, aumentan su capacidad de reflexión, y la capacidad

para tomar decisiones; debido a que están dirigidas y orientadas a un mismo fin.

Por otra parte, Solé (1998, p.56) sugiere que las estrategias requieren tener “autodirección, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones”.

Según la autora las estrategias implican definir un objetivo a cumplir, planear adecuadamente las acciones que se van a realizar para el determinado fin, así como evaluar constantemente los resultados y hacer cambios cuando no se obtenga lo pretendido.

Con respecto a la selección de estrategias para aplicarlas en el aula, Monereo (2002, p.22), sugiere considerar ciertas pautas, con la finalidad de obtener mejores resultados:

- Plantear actividades que, debido a su complejidad, requieran por parte de los estudiantes una regulación consciente y deliberada de su conducta.

- Evitar la enseñanza de técnicas de estudio simples en relación a objetivos concretos.
- Enseñar estrategias en contextos en los que éstas resulten funcionales.
- Crear un “clima” en el aula en el que se tolere la reflexión, la duda, la exploración y la discusión.
- El hecho de que una estrategia pueda ser fácilmente aplicada a una nueva situación de aprendizaje.

A partir de lo anterior, se puede definir que la estrategia didáctica es “la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva”(Velazco y Mosquera, 2010, p.3). De manera que, las estrategias didácticas contemplan las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje. Por lo cual, se definirá cada una para tener claridad en los conceptos, considerando que, en la práctica no se separan.

Según Pineda (2003, p.8) “las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin”

Las estrategias de aprendizaje por su parte, “constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante” (Pineda, 2003, p.9).

*Estrategias útiles para interesar a los alumnos a la lectura de textos literarios.*

El objetivo de la presente investigación es interesar a los alumnos en la lectura a partir de estrategias útiles, dado que, es importante trabajar con una serie de acciones que aseguren que los alumnos sean capaces de lograr que la lectura sea una actividad diaria y placentera; donde se aproveche la participación de todos, se planteen nuevos retos y se empleen los conocimientos de que disponen.

Además, el trabajar con estrategias en el aula brinda la posibilidad de permitirles a los niños y las niñas lograr

buenos resultados, al implicar una serie de acciones para lograr un determinado objetivo. En definitiva, utilizar estrategias hace que se adquieran conocimientos útiles, pues están adecuadas a las condiciones del contexto y características de las personas, además orientadas a un mismo fin.

En el programa de estudios, en el campo formativo de lenguaje y comunicación, en el apartado de orientaciones didácticas, se mencionan diversas estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura, las cuales “buscan dar recomendaciones concretas de buenas prácticas educativas que hayan sido probadas en el aula y que estén orientadas al logro de los aprendizajes esperados”. (SEP, 2017, p.146). Por tal motivo, en este campo formativo se propone desarrollar el trabajo en diferentes modalidades, con la intención de “manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y considerar los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas” (SEP, 2017, p.177).

Las modalidades que se sugieren son las siguientes (SEP, 2017, p.177):

#### Actividades puntuales:

- Son actividades que se realizan una o dos veces al año.
- Tienen una duración limitada.
- Se pueden relacionar con el contenido de otras asignaturas; por ejemplo, presentar una exposición acerca de un tema de ciencias.

#### Actividades recurrentes:

- Se realizan de manera repetida a lo largo del año escolar, o bien, durante periodos más o menos prolongados.
- Sirven para abordar prácticas sociales del lenguaje o actividades que requieren trabajo sistemático, como la exploración de los textos de la biblioteca y de los periódicos, la lectura de textos literarios o la solicitud de libros en la biblioteca para leer en casa.

#### Proyectos:

- Su duración es variable; pueden durar una semana.
- Integran las prácticas sociales del lenguaje de manera articulada.

- Permiten que los textos elaborados por los alumnos tengan destinatarios reales;
- Secuencias didácticas específicas:
- Su objetivo es ayudar a alcanzar el conocimiento necesario para comprender mejor lo que se persigue al poner en acción las prácticas sociales del lenguaje.
- Pueden realizarse dentro de cualquiera de las actividades anteriores.
- Se desarrollan principalmente para apoyar la planeación o revisión de los textos que se escriben.

#### *Modalidad de la investigación*

“El estudio de casos es una modalidad de informe que valora la información para luego emitir un juicio” (Ceballos y Froylán, 2009, p.5). Esta modalidad permite realizar investigaciones de problemas que puedan presentar tanto un alumno como todo el grupo, cuando se tiene interés sobre un determinado tema que sea significativo, con la finalidad de comprender mejor la situación analizada.

Este tipo de investigaciones se caracterizan por “la utilización de técnicas que informan de la particularidad de las situaciones y permite una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de estudio” (Ceballos y Froylán, 2009, p.6). Tiene la facilidad de emplear técnicas confiables a partir de la exploración, para recolectar y analizar datos con la intención de conocer la realidad o comprender el fenómeno.

Esta investigación se realiza bajo la modalidad de la investigación acción, debido a que, el tema estudiado se encuentra directamente involucrado con lo que acontece en el aula, pues el problema fue seleccionado a partir de las situaciones observadas, al identificar ciertas dificultades en los alumnos en la resolución de algunas actividades y problemas en las prácticas de enseñanza.

La investigación acción es una “espiral auto reflexiva, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez se observa, reflexiona, analiza y evalúa” (Latorre, 2005, p.39). La investigación-

acción tiene como propósito superar las dificultades que el docente identifica en su quehacer docente.

Por tal motivo se optó por esta modalidad debido a los beneficios, los cuales son “la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica” (Latorre, 2005, p.27). Teniendo un doble propósito: cambiar la situación problemática y generar conocimiento sobre el tema. Permitiendo diseñar un plan de acción con la intención de “lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido” (Latorre, 2005, p.28).

#### *Enfoque de la investigación*

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo porque “involucra la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo” (Hernández y Fernández 2003, p.12). El investigador tiene la facilidad de observar las diferentes actividades que

cotidianamente se realizan, para registrar algún acontecimiento inusual; al utilizar este tipo de instrumentos puede involucrarse directamente con las personas que se estudian.

Se emplean este tipo de técnicas e instrumentos ya que, “un estudio cualitativo busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa, cuáles son sus actitudes, etcétera)” (Hernández y Fernández 2003, p.12). Involucra técnicas que no pretenden medir u obtener datos numéricos, pues no es necesario analizarlos de maneja estadística. Busca obtener datos detallados de la situación investigada sin realizar alguna modificación o alterar la información, sino tal como son percibidos, pueden ser algunas descripciones, conductas observadas, además no interrumpe los acontecimientos para identificar su comportamiento.

#### *Primera intervención “Una invitación a la lectura”*



Esta estrategia tiene la finalidad de propiciar un ambiente de aprendizaje más activo, colaborativo, situado y orientado a interesar a los alumnos a la lectura de textos literarios. Las actividades son viables de aplicar al ser sencillas y congruentes con la problemática a resolver; pues se pretendió generar un mayor compromiso y reflexión por parte del alumno, al permitirle aprender de nuevas experiencias.

Algunas actividades son diseñadas para que sean realizadas por los estudiantes con la intención de que adquieran nuevos conocimientos, otras por el docente al ser el encargado de guiar el aprendizaje, además se involucra a los padres de familia, ellos necesitan conocer el desempeño de sus hijos y la forma en que les pueden proporcionar su ayuda.

Para diseñar la estrategia se tomaron en cuenta una serie de puntos, con la intención de generar situaciones motivadoras para los niños:

- Usar diferentes espacios.
- Promover la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo.

- Generar ambientes lúdicos que estimulen la curiosidad, la imaginación y la creatividad.
- Diseñar las acciones congruentes con la problemática detectada. Éstas beneficiarán tanto a los estudiantes como al maestro, por lo que deben ser realistas y aplicables.
- Contar con la presencia de los alumnos al estar planteando soluciones para un problema que afecta su aprendizaje.
- Planear actividades previendo dificultades, tiempo e intereses de los alumnos. La planeación ayudará a que en ningún momento se improvise.
- Diseñar actividades acorde a los intereses y necesidades de los alumnos, así como a las características del contexto.

Esta planeación surge a partir de realizar un análisis sobre las características de ambientes de aprendizaje, desde lo que menciona el programa de estudios y autores como Duarte (2003), con la intención de crear un clima de placer por leer, asimismo

propiciar experiencias agradables, sin duda, el entusiasmo por la lectura no se puede generar con una simple indicación. El formato de la secuencia didáctica es retomado de Pimienta (2007), en él se mencionan algunas estrategias didácticas útiles para trabajar en el aula, de las cuales se seleccionaron algunas para propiciar interés por la lectura.

### *Segunda intervención "Proyecto el museo del cuento"*

Otra estrategia didáctica que resulta de interés para solucionar la problemática se sustenta en el método por proyectos, ya que, como menciona el programa de estudios 2017 "Brindan la oportunidad de planear las tareas, distribuir responsabilidades entre los participantes y evaluar cada fase del proceso" (SEP, 2107, p.177). Además, esta forma de trabajo "involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos" (Pineda, 2003, p.46).

Así mismo, ofrece la ventaja de poder abordar las diferentes prácticas sociales del lenguaje que propone el campo formativo lenguaje y comunicación, con la intención que vinculen las actividades escolares a la vida real y favorecer un rol activo por parte del alumno. Definitivamente, esta modalidad de trabajo permite interesar a los niños a la lectura de textos de carácter literario, al encontrarle sentido a lo que aprende, pues no construye su conocimiento de manera aislada.

Por lo tanto, les brinda la oportunidad de intercambiar experiencias de lectura, leer diversas narraciones, adquirir nuevos conocimientos, y compartir información relevante con toda la comunidad escolar. Haciendo posible reflexionar sobre la importancia que tiene la lectura, debido a que, la modalidad por proyectos les permite descubrir la aplicación de los aprendizajes en situaciones reales.

El trabajo por proyectos se desarrolla en tres momentos: inicio, desarrollo y socialización; en cada momento se pretende que el alumno aprenda a partir de situaciones reales, al

poder investigar problemas de su interés, discutir, intercambiar opiniones y trabajar con actividades acordes a su contexto. Lo cual aumenta la participación en clase y los alumnos tiene mejor disposición por realizar las tareas.

El organizar el trabajo de esta manera supone definir muy bien los roles del estudiante y el profesor, en cada momento los niños trabajarán colaborativamente con sus compañeros, se convertirán en descubridores y serán responsables de su trabajo, en cuanto al docente le corresponde monitorear el proceso.

### **Resultados**

Para dar solución a la problemática sobre interesar a los alumnos a la lectura de textos de carácter literario en alumnos de primaria, se aplicaron las siguientes estrategias: una invitación a la lectura y el museo del cuento.

La estrategia una invitación a la lectura tenía como finalidad que los alumnos se interesaran por leer nuevos textos, por medio de la exploración de diferentes libros de la biblioteca escolar.

Para lo cual se elaboró una planeación que se llevó a cabo durante dos sesiones, con un diseño que facilitó la aplicación de la estrategia y así resolver la situación en la que se encontraban los estudiantes. La planeación consistió en desarrollar el trabajo en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, en cada momento los alumnos movilizaron sus conocimientos previos, aprendieron de otros, intercambiaron ideas, discutieron sobre diferentes puntos de vista.

Al inicio de la primera sesión se tenía el propósito de recuperar información sobre la frecuencia con que los padres leían a sus hijos o si ninguno tenía ese hábito, además identificar si les resultaba agradable que les leyeran, la mayoría de los alumnos respondió que son pocas las ocasiones cuando les han leído un cuento, por lo general su papá o mamá no leen en sus tiempos libres; donde más realizan esta actividad es en la escuela y es algo que les agrada.

Las respuestas que dieron los alumnos se tenían previstas, al tener conocimiento de sus intereses y necesidades, por tal motivo, con la intención de contagiar el gusto por la

lectura a través del ejemplo, se creó un ambiente donde los niños disfrutaran la lectura de un cuento en voz alta, los niños siempre mantuvieron interés y demostraron agrado. Para que se animaran a leer después el libro las siguientes actividades fueron lúdicas, así descubrirían que los libros no son aburridos.

Durante el desarrollo de las actividades algunos alumnos no tuvieron muchas participaciones, debido a que no tenían conocimiento de libros, algunos no lograban identificar el de su agrado, por lo cual, les era difícil argumentar las preguntas, además para algunos resultó un poco complicado al inicio elaborar la recomendación, puede ser posible que faltó más análisis u otro tipo de actividad. También organizar algún evento donde se involucrarán los padres de familia o personas de la comunidad, quizá así mostrarían mayor disposición.

Lo que ayudó fueron las aportaciones de los demás compañeros y su constante apoyo, resultando una actividad más agradable, pues, constantemente los motivaban y aprendían de sus opiniones. Ya que

“cuando los niños trabajan en forma conjunta los problemas llegan siempre a una comprensión mutua de él, de los procedimientos y de la solución” (Meece, 2000, p.138).

Se optó por desarrollar las actividades en los diferentes espacios con que cuenta la escuela, ya que el aprendizaje no únicamente se puede dar en el aula, sino también fuera de ella, para promover otras oportunidades para compartir o descubrir. Ya que, el programa de estudios propone que “las comunidades educativas propicien un aprendizaje más activo, colaborativo, situado, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento” (SEP, 2017, p.119). Se utilizó la biblioteca escolar, el patio cívico y el aula. Permitiendo a los alumnos moverse continuamente, así se evita el aburrimiento de estar sentado siempre en el mismo lugar.

En el patio se desarrollaron algunas dinámicas para rescatar ideas, la biblioteca para que interactuaran con libros e identificaran los de su preferencia

y el aula fue fundamental para que participaran con sus argumentos, observaran a sus compañeros y se apoyaran en la realización de algunas actividades. Estuvieron muy motivados e interesados, pues interactuaron con sus compañeros y realizaron algunos juegos. Durante las dinámicas sus respuestas eran favorables nunca mostraron aburrimiento, la mayoría comentó que es emocionante trabajar fuera del salón, se sintieron cómodos durante la lectura en voz alta, descubrieron nuevos cuentos.

En algunos momentos fue necesario extenderse un poco, para aclarar algunas dudas o darles oportunidad que aportaran más ideas. Pero el tiempo fue el adecuado para desarrollar las actividades, ello permitió observar sus actitudes, ayudarlos en alguna confusión y monitorear su trabajo. Requirieron de atención personalizada en algunos momentos, pero los demás alumnos al tener mejor comprensión del tema, desempeñaron el papel de monitores lo cual fue de gran ayuda, así en conjunto trabajaron para aclarar dudas.

Los niños que tenían un poco de más conocimiento sobre cuentos guiaron a sus compañeros, mostrándoles los que para ellos resultan emocionantes, facilitándoles la exploración y selección de los libros, durante la exploración o aportaciones expresaban: ¡estos son los que tiene imágenes coloridas!, ¡tratan de animales, aventuras y misterio!

Su comportamiento fue el adecuado, son alumnos tranquilos y responsables con su trabajo. Además previamente se organizaron todos los materiales que se emplearían en el desarrollo de las actividades. Los que se utilizaron para generar el aprendizaje fueron imágenes, libros de la biblioteca escolar, cartulinas, colores, entre otros, permitiendo el disfrute del tiempo en clase, además favorecieron que los alumnos imaginaran y utilizaran su creatividad. Debido a que “se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad” (Durarte, 2003, p.9).

Se emplearon materiales acordes al contexto pues es un medio rural y

fueran atractivos para los alumnos, la escuela cuenta con una biblioteca equipada con algunos libros, motivo por el cual, se tomó la decisión de incluir la exploración y lectura de algunos acervos bibliográficos. Los alumnos tuvieron la oportunidad de buscar libros de su preferencia, contrastar información, identificar las características de las recomendaciones al igual que su importancia y discutir sobre lo que iban descubriendo, lo cual contribuyó a una participación activa.

Fue relevante contemplar diferentes momentos para recabar información por medio de técnicas e instrumentos de evaluación, se recurrió a la autoevaluación, la heteroevaluación y la observación, con el propósito de valorar la eficacia de las actividades y tomar las decisiones más convenientes respecto al desempeño de los alumnos y el del docente. Al analizar los resultados se concluyó que era necesario aplicar nuevamente otro periodo de intervención, los alumnos aun no mostraban el suficiente interés por la lectura.

El análisis de las evidencias recuperadas en la autoevaluación y la observación permiten afirmar que la estrategia resultó adecuada para mejorar el desempeño de los alumnos, al mostrar un avance favorable, debido a que fueron capaces de interactuar con más cuentos, identificar los de su preferencia, compartir con sus compañeros los carteles.

Por tal motivo, al observar agrado en los alumnos en la aplicación de la estrategia “Una invitación a la lectura” se tomó la decisión de retomar algunos aspectos, para diseñar el segundo plan de intervención, como fueron elaborar recomendaciones, pero destinando un poco más de tiempo debido a que faltó profundizar más en el tema y que los niños tuvieran más oportunidades para disfrutar de la lectura.

La estrategia el museo del cuento tenía como finalidad que los alumnos recomendaran un cuento para darlo a conocer en la comunidad escolar, así comprendieran la importancia de la lectura en su vida cotidiana. El proyecto se llevó a cabo durante dos semanas distribuidas en ocho sesiones. Al inicio del



proyecto se exploraron los conocimientos previos que tenían los alumnos sobre el cuento e identificaron los apoyos que requerían. Para conocer sus ideas se les interrogó con las siguientes preguntas: ¿Cuáles cuentos les gustan?, ¿por qué?, ¿cuáles historias les parecen interesantes?.

Las aportaciones que realizaron fueron variadas, pero se concluyó que les resulta interesante leer cuentos con imágenes atractivas, así se capta su atención y les resulta divertido, les agrada que las historias sean de aventuras o de misterio y de preferencia traten de animales, además contengan poco texto, con un vocabulario acorde a su edad.

En las siguientes sesiones a través de diferentes estrategias se les motivó a que exploraran los libros de la biblioteca escolar, reflexionaran sobre la importancia de invitar a otros a leer, observaran al docente y padre de familia como un modelo lector, para culminar con la presentación de su recomendación ante las personas de la comunidad.

Durante la aplicación de la estrategia didáctica se recuperó información sobre el desempeño de los

alumnos y las prácticas de enseñanza, mediante el registro de instrumentos de evaluación como: listas de cotejo, escalas estimativas, el diario de trabajo, las actividades que se desarrollaron y diálogos con los alumnos.

El análisis de las evidencias recabadas en el diario y los instrumentos de evaluación, permitió afirmar que las prácticas de enseñanza mejoraron, ya que, la planeación de las actividades fue acorde al enfoque de la asignatura, pues se comprendió que los alumnos “deben realizar actividades de producción y lectura de textos, con motivos interesantes o importantes para ellos” (SEP, 2018, p.11), con la intención que aprendan nuevas cosas e, identifiquen la relevancia que la lectura tiene en la sociedad.

En relación a la enseñanza, se buscó contribuir a la formación de niños y niñas que lean con motivación, pues “la intervención docente es fundamental cuando se busca propiciar el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2018, p.16), por tal motivo, hubo la necesidad de que cambiar algunas prácticas que no estaban generando una comprensión sobre el uso

social de la lectura, para poder contagiar en ellos el gusto por explorar los libros.

Conseguir que los alumnos se interesen por la lectura no es un reto fácil, como docente se descubrió que se necesita ofrecer distintas oportunidades para acercarlos a la lectura, como aprovechar los materiales de la biblioteca con el propósito que los seleccionen y lean libremente, escuchen a los adultos leer, así mismo estas actividades se realicen de manera continua. También otro aspecto importante que se percibió, fue que el profesor debe “proporcionar a los alumnos los andamios necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales” (Solé, 1998, p. 65), poco a poco ellos van logrando la autonomía.

Una actividad donde se observó mucho entusiasmo por parte de los alumnos, fue cuando se les narraba cuentos en voz alta con apoyo de imágenes, debido a que “al leer cuentos para niños y niñas se establece una relación afectiva positiva entre quien lee, el texto y quien escucha. Ya que, leer para otro implica una dedicación íntegra y eso

el niño lo reconoce y lo valora” (Monserrat, 2012, p.215). El preparar la lectura y emplear recursos visuales los motivó a leer esos cuentos en sus hogares.

En efecto, si constantemente se lee a los estudiantes con emoción e interés, se favorecerá el gusto por leer, lo cual hará que en más de una ocasión los alumnos soliciten la lectura en voz alta de cuentos e insistan en llevarse los libros. Es importante contagiarlos y que sientan la lectura, imaginen los personajes, escenarios para que le den vida al texto.

Con respecto a la situación problemática, se identificó un cambio favorable en los aprendizajes, al tener diálogos con los alumnos, ellos comentaron tener interés por leer cuentos, explorar los materiales de la biblioteca escolar, así mismo comprenden la importancia que tiene la lectura en la sociedad, además durante el desarrollo de las actividades mostraron una actitud positiva, siempre estaban interesados en trabajar y compartir sus productos.

De acuerdo con el análisis del diario y las actividades realizadas por los alumnos, se puede asumir que este

comportamiento se debe principalmente a la estrategia didáctica seleccionada, el método por proyectos, debido a que “son secuencias de actividades organizadas con determinados propósitos comunicativos que orientan la elaboración y difusión de un producto real que tendrá un destinatario, también real” (SEP, 2018, p.25). En este sentido, esta estrategia resulta apta para contribuir a identificar la importancia social de la lectura, permitiendo generar interés por leer.

Las actividades se enfocaron principalmente a la elaboración de un producto real, la redacción de una recomendación de un cuento, para después compartirlo con las personas de su comunidad, donde los alumnos tuvieron la oportunidad de compartir y expresar sus ideas, observar tanto a su maestro como padre de familia como un modelo lector, escuchar a un adulto leer, siempre se les permitió explorar los libros de la biblioteca con la finalidad de seleccionar los que fueran acorde a sus intereses, además siempre se propició un espacio de reflexión para que

comprendieran sus fortalezas y debilidades.

Todas las actividades tuvieron la intención de propiciar un aprendizaje más activo dejando a un lado el trabajo mecánico, se basaron en que los alumnos leyeran en situaciones reales, así brindarles la oportunidad de ver la lectura como una tarea divertida y útil para resolver distintos problemas de su vida cotidiana; además ellos se entusiasmaron mucho con el proyecto, pues serían escuchados por un público.

El saber que lo compartiría con sus familiares, los motivó a esforzarse en elaborar un cartel creativo e incluir una recomendación coherente, nunca mostraron desinterés o aburrimiento, ya que, la actividad estaba dirigida a personas reales, igualmente el apoyo que recibieron de sus padres resultó un aspecto favorable.

De manera que, coincido con que “se debe procurar que en la escuela se diseñen situaciones que reflejen una interpretación del mundo, a la par que demanda que los estudiantes aprendan en circunstancias cercanas a su realidad” (SEP, 2017, p.120). Siempre los docentes

necesitan ofrecer experiencias atractivas para acercar a sus alumnos a la lectura.

La aplicación de instrumentos de evaluación para propiciar la autoevaluación y coevaluación, permitió generar una mayor reflexión sobre la importancia de leer, pues esta actividad tuvo el propósito de que todos aprendieran a evaluar su desempeño, identificar sus fortalezas y debilidades, y se ayudaran mutuamente a mejorar. El realizar la autoevaluación y coevaluación con los alumnos les permitió movilizar sus saberes, pues adquirieron confianza en su forma de trabajo, identificaron si estaban comprendiendo el tema, les ayudó a superar algunos errores y convertirlos en aprendizajes.

Parece una actividad difícil de realizar, pero en realidad es atractivo para los alumnos, al analizar su trabajo apoyándose de los criterios de evaluación se tiene la oportunidad de identificar los aciertos y lo que les hace falta por lograr, una ventaja es que los niños son honestos, por lo cual, realizan comentarios acertados. Pues sus opiniones fueron acertadas, nunca ignoraron sus dificultades, expresaron sus dificultades y

la manera en cómo podían darles solución, emplear la evaluación resultó favorable para aumentar la lectura en el salón de clases.

Los alumnos con rapidez comentaban: “maestra me falta este aspecto, tengo que mejorar más para lograr un buen trabajo”, “mi compañero puede perfeccionar su cartel si realiza estos cambios”, “consideramos que la actividad nos ha resultado agradable porque aprendimos cosas nuevas”, “nos han resultado agradables los cuentos, vamos a continuar explorando la biblioteca para avanzar más”.

Los alumnos presentan limitantes, las cuales impiden su progreso en el aprendizaje, por este motivo, se consideró incluir estas estrategias de evaluación dentro de la planificación del proyecto, para invitar a los alumnos a reflexionar a través de la retroalimentación. Estos espacios les ofrecieron reconocer cuáles fueron sus logros y dificultades grupales e individuales, que finalmente llevaron a obtener cambios muy favorables.

De estos resultados identificados, los que corresponden a las previsiones

que se habían planteado son: una actitud positiva e interés por realizar las actividades del proyecto, al permitirles expresar libremente sus ideas, utilizar diferentes espacios del salón de clases, constantemente se propició el diálogo, fueron actividades relacionadas con su contexto personal, se les estimuló a que fueran creativos y aprendieran mediante el juego.

Otro rasgo que contribuyó fue que “el trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase y no sólo el maestro orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad” (Lerner, 2001, p.26). Cuando todos se comprometen y trabajan de manera colaborativa el resultado es un producto con grandes satisfacciones.

Se ha advertido que algunos resultados durante este primer ciclo de intervención no se habían previsto, no todos los alumnos reciben el mismo apoyo de sus padres de familia, algunos se involucraron más y animaban a sus hijos a elaborar correctamente su trabajo, a pesar del inconveniente se les proporcionó la ayuda que necesitaron.

Al hacer una comparación entre la situación inicial descrita en el diagnóstico y la situación posterior a la aplicación de la estrategia didáctica, se puede responder a la pregunta de investigación afirmando que, para generar interés por la lectura de textos de carácter literario, es necesario emplear estrategias que permitan a los alumnos acercarse a la realidad, con esta forma de enseñanza se obtiene mayores logros, pues se trabaja con actividades significativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad que tiene la lectura.

Con respeto al propósito de la investigación se logró diseñar y aplicar estrategias didácticas que interesaran a los alumnos a leer textos literarios, como lo fue el método por proyectos, porque “esta modalidad resulta idónea para trabajar a partir de prácticas sociales del lenguaje, ya que contribuye a preservar el sentido social de la lectura” (SEP, 2018, p.25). Esta propuesta de enseñanza propicia que los alumnos participen y se involucren eficazmente en el trabajo escolar y en la sociedad.

El realizar este estudio de casos resultó una experiencia agradable, se

adquirieron nuevos aprendizajes, se detectaron aspectos que no favorecían el interés por aprender, se logró comprender cuáles son las estrategias adecuadas para motivar a la lectura, cuál es el rol que debe desempeñar tanto el docente como los alumnos y cómo orientarlos a alcanzar los aprendizajes esperados.

### *Conclusiones*

Las principales conclusiones que se derivan del proceso y los resultados de esta investigación son:

El proceso de investigación desarrollado ha permitido fortalecer las siguientes competencias: Estructurar propuestas de intervención pedagógica mediante el uso de diagnósticos realizados con procedimientos científicos, la incorporación de herramientas tecnológicas pertinentes, estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras, para resolver problemas educativos y de práctica docente.

Estructurar informes de resultados sobre la atención a un problema de enseñanza y aprendizaje incorporando los

procedimientos metodológicos y la discusión teórica correspondiente.

La investigación permitió detectar algunas deficiencias en la práctica de enseñanza, en virtud de que existían elementos que no se tomaban en cuenta al momento de planear las actividades, lo cual ocasionaba poco interés por la lectura en los niños, al consultar algunos textos como Estrategias de lectura de Isabel Solé; Leer, Escribir en la Escuela de Delia Lerner y el programa de estudios. Al analizar estos libros se comprendió que la intervención didáctica es un aspecto relevante, motivo por el cual, se implementaron estrategias acordes al enfoque del campo formativo de lenguaje y comunicación.

Conocer las dificultades y comprender de dónde se derivan fue de gran apoyo para determinar el punto de partida y poder valorar los avances que se obtuvieron, tanto en el desempeño de los alumnos como en las prácticas de enseñanza. Averiguar cuál era la situación inicial permitió tomar las decisiones adecuadas, de esta manera, se aplicaron estrategias acordes a las necesidades identificadas.



Al aplicar las estrategias fue fácil detectar que emplear actividades por un periodo corto no garantiza apoyar a los alumnos a resolver sus problemas, debido a que, cuando se comenzó a trabajar con la primera intervención los resultados no fueron muy favorables, ya que era muy poco tiempo, no se tuvo la oportunidad de abarcar más aspectos. En cambio en el segundo periodo de intervención la distribución del tiempo fue mejor, el proyecto contribuyó a la obtención de un producto final, organizar un evento, estimular a los alumnos a leer, obteniendo cambios favorables.

Advierto que lo más relevante para los alumnos fue haberlos hecho partícipes de las estrategias que se pusieron en práctica, la mayor parte de las actividades las realizaron los niños, pero siempre apoyados en su realización, tuvieron la libertad de elegir los textos que leerían, los trabajos elaborados fueron publicados ante los padres de familia, lo cual, creó situaciones agradables para ellos, debido a que, interactuaron con sus compañeros, docente y padres de familia. No se puede negar que en un principio parece

imposible lograr avances, pero propiciando una adecuada disposición se pueden alcanzar resultados favorables, además poner en práctica estrategias acordes a las necesidades del grupo.

Para interesar a los alumnos de educación primaria a la lectura de textos resulta fundamental aplicar estrategias que tengan impacto en su vida diaria, con la intención que le encuentren funcionalidad a lo que están aprendiendo, es decir, les sea de utilidad para resolver problemas de su contexto. Para lograr aprendizajes significativos es importante seleccionar situaciones donde los contenidos a aprender sean claros y promuevan el interés de los niños. Se agrega que es muy difícil captar la atención de los alumnos si para ellos no es relevante el tema; otro aspecto muy importante es involucrarlos en todas las actividades.

La escuela no es un espacio aislado de la comunidad, el propiciar actividades donde resulten involucradas todas las personas del contexto del alumno, es un aspecto sumamente positivo, todos se comprometen a obtener buenos resultados. Es importante compartir los

hallazgos, aprovechar las diferentes oportunidades para organizar eventos y presentarlos ante un público.

Con respecto a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, que se buscaba en la pregunta de investigación ¿Qué estrategias didácticas se pueden utilizar para interesar a los niños de educación primaria en la lectura de textos de carácter literario?; se responde que se logró fomentar en ellos el gusto por leer, mediante la realización de trabajos que tuvieran impacto en la comunidad, la creación de ambientes donde se sintieran motivados a leer, el generar un clima de confianza donde siempre se les dio la oportunidad de elegir el cuento, comentar, intercambiar opiniones con sus compañeros y presentar su trabajo, tener la libertad de moverse en los diferentes

espacios de la escuela, elaborar recomendaciones de sus cuentos; todos estos aspectos propiciaron que la lectura se convirtiera en un hábito placentero.

El alcance de los resultados de la propuesta es aplicable en otros contextos, las estrategias didácticas que se realizaron se pueden poner en práctica en cualquier lugar sin tener ninguna dificultad; únicamente requieren planear cuidadosamente las actividades a desarrollar, prever los recursos que se han de necesitar, distribuir adecuadamente el tiempo de las sesiones, no perder de vista el propósito y el enfoque de la asignatura; así los beneficios que se adquieren son: mayor participación, la lectura adquiere sentido para los alumnos, la escuela se vincula con la comunidad y todos trabajan de manera colaborativa.

## Referencias

- Cairney, T. H. (1996). La enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata.
- Cassany, D., Luna, M. y Sáenz, G. (2001). Enseñar lengua. Barcelona: GRAÓ
- Ceballos H. y Froylán A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*
- Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje una aproximación Conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>
- Hernández S.R. y Fernández C.C. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill
- Latorre, A. (2005). La investigación acción conocer y cambiar la práctica educativa. España: NARCEA.

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. y Arciniegas, E. (2004). Meta-cognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Recuperado de: [https://media.utp.edu.co/referencias\\_bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-l8hZk-libro.pdf](https://media.utp.edu.co/referencias_bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-l8hZk-libro.pdf)
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México: SEP/ Mc Graw Hill Interamericana.
- Monereo, C. (2002). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- Pimienta Prieto, J. (2007). Metodología constructivista. México: PEARSON
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica. México: SEP
- SEP (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. México: SEP
- SEP (2018). Libro para el Maestro. Lengua Materna. Segundo Grado. México: SEP
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Velazco, M. y Mosquera M. (2010). Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. PAIEP. Recuperado de: [http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)

# Evaluación de la comprensión lectora en 5to grado de educación primaria

Erik Omar Carrasco Favela  
Edna Citlalli Alatorre González

## Resumen

Este reporte de investigación describe el trabajo que se realizó ante la inquietud de abatir algunas dificultades que se presentan en el ámbito educativo, particularmente en lo que concierne al tratamiento que se da a la comprensión lectora en los alumnos de educación básica, en especial en los alumnos de 5to grado de educación primaria, en donde se realizaron procesos de indagación e intervención, mismos que permitieron comprender por qué se genera la problemática; que radica en la baja frecuencia de la aplicación de evaluaciones válidas y confiables para conocer el estado en el que se encuentran los alumnos en el desarrollo de esta competencia lectora.

Por consiguiente, se decidió diseñar un instrumento de evaluación con base en referentes teóricos-metodológicos y aplicar el mismo para determinar su validez y confiabilidad, con la intención de generar una herramienta adecuada que permita al docente tener una mejor intervención en su labor educativa.

**Palabras clave:** evaluación, comprensión lectora, validez, confiabilidad.

## Introducción

En el presente documento se presenta un estudio desarrollado a partir de una inquietud que ha estado latente en el ámbito educativo durante mucho tiempo, misma que ha perpetuado en el trabajo docente y pese a que existen múltiples

propuestas que garantizan dar tratamiento a esta situación, la problemática sigue latente.

La problemática a la que se hace referencia al vacío existente sobre el tratamiento que se le da una de las competencias más importantes de la

lectura, la Comprensión Lectora, específicamente en 5to grado de educación primaria. Si bien existen una alta gama de propuestas para dar seguimiento al desarrollo y a las problemáticas de esta competencia, las cuales pretenden fortalecer en el alumnado el dominio de la misma, es tangible que en la mayoría de las ocasiones las estrategias que se ponen en marcha no favorecen completamente al desarrollo óptimo de la comprensión de textos en los alumnos.

El objetivo principal de este estudio fue el de construir un instrumento que fuese válido y confiable para evaluar la Comprensión Lectora en los alumnos de 5to grado de educación primaria que permita al docente tener conocimiento del nivel dominio y cuáles son las dificultades que presentan sus alumnos sobre esta competencia.

Dentro del proceso de indagación que se ha realizado sobre los problemas que guardan relación directa con la situación identificada, se encontró una de las principales causas, es que en la mayoría de los casos no se realiza una

evaluación de la Comprensión Lectora que precise cuáles son las áreas de oportunidad y dificultades que tiene el alumno en esta competencia y cuáles aspectos domina.

De esta manera se ha observado que esto se debe a que en algunos casos el docente no tiene un panorama concreto de que aspectos domina o no el alumno; que habilidades ha desarrollado, cuáles no ha desarrollado y en específico en qué nivel se encuentra. El discernir sobre el estado inicial y el avance que vaya obteniendo el discente en el desarrollo de la Comprensión Lectora, es un punto de partida que permite al maestro saber que requiere hacer y le genera la necesidad de determinar qué acciones ha de implementar y cómo lo va hacer para intervenir de manera oportuna e idónea con los estudiantes que atiende.

### **Justificación del estudio**

En la actualidad la Educación Básica en México, considera dentro de sus estándares curriculares y aprendizajes esperados, dar una atención puntual a las competencias lectoras para un desarrollo eficiente por parte de los alumnos,

directamente enlazándolo con el proceso de evaluación como un procedimiento regulador y de seguimiento sobre el estado y avance que se tenga en las mismas. Señalando lo siguiente: “la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social” (SEP, 2011, pág. 85).

De esta manera surge el compromiso por atender de forma completa cada uno de los aspectos relacionados con la habilidad lectora, para ello dentro del documento citado, se hace mención de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, por sus siglas en inglés) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) siendo así, un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño por parte de los educandos que consuman su Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente

en la sociedad del conocimiento a donde tienen que incorporarse.

La última evaluación realizada por parte de este organismo de la cual sólo se puede acceder a dichos resultados, fue en el año de 2015, en dicho informe que se da a conocer públicamente sobre los resultados obtenidos, México, particularmente en el área de Lectura, se detalla que el país obtuvo una puntuación de 423 puntos, 70 puntos por debajo de la media de todos los países que fueron evaluados. Cabe mencionar que el rendimiento de México en comparación con los resultados del año 2006 a la fecha se ha mantenido estable, sin embargo, al estar por debajo del nivel regular en cuanto a otros países este resultado no es satisfactorio.

La propuesta de PISA se limita, tal como afirma Alcaraz et al. (2013), a evaluar procesos puramente cognitivos relativos a la obtención y recuperación de información, interpretación y valoración de esta, reflexión, entre otros. Utiliza textos adecuados que responden a una diversa tipología y a diferentes situaciones de lectura. No obstante,



al trabajar con estos se “olvida” del apartado pragmático y de la dimensión personal/afectiva y social que se relaciona a los fines de la lectura (aspectos clave de la competencia lectora); la finalidad que mueve la lectura en la realización de sus pruebas no es otra que la de contestar preguntas sobre la información contenida en el propio texto (Díez y Egío, 2017, pág. 26).

Por otra parte, en cuanto a las evaluaciones nacionales, es importante precisar que solo se lleva a cabo la aplicación de la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) una de las áreas evaluadas es “Lenguaje y Comunicación” misma donde se evalúan los procesos de Comprensión Lectora; en la pasada edición A nivel nacional, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS (Educación Media Superior) se ubica en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV.

Mencionan Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014) que

desafortunadamente en México, no se cuenta con un sistema de evaluación de las competencias lectoras de los alumnos, que pueda dar información precisa sobre cuáles aspectos han sido desarrollados adecuadamente y cuáles son las deficiencias en los estudiantes.

Esto es indicador más de que existe un problema fuerte en el desarrollo de esta competencia, donde los alumnos presentan dificultades al ser evaluados, tanto en los niveles educativos básicos como en los niveles superiores, por lo cual es de vital importancia atender esta situación, que impacta de manera negativa en el ámbito formativo y académico del individuo.

Por lo tanto, es necesario, entender el concepto de Comprensión Lectora, al igual que la evaluación, indagar sobre cuál es la forma adecuada para realizar una evaluación de la Comprensión Lectora, conocer las habilidades y niveles que se encuentran inmersas en la misma, el tipo de textos que deben de ser utilizados, al igual que aquellos modelos e indicadores para la evaluación que ya existen; para luego generar un

instrumento prudente y fiable (que evalué objetivamente y acorde un contexto específico, ofreciendo información verídica y válida) para evaluar la Comprensión de la Lectura de los alumnos, que permita al docente conocer las áreas de oportunidad a intimar y el tratamiento conveniente para su mejora.

### **La conjunción entre la Comprensión Lectora y la evaluación: marco referencial**

La Comprensión Lectora es un concepto que actualmente ha adquirido un carácter polisémico, que puede causar controversia, ante la discusión resultante de definir cuál es la definición que debe ser empleada, no obstante, lo preocupante no es el no tener un concepto universal o estandarizado; sino la interpretación errónea que se puede dar del mismo al solo asociarlo con el entendimiento de la lectura realizada a cierto texto.

Señalan Cassany, Luna, y Sanz (2003) en su tesis “leer es comprender un texto” puesto que, leamos como leamos, ya sea de deprisa o despacio, a pausas, siempre con el mismo ritmo, en silencio, o

en voz alta, lo que importa es interpretar aquello a lo que nos tratan de conducir las letras impresas, el construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto que significa básicamente leer.

Gómez Palacio (1995) afirma que la Comprensión Lectora es el esfuerzo que realiza el lector por buscar el significado, y este consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente a lo ya conocido, también señala que la Comprensión Lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo.

Desde la perspectiva de González (1998) un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses, ya que menciona la comprensión de texto es relativa a cada lector, porque cada persona posee diferentes experiencias de la vida y otorga a lo leído distintos significados (Santiesteban y Velázquez, 2012, pág. 6).

La Comprensión Lectora se sostiene en un perfil definido por sus características, sabiendo que la comprensión es un proceso, esto lleva a pensar que va por etapas o niveles. En trabajos y propuestas que tocan este mismo tema se hace mención de los indicadores de desempeño como niveles, incluso se ha tenido una idea equivocada de cuáles son estos niveles, en ocasiones planteando 3 o más, y más lamentable aun, que se planteen los tipos de lectura o niveles de lectura como niveles de comprensión, ya que no es lo mismo leer y comprender.

Ante la existencia de diferentes niveles para la comprensión de la lectura; Ruffinelli (1982) plantea tres niveles de la Comprensión Lectora: en primera instancia el Nivel Informativo; mismo que responde a la pregunta de ¿Qué? Precizando la relación existente entre los hechos, las palabras e imágenes, de los temas y asuntos que se abordan en el texto. En segunda instancia el Nivel Estilístico; que responde a la pregunta ¿Cómo? el modo cómo se expresan los hechos; cómo se ordenan palabra e imágenes, o se exponen asuntos o temas.

Y por último, el Nivel Ideológico que responde a las preguntas; ¿Por qué?, ¿Para qué? es la expresión de conceptos e ideas sobre la realidad.

León, Escudero y Olmos (2012) externan que la comprensión, es hablar de a una categoría única, a un concepto singular que encierra todas sus posibles acepciones. Algo similar ocurre con el conocimiento o con el texto. Pero en realidad comprensión, texto y conocimiento son términos que engloban múltiples tipos y características.

Los procesos implicados en el desarrollo de la Comprensión Lectora, demandan del uso de ciertas habilidades cognitivas, mismas que permiten iniciar, modular y seleccionar procesos para lograr un aprendizaje o desarrollar el pensamiento. Sanz (2003) indica que pueden ser consideradas ciertas capacidades mentales, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, entre otras que se desarrollan mediante la práctica, para ello, propone una serie de estrategias para favorecer el desarrollo de la Comprensión Lectora en la que van inmersas algunas habilidades cognitivas a

las que se recurren para lograr la comprensión, en las que destacan las siguientes: a) relacionar, b) descubrir la coherencia global del texto, c) sintetizar, d) ordenación jerárquicamente la información, e) clasificación, f) comparación-evaluación, g) clasificación.

En relación con lo anterior se recata la tesis de Quaas, Ascorra, y Bertoglia (2005) en donde mencionan que “la importancia del saber metacognitivo está dada porque lo que el lector sabe de una tarea determina lo que espera lograr con ella y, por lo tanto, la supervisión que llevará a cabo para alcanzar el éxito (Flavell, 1985)” (pág. 78).

En atención a lo anterior, es importante conocer que es metacognición, Jiménez (2004) esclarece que “la metacognición significa el conocimiento de uno mismo, concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje” (pág. 50).

Ríos (como se citó en Jiménez, 2004) expone que la metacognición

comprende tres momentos del pensamiento reflexivo: planificación, supervisión y evaluación y presenta un cuadro con los indicadores de estos tres componentes:

- Planificación; consiste anticipar las consecuencias de las acciones, comprendiendo y definiendo el problema, para precisar reglas y condiciones, que a su vez permiten definir un plan de acción.
- Supervisión; implica determinar la efectividad de las estrategias de solución, descubriendo errores y reorientando las acciones.
- Evaluación; enfocada a establecer la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados, para decidir sobre la mejor solución que también le permita apreciar la validez y pertinencia de las estrategias aplicadas.

Atendiendo a los procesos mencionados de los momentos del pensamiento reflexivo y los procesos fundamentales de la metacognición, y entendiendo su relación con la

Comprensión Lectora, es decir, la relación de la Comprensión Lectora con la evaluación; implica la necesidad de verificar si los resultados obtenidos guardan relación con los objetivos establecidos para comprobar la validez y la pertinencia que tienen las estrategias utilizadas, también para medir los alcances obtenidos durante la implementación de las actividades.

Santos (1995) concibe la evaluación, como un proceso de permanente y rigurosa reflexión sobre la práctica educativa, es un vaivén entre el niño y el maestro contextualizado en un sistema, un entorno y unas condiciones concretas de trabajo. Es así como la evaluación debe ser un proceso sistemático, que ofrezca al docente identificar puntos clave en su labor.

Tomando como punto de partida la idea de que; la evaluación no es un elemento de control, sino un elemento para el mejoramiento de la calidad educativa, en relación con ello (Torres, 2000) señala que es importante que los docentes se preocupen por realizar evaluaciones adecuadas a los momentos

educativos, al contexto institucional y con los instrumentos acordes a sus alumnos y al propósito perseguido. Por tanto, la evaluación debe darse como un proceso sistemático que proporcione la información necesaria para identificar los puntos o aspectos clave para mejorar la tarea educativa. Específicamente a lo que a Evaluación de la Comprensión Lectora concierne, Alonso (1985) describe las orientaciones que pueden ser consideradas para la evaluación de la Comprensión Lectora:

- Evaluación del conocimiento necesario para comprender un texto y de las creencias que posee el lector.
- Evaluación de la representación que el lector construye tras leer un texto.
- Evaluación de los procesos de formación y revisión de relaciones que se establecen entre los elementos del texto durante la lectura.
- Evaluación de los tipos de estrategias que el lector usa para corregir los errores de comprensión durante la lectura.

La evaluación de la Comprensión Lectora permite al docente construir una explicación del desempeño que el alumno tiene frente a la interacción que dará el alumno a los diferentes tipos de textos que se le proponen para trabajar, y así el docente logrará discernir si tienen los elementos necesarios para ser un buen lector.

Los tests son procedimientos de recolección de información sobre un individuo o grupo utilizados habitualmente en Evaluación Psicológica. La construcción de los mismos se basa en modelos psicométricos que permiten evaluar la calidad de la medida y dar garantías de la misma (Attorresi, Lozzia, Abal, Galibert y Aguerri, 2009, pág. 179).

Para ello Gómez Palacio (1993) describe la importancia que tiene en el proceso de evaluación de la lectura las adecuaciones, para efectuarlo de manera apropiada, señala que “En el diseño de las situaciones de evaluación el maestro considerará: las características, de los alumnos de los textos de las preguntas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizará la evaluación” (pág. 22).

Lo anterior exhorta a desarrollar una evaluación más eficaz y apropiada, acompañada de la aceptación misma de los alumnos (sin resistencia alguna a realizarla), lo que conlleva a la creación de un escenario más adecuado en el cual se pueda efectuar la evaluación de la Comprensión Lectora, en donde el alumno evaluado se sienta motivado y dispuesto a ser partícipe de dicho proceso evaluativo que esté lejos de ser tomada con una visión coercitiva, se vea con una intencionalidad proactiva de mejora.

### **Metodología**

El desarrollo de esta investigación se dio bajo la orientación y seguimiento del “Paradigma Pospositivista” donde se desarrollaron las acciones que permitieron profundizar y analizar la información que se tuvo alcance, así como, el cumplimiento de los propósitos, dando tratamiento a las necesidades focales la investigación.

“Postpositivismo”, se refiere al pensamiento posterior al positivismo, cuestionando la noción tradicional de verdad absoluta de conocimiento (Phillips y Burbules, 2000) y



reconociendo que no podemos ser “positivos” acerca de nuestras concepciones de conocimiento cuando se estudia la conducta y las acciones de los humanos. La tradición postpositivista proviene de pensadores del siglo XIX tales como Comte, Mill, Durkheim, Newton y Locke (Smith, 1983), y ha sido articulada más recientemente por autores tales como Phillips y Burbules (2000) (Creswell, 2003, pág. 18).

Atendiendo al paradigma pospositivista y teniendo en cuenta la relación directa que guarda con el enfoque cuantitativo, en el cual se basó la investigación presente, mismo que obligó a conocer los aspectos más relevantes de este enfoque, desde lo qué es, hasta lo que se pretende hacer, y la consistencia que se da en la forma en la cual se sugiere analizar la información (a grandes rasgos); la cual propone realizar análisis estadísticos sobre la información recolectada para contrastar las hipótesis planteadas.

Para Briones (2002) las investigaciones cuantitativas se clasifican de acuerdo a su objeto de estudio y sus

objetivos, en descriptivas y en explicativas, al igual que por el tiempo que dure dicho estudio; se distinguen las investigaciones sincrónicas o transversales, que se representan al objeto de investigación en un mismo período de tiempo, y las investigaciones diacrónicas o longitudinales, en las cuales los individuos se analizan durante un cierto tiempo, de manera más o menos continua.

De mismo modo dando continuidad y seguimiento a las tendencias que preexisten en otros estudios; se aclara que el trabajo de investigación se ha presidido bajo los fundamentos metodológicos del método “Hipotético-deductivo”, mismo que por su rigor y sus particularidades brindó las herramientas necesarias para desarrollar una investigación pertinente y adecuada.

En este método, las hipótesis son puntos de partida para nuevas deducciones. Se parte de una hipótesis inferida de principios o leyes o sugerida por los datos empíricos, y aplicando las reglas de la deducción, se arriba a predicciones que se someten a verificación empírica, y si

hay correspondencia con los hechos, se comprueba la veracidad o no de la hipótesis de partida. (Rodríguez y Pérez, 2017, pág. 12).

En cuanto al alcance que tuvo el estudio efectuado proyecta tener un alcance de un “Correlacional” ya que en la revisión de la literatura y en el establecimiento de las variables se pudo analizar y comprender la magnitud de la trascendencia que se puede llegar a tener con base al cumplimiento de los objetivos previamente planteados.

Hernández, Fernández, y Baptista (2014) mencionan que el alcance de tipo correlacional tiene como finalidad conocer el grado de asociación entre dos o más variables en una muestra, para evaluar su grado de relación primero midiendo cada variable, después cuantificando y estableciendo las vinculaciones.

Por la naturaleza y el alcance de la investigación se clasifica dentro de un diseño no experimental de tipo correlacional-causal, Creswell (2003) indica que preexisten dos tendencias desde las perspectivas postpositivistas en

ellas se incluyen los diseños experimentales; y los diseños no experimentales (tales como las encuestas), que son menos rigurosos llamados cuasiexperimentos, estudios correlacionados, experimentos específicos con un sujeto único. En este caso no se pretende manipular las variables por lo que se optó por desarrollarlo bajo un diseño de tipo correlacional-causal, como menciona Hernández (1998):

Cuando el investigador no puede recurrir ni al control ni a la manipulación, le queda como recurso las técnicas correlacionales para inferir probables relaciones de causalidad entre las variables de estudio. Por ejemplo, cuando los datos disponibles provienen de estudios descriptivos o de observaciones, el investigador puede determinar la posible relación causal entre dos variables recurriendo a la técnica de correlación (pág. 113).

A sabiendas del surgimiento de nuevos modelos para clasificar los estudios que tienen como finalidad realizar un proceso de investigación a partir del diseño y aplicación de instrumentos de medición, y de manera más específica han surgido nuevos modelos encaminados a la aplicación y el análisis de test o pruebas, para ello Montero y León (2007) hacen una mención de los estudios instrumentales como una nueva categoría:

Se han considerado como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos. Vg.: Gibbons, Flores y Mónico (2004), Montero y Alonso (1992b) o Servera y Cardo (2006) (págs. 855-856).

En relación a ello se retomaron los parámetros que subyacen de estudio de tipo instrumental, ya que los mismos permitieron realizar acciones que derivan en la consecución de los propósitos planteados en el estudio efectuado, cabe

señalar, que tales acciones coinciden precisamente con las características de un estudio instrumental. Montero y León (2007) hacen una mención de los estudios instrumentales como una nueva categoría:

Se han considerado como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos. Vg.: Gibbons, Flores y Mónico (2004), Montero y Alonso (1992b) o Servera y Cardo (2006) (págs. 855-856).

La revisión de este modelo fue indispensable para concretar las acciones pertinentes para diseñar y aplicar un instrumento que consiste en una prueba semiobjetiva, que evalúa cada una de las siete habilidades cognitivas de la Comprensión Lectora, al igual que los tres niveles en tres textos de diferente tipología, el primero de tipo narrativo, el segundo de tipo poético y el tercero de tipo expositivo.

En este estudio se realizó un muestreo probabilístico tomando como referencia a un grupo representativo de la población, en la cual se realizó la aplicación y examinación del instrumento diseñado, ya que, por los alcances, las limitantes y la pertinencia que demanda el mismo estudio se consideró pertinente tomar solo una muestra, que fuese representativa de la población determinada.

Como indican Hernández, Fernández, y Baptista (2014) “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (pág. 173). Para dar mayor precisión a la investigación se dispuso por perpetrar un muestreo probabilístico de tipo aleatorio sistemático:

Una vez ordenados los sujetos de la población, a partir de unos criterios previamente establecidos se procede a su elección. Por ejemplo, elegir un sujeto cada K elementos, siendo K una constante que resulta de dividir el número de sujetos de la población

por el número de sujetos que formarán parte de la muestra ( $K = N/n$ ) (Hernández, 1998, pág. 30).

Con la elección e implementación de este tipo de muestreo se pretendió propiciar una situación más pertinente y eficaz de desarrollar dicha investigación, esto con la finalidad de conducirla por una vía más objetiva y oportuna, buscado los posibles riesgos de generar interpretaciones erróneas.

Considerando que el universo de participantes quedó compuesto por una población total de 220 alumnos de los cuales 117 son hombres y 103 mujeres que cursaron el 5to grado de educación primaria en el ciclo escolar 2018- 2019 en las cinco escuelas federalizadas ubicadas en la cabecera municipal de Nuevo Ideal, Durango (mismas donde se permitió desarrollar la investigación). Una vez que se realizó el conteo del total de alumnos se realizó un cálculo de la muestra, utilizando la siguiente fórmula para calcular el tamaño de la muestra de una población finita:  $n = (N * Z^2 * p * q) / (d^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q)$ .

En donde “*n*” corresponde al tamaño de la muestra, “*N*” concierne a la población o universo, “*Z*” remite al coeficiente del nivel de confianza, “*d*” margen de error en decimales, “*p*” corresponde a la probabilidad que se tiene de que vuelva a ocurrir el evento y “*q*” a la probabilidad que se tiene de que no vuelva a ocurrir el evento.

Después de realizado el cálculo, se obtuvo un resultado de 47 alumnos como muestra, divididos en 25 niños y 22 niñas tomados aleatoriamente de los nueve grupos de 5to grado de las cinco escuelas, en donde dependiendo de la población de cada grupo se consideraron una mayor o menor cantidad de alumnos participantes de manera aleatoria para la aplicación del instrumento.

En cuanto a los instrumentos que se emplearon para recolección y el análisis de datos se recurrió al uso de los paquetes estadísticos SPSS en la versión 23, Microsoft Excel en la versión 2016 y el instrumento que se diseñó que fue una prueba semiobjetiva para evaluar la Comprensión Lectora en 5to grado de educación primaria. En el caso de los

paquetes estadísticos ya señalados ambos fueron utilizados para la captura y el análisis de los datos, mientras que en el instrumento diseñado para la recolección de datos se empleó una variante semiobjetiva, ya que los reactivos contenidos en cada una de las pruebas varían, acorde a lo que se requiere evaluar, cabe señalar que no solo se utiliza una tipología de ítem, sino que fueron empleados los distintos tipos de ítems que van conducidos a evaluar la Comprensión Lectora. Como señala Montanero (2004):

Una variante semiobjetiva que pretende soslayar esta limitación, proviene del procedimiento cloze. Se trata de ofrecer al lector un texto mutilado (con espacios en blanco) que el sujeto debe rellenar durante la misma lectura, de manera que éste sólo será capaz de restaurar las palabras que faltan si utiliza de forma estratégica las claves textuales ... (pág. 418).

El diseño de la prueba utilizada se basó en la propuesta de operacionalización de las categorías de análisis de la Evaluación de la

Comprensión Lectora, propuesta por Carrasco (2018), en donde propone vincular el nivel informativo de la Comprensión Lectora con las habilidades cognitivas; relacionar y descubrir la coherencia global del texto, al igual que el nivel estilístico con las habilidades; sintetizar, ordenar jerárquicamente la información y clasificación, y finalmente el nivel ideológico con las habilidades; procesar profundamente la información, comparar-evaluar.

La prueba quedó constituida por 14 reactivos cada una, mismos que permitieron evaluar dos veces cada una de las habilidades cognitivas, divididas en seis preguntas para evaluar la comprensión de la lectura del primer texto, de tipo narrativo; cuatro para evaluar el segundo texto de tipo poético; y finalmente otras cuatro para evaluar el tercer texto de tipo expositivo. De mismo modo en algunos casos se realizaron algunas adaptaciones con la intención de adecuar el instrumento con base al contexto social, y cultural de los alumnos evaluados.

### **Principales hallazgos**

Uno de los objetivos primordiales de este estudio fue el de generar un instrumento válido y confiable para la evaluación de la Comprensión Lectora, partiendo de ello, se decidió analizar la pertinencia del mismo, apoyándose particularmente en algunas evidencias de validez interna como los son: el índice de dificultad y el índice de discriminación, mediante los mismos fue posible examinar la pertinencia interna del instrumento.

En este caso se obtuvo un índice de dificultad de 0.83, Bonillo (2013) señala que “paradójicamente, los valores cercanos a 1 indican una baja dificultad – debería llamarse pues índice de facilidad y no de dificultad– y valores cercanos a 0 indican dificultad máxima” (pág. 239). En términos más precisos, Cárdenas (2012) propone una serie de baremos en donde de acuerdo con el valor obtenido en el índice dificultad los clasifica desde muy fácil a muy difícil, también indica los valores considerados como una dificultad adecuada, mismos que oscilan entre las puntuaciones de 0.51 a 0.65. En



relación con el índice obtenido y los baremos indicados se considera que el instrumento es relativamente fácil.

Para determinar el índice de discriminación (D) se calculó el resultado de dividir, la diferencia existente del número de aciertos obtenidos por la población correspondiente al percentil superior del 27% (GA) y los aciertos obtenidos por la población correspondiente al percentil inferior del 27% (GB), entre el total de alumnos que contestaron el ítem.

Entre más alto es el índice de discriminación, el reactivo diferenciará mejor a las personas con altas y bajas calificaciones. Si todas las personas del GA contestan correctamente un reactivo y todas las personas del GB contestan incorrectamente, entonces  $D = 1$  (valor máximo de este indicador); si sucede lo contrario,  $D = -1$  (valor máximo negativo); si ambos grupos contestan por igual,  $D = 0$  (valor mínimo de discriminación) (Backhoff, Larrazolo, y Rosas, 2000, pág. 15).

Una vez realizado el cálculo del índice de discriminación del instrumento

se obtuvo una puntuación de 0.39 y en consideración con los parámetros la interpretación que se le puede dar es de una discriminación aceptable, Bonillo (2013) indica que los valores de una discriminación aceptable van de los valores que se encuentran en el rango de 0.30 a 0.40, de mismo modo indica que los valores superiores a 0.40 son considerados como una alta discriminación.

Una vez determinada la validez del constructo, también fue indispensable determinar su confiabilidad, pese a que no existe una amplia gama de pruebas que evidencie la confiabilidad de un estudio, como la amplia gama de pruebas que evidencia la validez, en este apartado se describen algunas de las pruebas seleccionadas para demostrar la confiabilidad de este instrumento; mismas que ya fueron descritas anteriormente. García (como se citó en Barraza, 2007) plantea la siguiente escala de valoración para los coeficientes de confiabilidad:

- Por debajo de .60 es inaceptable
- De .60 a .65 es indeseable.

- Entre .65 y .70 es mínimamente aceptable.
- De .70 a .80 es respetable.
- De .80 a .90 es muy buena.

Por consiguiente, se midió la confiabilidad de la batería mediante la determinación del

coeficiente Alfa de Cronbach considerando, como ya se había mencionado, los tres niveles de la Comprensión Lectora y el promedio que se obtuvo; como señalan Barrios y Cosculluela (2013) este coeficiente “expresa la consistencia interna de un test a partir de la covariación entre sus 164 ítems. Cuanto más elevada sea la proporción de la covariación entre estos ítems respecto a la varianza total del test, más elevado será el valor del coeficiente alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach, y más elevada su fiabilidad” (pág. 91).

En este caso la puntuación obtenida fue de 0.873, considerando los tres niveles de la Comprensión Lectora ya mencionados y el promedio obtenido, y acorde a los criterios presentados anteriormente, la confiabilidad que sale resultante es considerada como muy

buena, lo cual permite deducir que la estructura con que fueron planteados esto cuatro elementos es fiable.

En segunda instancia se analizarán los resultados que proporcionó el cálculo del coeficiente de dos mitades de Guttman, considerando en primer término a los tres niveles de la Comprensión Lectora y el promedio obtenido después de la aplicación de la batería, y en segundo término la obtención de este coeficiente considerando las siete habilidades cognitivas de la Comprensión Lectora.

Barraza (2007) menciona que la confiabilidad por dos mitades es una forma de evaluar la consistencia interna de un instrumento indica que para lograr esto, la prueba se divide en dos mitades, y que las dos puntuaciones se pueden calcular dividiendo la prueba a la mitad dependiendo del número de ítems o se puede dividir tomando los ítems pares e impares, añade que también se obtiene la correlación entre las dos puntuaciones resultantes y se utiliza la fórmula de Spearman-Brown para estimar la confiabilidad del instrumento completo.

En relación con el coeficiente de dos mitades de Guttman, se calcula una puntuación similar de 0.848, demostrando que el instrumento posee una confiabilidad muy buena, y comparándolos con el alfa de Cronbach encontramos una similitud, lo cual ratifica que tanto en los niveles como en las habilidades cognitivas de la Comprensión Lectora existe una confiabilidad muy buena en las pruebas de fiabilidad aplicadas.

### **Conclusiones**

Hablar de la conjunción existente entre los términos de Comprensión Lectora y Evaluación es comprometerse a analizar con profundidad cada aspecto conceptual estos conceptos, que por su naturaleza la Comprensión Lectora se ve ligada fuertemente con la Evaluación. Estas dos variables permitieron realizar una investigación extensa, por la cantidad de información que hay al respecto de cada una.

El haber diseñado y seguido una estructura del instrumento que lo conformaron facilitó su construcción y la

determinación de cuáles serían las unidades y áreas a evaluar, mismas que correspondieron a las habilidades cognitivas y a los niveles de la Comprensión Lectora respectivamente.

Una vez concebido que el uso de una prueba semiobjetiva como el instrumento adecuado para realizar una evaluación, por la viabilidad y pertinencia a la hora de ser trabajado, se logró percibir que es necesario en un proceso evaluador de la Comprensión Lectora; incorporar un número considerable de reactivos, para que no sean insuficientes o intimiden al discente evaluado.

Particularmente, en lo que a pertinencia se refiere el instrumento, por su grado de validez interna, demuestra ser una herramienta pertinente para su uso con los alumnos de 5to grado de educación primaria, pues permite discriminar entre los alumnos que tienen problemas en comprender textos y los educandos tienen más desarrolla esta competencia. Paralelo a ello, también cuenta con una complejidad adecuada para ser utilizada, ya que se comprobó que su índice de dificultad es aceptable

acorde a los alumnos de este nivel de la educación básica.

Es recomendable identificar y explorar los tipos de ítems para la evaluación de la Comprensión Lectora; y retomar aquellos que se adapten a las condiciones del instrumento y la tipología de textos que se recomienda utilizar para trabajar con los alumnos de educación primaria esta competencia.

Cabe señalar que este estudio busca contribuir a la ampliación del los mismos.

estado del conocimiento, por tanto, se exhorta a efectuar futuras investigaciones sobre la temática abordada en donde también sean aplicadas distintas pruebas de confiabilidad y de validez a partir de los resultados obtenidos, en donde se consideren aspectos como; índices de correlación, discriminación, dificultad, covarianzas, significación y frecuencias, ya que de estos se genera la pauta necesaria para desarrollar análisis estadísticos que evidencien la confiabilidad y validez de

## Referencias

- Alonso, T. J. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 5-19.
- Attorresi, H. F., Lozzia, G. S., Abal, F. J., Galibert, M. S., y Aguerri, M. E. (2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 179-188.
- Backhoff, E. E., Larrazolo, R. N., y Rosas, M. M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11-29.
- Barraza, M. A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación. *La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. Universidad Pedagógica de Durango. INED*, 5-14.
- Barrios, M., y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses, M. Barrios, A. Bonillo, A. Cosculluela, L. M. Lozano, J. Turbany, y S. Valero, *Psicometría* (págs. 75-142). Barcelona, España.
- Bonillo, A. (2013b). *Análisis de los ítems*. Barcelona, España: Universidad Abierta de Cataluña.

- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Cárdenas, A. A. (2012). Análisis estadístico del índice de dificultad de los ítems politómicos en las pruebas pedagógicas. *Horizonte de la Ciencia*, 74-81.
- Carrasco, F. E. (2018). *El diagnóstico: apreciación y tratamiento de la Comprensión Lectora. Propuesta Metodológica*. Beau Bassin, Mauricio: Editorial Académica Española.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de Investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. California, EE. UU: Sage Publications, Inc.
- Díez, M. A., y Egío, V. C. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, 22-35.
- Gómez Palacio, M. (1993). *Indicadores de la Comprensión Lectora*. Parker, Colorado, EE. UU: OEA.
- Gómez Palacio, M. (1995). *La lectura en la escuela*. Ciudad de México: SEP.
- Guevara, B. Y., Guerra, G. J., Delgado, S. U., y Flores, R. C. (2014). Evaluación de distintos niveles de Comprensión Lectora en estudiantes Mexicanos de Psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 113-121.
- Hernández, P. F. (1998). Diseños de investigación experimental. En E. L. Buendía, B. M. Colás, y P. F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (págs. 91-117). Madrid, España: McGRAW-HILL.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. M. (2014). *Metodología de la Investigación*. D. F., México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, R. V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- León, J. A., Escudero, D. I., y Olmos, A. R. (2012). *ECOMPLEC. Evaluación de la Comprensión Lectora*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Montanero, F. M. (2004). Cómo evaluar la Comprensión Lectora: Alternativas y Limitaciones. *Revista Educación*, 415-427.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 847-862.
- Quaas, C., Ascorra, P., y Bertoglia, L. (2005). Estrategias metacomprendivas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación. *Psicoperspectivas*, 77-90.
- Rodríguez, J. A., y Pérez, J. A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 1-26.

- Ruffinelli, J. (1982). *Comprensión de la lectura*. D. F., México: Trillas.
- Santiesteban, N. E., y Velázquez, Á. K. (2012). La Comprensión Lectora desde una Concepción Didáctica-Cognitiva. *Didáctica y Educación*, 103-110.
- Santos, G. M. (1995). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- Sanz, M. Á. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Navarra, España: Blitz.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011 y Guía para el Maestro Educación Básica Primaria 5to grado*. D. F., México: SEP.
- Torres, R. M. (2000). *La Evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas. Ulloa, S. A., y Carvajal, B. G. (2008). Teoría del texto y tipología discursiva. *Signo y pensamiento*, 295-313.



# Formación inicial y el desarrollo del lenguaje

**Denisse Cázares Fierro**

**Marisa Uribe Cruz**

## Resumen

La presente investigación sobre la formación inicial del niño en el desarrollo del lenguaje se realizó en un grupo de primer año en una Escuela Primaria de la comunidad de Santa María del Oro, El Oro, ubicada en el estado de Durango. Dentro de un enfoque cualitativo se intenta aplicar la teoría fundamentada en una modalidad de tesis tipo tesina, las técnicas de recogida de información fueron la observación directa, la revisión teórica profunda, así como entrevistas aplicadas a docentes de nivel preescolar y primaria.

El estudio da oportunidad de reconocer el vínculo existente entre la educación informal (hogar y sociedad) y formal (preescolar y primaria) como una línea continua de aprendizaje, considerando que cada uno de los últimos niveles poseen características específicas y ciertos aprendizajes esperados, cada uno coadyuva a la continuidad del nivel posterior para favorecer el desarrollo lingüístico del niño en su formación posterior.

**Palabras clave:** formación inicial, lenguaje, perfil de egreso, aprendizajes esperados

## Introducción

Este tema es de suma importancia en la sociedad actual, dentro y fuera de la rama educativa, en ella se desarrolla el lenguaje como herramienta fundamental y se convierte en un aprendizaje transversal, pues no sólo contribuye a la adquisición de conocimientos dentro del campo de formación de lenguaje y

comunicación sino que trasciende a otras áreas de conocimiento, pues una comunicación efectiva y la expresión oral y escrita son esenciales para construir aprendizajes mencionar que representó un reto revisar literatura ajena al campo educativo para complementar la investigación, destacando la rama de la

psicología para comprender la evolución del lenguaje durante los primeros años de vida del niño y documentos nacionales e internacionales que otorgaron sustento legal al objeto de estudio ubicándolo como un tema de relevancia social en la actualidad.

Se analizan en teoría principalmente, el papel del hogar y el nivel preescolar en el desarrollo lingüístico del niño en la rama oral y escrita así como las consecuencias en el primer año de educación primaria.

ya que, al faltar el preescolar recae sobre el primer grado y sobre el hogar la responsabilidad de alfabetizar al educando, representando un conflicto, pues el perfil de egreso del nivel precedente (preescolar), enfatiza en el uso del lenguaje oral como herramienta para la expresión en diversas situaciones comunicativas además de que inicia al niño en el reconocimiento de los signos escritos.

“Uno de los problemas más graves de los sistemas educativos es la defectuosa articulación de los niveles escolares que lo integran... la inadecuada organización entre niveles hace que se desaprovechen muchas posibilidades en

la formación de los niños...”(Gómez Palacio, 1995, p.12).

En palabras de Gómez Palacio, se refleja el origen de muchos problemas que afectan a nuestro sistema educativo; esto se ejemplifica en los procesos de lectura y escritura, que necesitan de un vínculo entre los niveles que inician la alfabetización en los niños, pues la estimulación temprana de la lectura y la escritura abre las puertas para un mejor desarrollo de los aprendizajes escolares y sociales, repercutiendo de manera directa en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los individuos, aprendizaje de carácter transversal en el currículo de educación básica.

Uno de los principales cuestionamientos es: ¿En qué nivel educativo se debe iniciar al proceso de la alfabetización inicial? Ésta es la pregunta que día a día se hacen los maestros en las aulas de los niveles educativos de preescolar y primaria, siendo el docente el actor más vinculado en esta problemática; es él quien de alguna forma en relación con los fenómenos sociales propicia la adquisición de la lectura y la escritura en sus alumnos.

A pesar de ser uno de los actores principales, el maestro se encuentra subordinado a autoridades y a un sistema educativo basado en iniciativas a veces poco contextualizadas y por lo tanto ineficientes en la realidad en la que se lleva a cabo la educación. Mercado (2007) menciona que:

...bien a bien el maestro no sabe qué es lo que el coordinador quiere y se pregunta en silencio, no habla en tanto sabe que está de por medio el sencillo recurso de la descalificación. Lo que ha entendido muy bien es que el plan del Modelo Pedagógico se parece más a un horóscopo porque habla a futuro (p.16).

Lo anterior evidencia una de las principales causas de la problemática y los retos que enfrentan los docentes como engranes en un complejo sistema llamado educación; la confusión que genera el trabajar con elementos poco adaptables al contexto y la exigencia de resultados por parte de actores educativos de más alto rango, genera la desvinculación entre los niveles de la educación básica, provocando un perfil de egreso de los niños un tanto difuso, todo esto en relación al campo de lenguaje y

comunicación, el cual, es en el que se centra este estudio. Wells y Olson, citados por Garton y Pratt, (s/f) hablan de la importancia que tiene el contexto, que se asimila como un vehículo para que el niño aprenda, por ello, se denota la importancia de adentrar al niño desde sus primeros años a un contexto social y natural que favorezca las oportunidades de aprendizaje.

Los maestros de preescolar comienzan un proceso de alfabetización de manera general; al egresar de este nivel algunos niños desarrollan más los procesos de lectura y escritura que otros, y al llegar a la primaria los docentes esperan lectores y escritores completos. Sin embargo, no es así, los alumnos llegan con niveles de desarrollo variados, que van desde las grafías primitivas (nivel menos desarrollado en el lenguaje escrito) hasta quienes ya se encuentran de lleno en un nivel silábico-alfabético. La diferencia tan grande en los niveles y ritmos de aprendizaje truncan el desarrollo completo de los niños y dificultan el papel de guía que debe desempeñar el docente frente al grupo.

En el proceso de desarrollo de la lectoescritura del niño, en la mayoría de las ocasiones el apoyo en casa es un factor determinante en el nivel de avance. Esto se sustenta en el trabajo de Garton y Pratt (s.f.) sobre alfabetización: "...la intensa relación emocional entre una madre y su hijo caracteriza el hogar como un entorno de aprendizaje y puede incluso obstaculizar a veces este último... "(p.126). De la misma forma en que los maestros de preescolar y primaria ponen énfasis en que sus alumnos comiencen a leer y escribir, las madres y padres de familia persiguen un mismo objetivo, tienen claro que la correcta adquisición de estos procesos será la base para aprender cualquier contenido posterior, ya sea sobre lengua, matemáticas o ciencias, pues no existe campo formativo ni situación en la sociedad que no los requiera.

La intervención oportuna de las personas que apoyan al niño en el hogar, despierta en él la curiosidad por aprender a leer y a escribir. La Secretaría de Educación Pública (SEP, s/f) sostiene que "resulta conveniente que los niños, en sus primeros años... hayan estado expuestos

a ambientes de alta calidad en cuanto al lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura..." (p.25), es ahí donde se establece la relación directa entre la adquisición de la lectoescritura y el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Se comprende que este proceso comienza en la casa, mediante un ambiente que despierte el interés por aprender a leer y a escribir, luego llega el momento en el que interviene el primer docente, adentrando al niño en un mundo letrado, pero apenas da pie al desarrollo de esto; ahí vuelve la confusión, preguntándonos hasta qué punto llega el nivel preescolar en la enseñanza de estos dos procesos, y desde dónde debe partir un educador de nivel primaria para reanudar ese vínculo que sienta las bases de la alfabetización inicial y el desarrollo del lenguaje.

Fundamentado en el Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018) establece: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, Ciudad de México y municipios- impartirá educación preescolar, primaria...". Los niveles educativos que se establecen deben buscar un bien común,

lo cual se logra mediante la creación de un vínculo entre los mismos, para alcanzar la calidad educativa que México anhela y que se ha incluido como uno de los objetivos prioritarios en la Reforma Educativa 2018.

Esta vinculación se sustenta en el acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la educación básica (SEP, 2011), el cual menciona en su artículo primero que “La articulación... que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo...” (p.4). No son cuestiones separadas, se complementan para convertirse en un proceso continuo en busca de la mejora.

Desde el año 2001 se considera parte de la educación obligatoria al nivel preescolar, lo que llevó un cambio importante en las prioridades educativas. SEP, 2017 menciona: “La obligatoriedad de la educación preescolar trajo...el replanteamiento del enfoque pedagógico’... a otra que destacó la importancia de educar a los niños integralmente...” (p.60), lo que genera un compromiso de este nivel con el siguiente

(primaria), por preparar a sus educandos para una transición exitosa en el proceso escolar.

En párrafos anteriores se ha enfatizado en la importancia de la vinculación entre aquellos niveles educativos por los que el niño atraviesa durante su formación, por ello, hay que sumar a los anteriores el aprendizaje informal en el que se encuentra inmerso el niño, antes de su etapa escolar y que marca la conducta y disposición de los infantes hacia la escuela y lo que en ella tiene lugar, siendo un contexto inmediato y mediado principalmente por la familia y el grupo de amigos más cercanos.

Los planes y programas de estudio, tanto de preescolar como de primaria, cumplen con un currículo amplio; dentro de los conceptos y contenidos hay una base que sustenta y refuerza el inicio del proceso educativo, el proceso de lectoescritura, el cual se afianza dentro de los primeros años escolares de los alumnos, contribuyendo directamente en un desarrollo del lenguaje, el cual es transversal en cualquier aprendizaje futuro y dentro de la sociedad como medio de expresión y comunicación. La

adquisición de este proceso es un tema que concierne a todos los agentes educativos; las autoridades en este campo no deben solo basarse en información descubierta por generaciones pasadas, sino que deben aprovechar el acceso que se tiene a la información y aprender a adecuarla a la gran cantidad de contextos en los que se desarrollan los procesos educativos.

Los primeros años escolares del infante son de descubrimiento, de curiosidad, de interesarse en las cosas que le rodean; en este caso, los procesos de lectura y escritura, que pertenecen al campo de lenguaje y comunicación, que siempre se ha visto como una necesidad.

Los niveles educativos de preescolar y de primaria comparten la responsabilidad de alfabetizar a los niños; sin embargo, parece no haber mucha claridad entre lo que realmente comparten y los límites a que cada nivel debe llegar, de ahí la importancia de ahondar y homogeneizar la vinculación de estos niveles.

El desarrollo de los niños en edad escolar se subdivide en cuatro etapas de

transición por las que pasan durante la educación obligatoria; en este caso y para la presente investigación, la segunda etapa es la que nos concierne.

En el Plan y Programa de Educación Preescolar, se establece que :

Durante la segunda etapa, que comprende del segundo grado de preescolar al segundo grado de educación primaria, hay un importante desarrollo de la imaginación de los niños... asimismo, este es el *periodo de apropiación del lenguaje escrito*, en el que se enfrentan a la variedad de sistemas de signos que lo integran (SEP, 2017, p.57).

El docente aunque subordinado a las autoridades educativas y a un plan de estudios, también posee autonomía y la capacidad para corroborar la importancia de la adquisición de la lectura y la escritura durante la transición de preescolar a primaria, así como para detectar el vínculo que une los niveles ya mencionados e identificar qué tan marcados están los límites de cada uno.

Cuando retrocedo en la formación inicial de un grupo de niños de primer grado de educación primaria en un



contexto rural, advierto la necesidad de la estimulación temprana que debe proporcionar el nivel preescolar en el desarrollo de la lectura y la escritura, por medio de éste se inserta al educando en el mundo del lenguaje oral y de alguna forma coadyuva en el desarrollo del lenguaje escrito.

Al término de mi formación inicial, durante el periodo de práctica profesional en grupo de primer grado en educación primaria, se observa entre los niños un desarrollo variado en los procesos de lectura y escritura, resultando una experiencia difícil para el docente del primer grado.

En palabras de Ferreiro (2000), se representa a la perfección esta situación: "Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben no saben leer ni escribir..." (p. 3).

En el libro Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), se enfatiza en el perfil de egreso de los estudiantes del nivel preescolar, en el campo de lenguaje y comunicación, que el estudiante: "Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros.

Comprende algunas palabras..." (p. 68). La lectura de estos textos genera una confusión, pues la mayoría de los alumnos que llegan al primer grado inician con un dominio de la lectura y la escritura avanzado, mientras que otros solamente logran la expresión oral.

La falta de reforzamiento del vínculo y la delimitación entre los niveles educativos de preescolar y primaria nos lleva en cierto grado al retraso de aquellos alumnos que egresan solo con la expresión oral de la lengua materna, mientras que aquellos que el nivel precedente logra insertar la habilidad de la lectura y la escritura dominan la atención del docente, basando sus actividades en ellos y generando un intento de inclusión hacia el nivel silábico para igualar ritmos de aprendizaje.

Debe ser prioridad de todos los agentes educativos buscar la solución de este problema con las políticas educativas que se van a implementar; cuando en verdad se logre la vinculación de los niveles que conforman la alfabetización inicial del niño, se logrará alcanzar la meta de que el niño aprenda a aprender, pues la escritura y la lectura son procesos que

trascienden más allá de la asignatura relacionada con la lengua materna del individuo, permiten que el individuo desarrolle totalmente su lenguaje oral y escrito, haciendo de la comunicación una de sus principales herramientas de la vida diaria.

También se renovará e innovará en las investigaciones que dan pie a nuevas teorías sobre la edad apropiada para que el niño aprenda a leer y a escribir, proporcionando herramientas actualizadas de las que el docente de cualquier nivel educativo podrá echar mano la evolución y continuidad de estos procesos fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje.

Leer y escribirse convierten en una herramienta fundamental del aprender a aprender, como lo menciona Bodrova (s.f.): “Cuando los niños tienen herramientas... pueden aprender por su cuenta porque el aprendizaje se convierte en una actividad auto dirigida...” (p. 4). El libro de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) plantea, tanto para educación preescolar como para primaria, que el niño comprenda que puede ser autónomo y no sea solo un

receptor de información, en una era en la que la memorización que empoderaba, se ha vuelto insuficiente.

Las teorías que revolucionaron en los tiempos de Piaget, Vygotsky o Maslow, se están volviendo insuficientes para los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas; si bien es cierto que sientan las bases de la educación, hace falta que los educadores del presente busquen la respuesta a las situaciones diarias que se les presentan. Nos encontramos en la llamada era de la información y la comunicación, que orienta la necesidad de realizar una investigación de este tipo en estos momentos, donde la información es abundante y muy accesible.

Aunque se ha buscado el aprendizaje significativo, nos encontramos con una falta de interés en los procesos que nos ayudan a aprender a aprender. Anteriormente se reemplazó la técnica de enseñanza y aprendizaje de la memorización, tan asociada al conductismo, debido a la gran cantidad de información que llegaba a los educandos; como era excesiva, la memorización ya no la retenía en su totalidad por largos

periodos de tiempo. Luego se buscó un aprendizaje mediante técnicas más asociadas al sujeto y a su contexto inmediato; sin embargo, no se contaba con que la información sería tan abundante y tan accesible, que los educandos dejarían de estar sometidos a la enseñanza en las aulas, para pasar a un autodidactismo pobre, en el que no se lee o analiza lo que nos llega, volviéndolo cierto y compartiéndolo sin reflexionar la veracidad de ello.

Los investigadores educativos deben priorizar una investigación de este tipo que busque que el alumno desde sus primeros pasos en el proceso alfabetizador anhele saber la verdad mediante la lectura y su difusión mediante la escritura, enriqueciendo así su lenguaje oral y escrito como herramienta para expresar sus propias ideas, ya sea en productos manuscritos o en un ordenador, considerando la importancia que tienen este tipo de medios para lograr un acceso y difusión de tipo mundial.

Las autoridades educativas tienen que basar sus políticas en los resultados de las investigaciones, para buscar que los

niveles iniciales del periodo escolar de los alumnos sean en verdad significativos y constituyan ese trayecto formativo y continuo que buscan.

También es necesario que los docentes de los diversos niveles educativos se mantengan informados y actualizados para trabajar en conjunto y compartir la responsabilidad de concretar la enseñanza de la lectura y la escritura en las futuras generaciones.

La investigación del problema que existe en la vinculación entre niveles educativos para el desarrollo de la lectura y la escritura, abrirá las puertas hacia nuevos puntos de vista, nuevas metodologías para la enseñanza de los mismos en cada nivel educativo, además de contribuir en cierta forma a la inclusión de los niños mediante el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

La escritura y la lectura son dos elementos esenciales en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje; la lectoescritura se maneja de la mano de un término temporal, simultáneo, es la unión de los dos procesos con el fin de lograr una expresión tanto escrita como de forma oral coherente con el pensamiento

del individuo y que está presente en la cultura de los seres humanos, pues desempeña un papel muy importante Ferreiro (2000), lo ejemplifica diciendo que “ ... leer y escribir eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio... Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos “ (p. 2).

Se ha hablado sobre la lectoescritura con el fin de expresar lo que se ha representado en la mente; por ello, a lo largo de su escolaridad, el niño que desarrolla más los procesos de lectura y escritura tiende a tener un lenguaje más desarrollado, tanto de forma oral como escrita. Bodrova (2004) define el lenguaje como “...una herramienta mental primaria porque facilita la adquisición de otras herramientas y se utiliza en muchas otras funciones mentales” (p. 19); se trata de procesos básicos en el desarrollo tanto escolar como social de un individuo, es parte de la evolución del hombre, pues comienza mediante la interacción con el entorno inmediato y a muy temprana edad, está presente y surge como una necesidad por lograr una inmersión en el mundo que rodea a las personas con las

que tenemos relación. El lenguaje se va puliendo y repercute en nuestro modo de expresión conforme nos adentramos en el medio escolar, puesto que el tener un lenguaje avanzado y hacer uso de la lectura y la escritura nos diferencia de seres que no están dotados de la capacidad de aprender. Con la adquisición del proceso de lectoescritura, se favorece el lenguaje en dos de sus formas: oral y escrita.

Schnewly (1992) aporta una postura relacionada con la concepción del lenguaje, a partir de la concepción vygotskiana:

Un supuesto muy extendido en nuestra cultura general y en la educación en particular es que el lenguaje escrito es una mera traducción o codificación del lenguaje oral. Vygotsky sostiene por el contrario que el lenguaje oral produce construcciones de un determinado tipo en la conciencia (dialógico) y el escrito las produce de otro tipo (monológico) (p. 19).

Lo anterior ejemplifica una realidad, siempre pensamos que el lenguaje oral lo expresamos por escrito; sin embargo, cada uno tiene su función en

la vida cotidiana. Consecuentemente, si desarrollamos nuestro proceso de lectura y escritura, nuestro lenguaje oral y escrito se va a ver enriquecido.

La lectoescritura en edades tempranas promueve en el niño un desarrollo más seguro por estas etapas de transición; al usar la palabra en sus formas de expresión oral y escrita, se afianza en él un sentimiento de logro, es decir, al ir más allá de lo que hacía en años anteriores logra una satisfacción personal en el individuo, esto refuerza la idea de la necesidad de un vínculo entre la enseñanza informal y la enseñanza escolar, pues el desarrollo de los niños es continuo hablando fisiológicamente, por lo tanto su aprendizaje tiene que adoptar también este carácter.

Leer y escribir como vehículo para un desarrollo gradual del lenguaje oral y escrito se han convertido en la clave del aprendizaje, sea cual sea su ámbito, es un tanto ambiciosa pero cierta; me atrevería a afirmar que no hay contenido curricular que a lo largo de su desarrollo no haga uso de estos procesos.

En este caso, el principio de satisfacción de las necesidades se enfoca

a niños que se encuentran en el periodo comprendido desde la estimulación temprana en el hogar hasta el primer grado de educación primaria, que es donde se adquiere el proceso de lectoescritura de forma más convencional. Por ejemplo, si en el hogar al niño se le satisfacen sus necesidades básicas y se le dota de un ambiente inspirado en el aprendizaje, es más fácil que durante el siguiente nivel, la educación preescolar, muestre interés por desarrollar e interpretar grafías y, por consecuencia, en el primer grado de primaria tendrá los elementos necesarios para enfocarse en el aprendizaje de la lectoescritura convencional.

De ahí la importancia de que a lo largo de las etapas en las que el infante atraviesa para llegar a su propia autorrealización –que también la puede encontrar en cualquier objetivo, incluso más allá del saber–, sea capaz de leer y escribir en un contexto totalmente cambiante, en el que el crecimiento personal ha aumentado sus estándares y con ello la necesidad de ciudadanos preparados y motivados por alcanzar el máximo nivel de satisfacción.

El ser humano es un ser social por naturaleza; en el caso de los infantes, su personalidad y procesos cognitivos son un tanto vulnerables ante las influencias que ejerce el exterior, por ello la teoría sociocultural del psicólogo y especialista en educación ruso, Lev Semionovich Vygotsky, refleja a la perfección cómo las interacciones sociales del niño con los padres, maestros y demás personas regulan su aprendizaje dentro y fuera del aula (Packer, 2014).

La idea que se toma de la teoría de este psicólogo, es principalmente la del aprendizaje mediante andamios o mediación de agentes sociales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo esto recayendo en que dicho proceso viene a ser meramente producto de una construcción social.

En este caso, para el aprendizaje y consolidación de la lectoescritura, el niño requiere siempre de un mediador, que funja como ese escalón que conecta un nivel con el próximo, de ahí la importancia de que el hogar, el preescolar y el primer grado de educación primaria formen una base sólida con un vínculo que permita

sostener las necesidades educativas y de construcción social que el niño atraviese.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2000) establece como segundo objetivo en la Declaración del Milenio, celebrada en Nueva York: “Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal... Decidimos asimismo... velar por que... los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria...” (p. 5). Se busca una cobertura total, en este caso durante el nivel de educación primaria; la adquisición de la lectoescritura desde una temprana edad asegura un desarrollo continuo y una permanencia durante los seis años de escolaridad, que en nuestro país se ha convertido en un requisito para la vida en sociedad.

También se hace referencia a las carencias sociales de los países en desarrollo, encontrándose México dentro de éstos, equivaliendo a un mayor índice de abandono escolar durante esta etapa. En su informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la ONU (2015) dice:



...el hogar continúa siendo un determinante importante en la probabilidad de que un niño asista a la escuela... los datos de una encuesta realizada entre 2008 y 2012 en 63 países en desarrollo muestran que los niños con hogares más pobres tienen 4 veces más probabilidades de no asistir a la escuela (p.26).

En el aprendizaje de la lectoescritura, el papel de los padres o tutores es indispensable para que el niño logre el objetivo de leer y escribir en tiempo y forma; son ellos quienes desde el hogar proveen al niño de un ambiente alfabetizador y lo estimulan para aprender por sí solos.

Se basa en un enfoque cualitativo ya que otorgan una visión total de la situación, entre dichas características encontramos que Rodríguez (s/f), nos explica que “los esfuerzos del investigador se centran más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto... se pretende así desarrollar un conocimiento... y se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística...” (p.10), es decir, que la investigación cualitativa investiga los

hechos como un todo producto de las particularidades de la situación o problema.

Bajo la metodología denominada teoría fundamentada que según Corbin y Strauss nos dicen que:

Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida... comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. (p.22).

Por otro lado, una acepción de este método cualitativo es el concepto de Cuñat (s/f), quien nos menciona que “... es una metodología que tienen por objeto la identificación de procesos sociales básicos (PSBs) como punto central ... a través de esta metodología podemos descubrir aquellos aspectos que son relevantes de un área determinada de estudio “ (p. 2)

En este caso, atendiendo el carácter social de la educación

mencionado con anterioridad, se denota, que este método es uno de los más adecuados para la presente investigación, la cual busca profundizar más allá de lo previamente conocido dentro del desarrollo del lenguaje oral y escrito, se toma como datos la selección de teorías del aprendizaje clásicas y estudios similares, además de un análisis de la política educativa actual a través de El Plan y Los Programas de Estudio vigentes, todo esto dará un análisis cercano a la realidad que es lo que se espera de un método cualitativo como este. Por ello la importancia de la definición de los conceptos y su organización para su análisis en conjunto con el resto de los datos recabados por el investigador, pues se parte de la identificación de la situación o problema, luego se organizan o codifican los conceptos que tienen relación con el objeto de estudio, de esta forma el investigador echa mano del aprendizaje significativo, pues al tener bases de ciertos conceptos y reconocer nuevos aprendizajes mediante una red de relaciones, está creando enlaces entre las representaciones cognitivas previas y las nuevas, culminando en la formulación de

sus propias teorías o supuestos sobre el tema investigado.

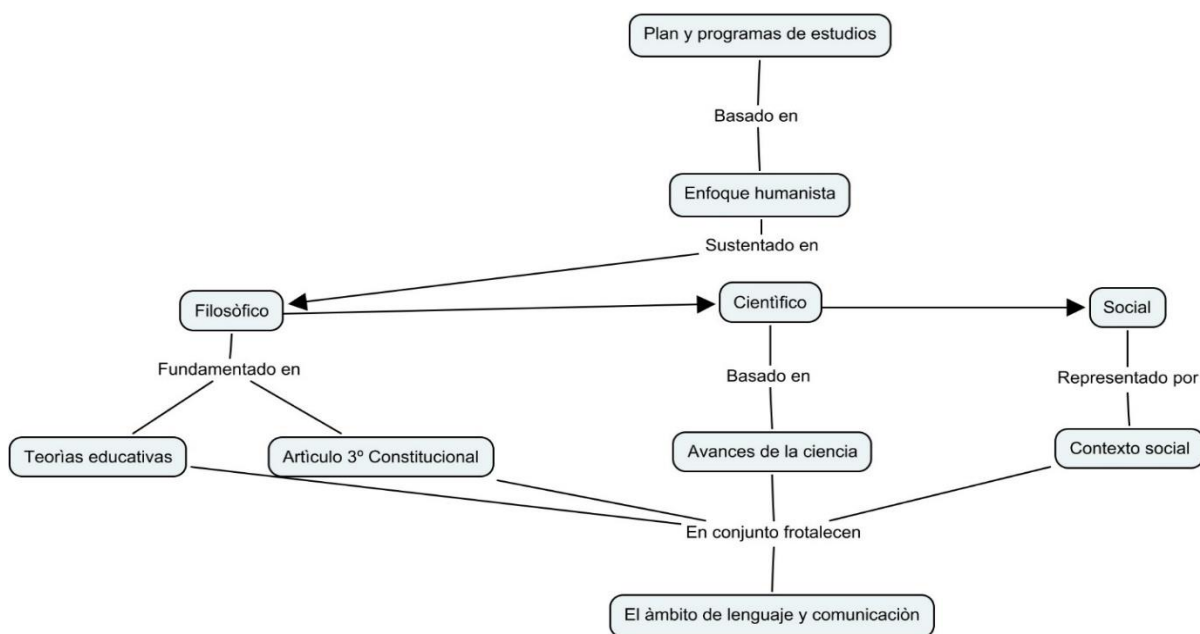
En la investigación se echó mano de los dos tipos de datos: primarios y secundarios, los primarios son aportados por las dos técnicas previamente definidas, la observación y la entrevista, pues permiten la recolección de datos de primera mano, es decir directamente del contexto y de los participantes del estudio, sin embargo, son los datos secundarios, los que aportan a esta investigación un amplio abanico de opciones. González Río, leído en Pulido (2015), nos dice que los datos secundarios "... aluden a informaciones que no han sido producidas de forma explícita para los objetivos de la investigación, sino que preexisten y son rentabilizados por el investigador..." (p. 17), como bien, lo dice el autor, son investigaciones o archivos preexistentes y que de una forma u otra no son creados especialmente para esta investigación, sino que aportan fundamentos teóricos para su análisis. Fue un instrumento de extensión corta, contenía de seis a siete preguntas enfocadas en el desarrollo gradual y adaptadas a cada una de las participantes.

Se aplicaron dos entrevistas una dirigida a un docente de educación preescolar, y

otra a un docente de primer grado de educación primaria.

Se encontró que según el perfil de egreso de los niveles educativos que comparten la responsabilidad de adentrar al niño en la etapa alfabetizadora, durante el nivel preescolar el niño debe “expresarse en su lengua materna... usar el lenguaje para relacionarse con otros...” (SEP, 2011, p. 26) y en la primaria “...comunicar sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna...” SEP (2017), menciona que:

... el aprendizaje comienza con la vida misma y que, por ello, los primeros cinco años son críticos para el desarrollo de los niños. Durante este periodo los niños aprenden a una velocidad mayor que en cualquier otro momento de sus vidas. Es cuando se desarrollan las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar, que tienen un gran impacto sobre el comportamiento futuro de los niños. (p.58)



La idea de que el lenguaje es una habilidad central del pensamiento y a la vez una herramienta mental indispensable bajo las palabras de

Bodrova (1996) “El lenguaje es una herramienta mental primaria, porque facilita la adquisición de otras herramientas mentales ... puede utilizarse

con el fin de crear estrategias para dominar muchas funciones mentales como la atención, la memoria y la solución de problemas ... “ (p.19), por ello debe fortalecerse desde edad temprana para que la adquisición de otro tipo de funciones o el desarrollo de otros procesos sea más fácil de consolidar.

Esto es de gran relevancia, pues se ha denotado la importancia del andamiaje desde el hogar y la búsqueda del ámbito familiar como una plataforma para el desarrollo de la lectoescritura en los infantes, además de que abarca tanto la etapa inicial como los años de escolaridad en su nivel preescolar, evidenciando la vinculación natural en el aprendizaje dentro de diversos ámbitos y como un proceso continuo, SEP (2017) apoya lo anterior diciendo que los cimientos de todo aprendizaje, sin importar su tipo, se debe al desenvolvimiento de los individuos en un ambiente propicio para el aprendizaje, sin exclusividad en el ámbito escolar, es ahí donde el contexto y los diversos agentes educativos tienen el poder de propiciar al niño ese medio que permita que las situaciones diarias sean

vistas por el individuo como un área de oportunidad para aprender.

En el siguiente esquema se ejemplifica la relación entre el nivel de esfuerzo requerido para aprender y la edad de los niños, se puede observar que durante los primeros años del niño, resulta más “fácil” adquirir un aprendizaje, pues ponen de por medio una menor cantidad de esfuerzo para el mismo.

Se mencionó anteriormente que el aprendizaje y el contexto durante los primeros años escolares tienden a predecir el comportamiento futuro de los niños, si al niño se le despierta el interés por aprender a leer y a escribir desde pequeño, es fácil de asegurar que será un niño con más posibilidades de lograr un desarrollo exitoso de estos procesos durante el grado transicional en el que se encomienda este paso, el cual es primer grado de educación primaria.

Lo anterior muestra una progresión y el carácter transversal de la lengua en sus diversas funciones; se comienza con el uso de la expresión como forma base y se continúa con el

aprendizaje de la lectoescritura para lograr el desarrollo del lenguaje oral y escrito a lo largo de la primaria, siendo el primer grado la etapa transitoria determinante en este proceso.

La principal base del Plan y los programas de estudios de la educación básica, Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2018) es su enfoque centrado en la corriente humanista, en la educación como derecho inalienable del ser humano, que conjuga el ser con el pensar. Heidengger (2000), en su carta sobre el humanismo, nos remonta al origen de este término en el encuentro de las culturas romana y griega, en oposición al hombre bárbaro, fiel a la satisfacción de sus propias necesidades sin tomar en cuenta a los individuos que conviven con él y que en cierto momento sufren las consecuencias, ya sea buenas o malas, de sus actos, por ello surge el concepto humanismo, ese humanismo que Heidengger sustenta en los estudios de Wickelman, Goethe y Schiller y que nos dice textualmente que "... se entiende bajo el término general de humanismo, el esfuerzo porque el hombre se torne libre

para su humanidad y encuentre en ella su dignidad ..." (p.23),

Se habla del humanismo como una transición del hombre irracional al hombre razonable, que ya no solo ve por sí mismo, sino que es consciente de que existen principios compartidos y que la vida en sociedad permite que su libertad se extienda tanto como le sea posible y en cuanto no afecte a terceros. Por ello, el Plan y programas de estudios busca fortalecer el ser y el pensar de un individuo, sin perder de vista sus posibles contribuciones en una escala global, como futuros ciudadanos de un país en desarrollo, como lo es México.

Como parte de la libertad, mencionada con anterioridad, como base del humanismo, la SEP (2017), nos acuña la gran diversidad que caracteriza el contexto educativo, mencionando que "... es preciso que los estudiantes aprendan a reconocerse como personas que actúan en lo local, forman parte de una sociedad global y plural y habitan en un planeta cuya preservación es responsabilidad de todos... (p.30), por ello, se busca que la educación del ser humano le permita la

racionalidad que necesita para cumplir la satisfacción de sus necesidades y buscar a su vez la contribución a la sociedad en la que se desenvuelve.

Sustentando, lo dispuesto en el Plan y Programas en el artículo tercero constitucional, enfatizando en que “... la educación que impartirá el estado, tenderá a desarrollar todas las facultades del ser humano, y fomentará... el respeto a los *derechos humanos*[cursivas añadidas] y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia “ (SEP, 2017. p. 31)

La corriente humanista como base, pues en todo momento, se habla de la educación como un derecho que en consecuencia concluye en la satisfacción personal y en el desarrollo del individuo como miembro social.

Pero como todos los documentos oficiales y viables, el Plan y programas de estudios de la SEP, si bien parte de la corriente humanista como centro y guía de su creación, tiene a su vez fundamentos filosóficos, que sustenta en las diversas teorías del aprendizaje, que han guiado la educación mundial a lo

largo de su desarrollo. Centra al individuo como un ser social, se hace mención principalmente del aprendizaje mediado por la interacción de los niños con la sociedad que los rodea, teoría fundamentada principalmente en los estudios del Psicólogo soviético Lev S. Vygotsky, que se retomaron en el capítulo anterior y que parten de la premisa de que el aprendizaje tiene lugar dentro del nivel social, Garton y Pratt (s/f), nos hacen la reflexión a partir de la teoría de Vygotsky que “... el funcionamiento intelectual del niño tiene lugar inicialmente en el plano social, para proseguir después en el individual. El niño interiorizaría los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en contextos sociales, pasando del plano social al individual... “(p.54). Es decir, todo proceso de aprendizaje tiene su origen dentro del medio en el que el niño se desenvuelve, si bien en un principio, el individuo no es consciente de que está teniendo un aprendizaje o no comprende el proceso del que forma parte en sí, comienza adquiriendo o imitando ciertas conductas que le permiten la vida en sociedad y que al llegar a la escuela se interiorizan de



forma individual y conllevan una comprensión que permitirá en un futuro aplicar el aprendizaje de forma totalmente razonable.

La interiorización a partir de lo social es fácil de comprobar, pudiéndose ejemplificar, en el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito, si bien la necesidad de comunicación, surge en el contexto del hogar, el niño trata de hacer uso de dicho proceso, solo con el fin de comunicar lo que necesita, llevando una continuidad, que en cierto momento, al pasar a un contexto de educación formal, comprenderá que el comunicarse implica algo más allá que solo hablar y que la aplicación del lenguaje oral y escrito forman parte esencial para la vida en sociedad, apropiándose individualmente del lenguaje oral y escrito.

Enfocando el análisis en el campo de Lenguaje y Comunicación, donde se desarrolla el proceso de lectoescritura en los alumnos en edad escolar. Además de que resalta la importancia del aprendizaje de dicho proceso se da en la interacción social de los niños tanto con el contexto como con los individuos que le rodean.

SEP (2017):

... sostiene la idea de que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación de intercambios orales variados en actos de lectura y escritura plenos de significación. Por eso los contenidos se centran... en prácticas de lectura y escritura motivadas ... por la necesidad de entender e integrarse al entorno social (p.181).

La lectura y escritura como parte de la consolidación del lenguaje oral y escrito, siempre se ve mediado por agentes que intervienen y apoyan la adquisición de dichos procesos, la figura del docente es la principal guía durante el trayecto formal de la educación. Para marcar una pauta para el desempeño de los docentes en base a los fundamentos del plan y programas de estudio, el modelo educativo plantea 14 principios pedagógicos, que orientarán su desempeño educativo, en dichos principios destaca el poner al estudiante en el centro del proceso, tomar en cuenta sus saberes previos, el uso de las TIC, la aplicación de la evaluación en sus

diferentes momentos y en sus diferentes modalidades, entre otros (SEP, 2017), que son un apoyo para no perder de vista el objetivo del plan y programa de estudios.

En un primer momento, en el Plan de estudios se habla de la importancia de la estimulación temprana de los niños en sus primeros años, pues según los estudios realizados para la creación de este documento los niños aprenden una gran cantidad de conocimientos y habilidades dentro de la etapa que comprende de los dos a los cinco años con un menor esfuerzo en comparación al que requieren en edad superior, es decir, a más edad, mayor esfuerzo cognitivo para el aprendizaje, de ahí la importancia de consolidar aprendizajes base como la lectoescritura en los primeros años de vida del niño, es necesario aprovechar al máximo esta etapa como una plataforma hacia el aprendizaje futuro, pues si el infante está en contacto frecuente con situaciones que le motiven a intentar comprender y que despierten su interés por ello, será aún más fácil su predisposición a seguir adquiriendo habilidades y actitudes que le favorezcan en su vida adulta, además de que al

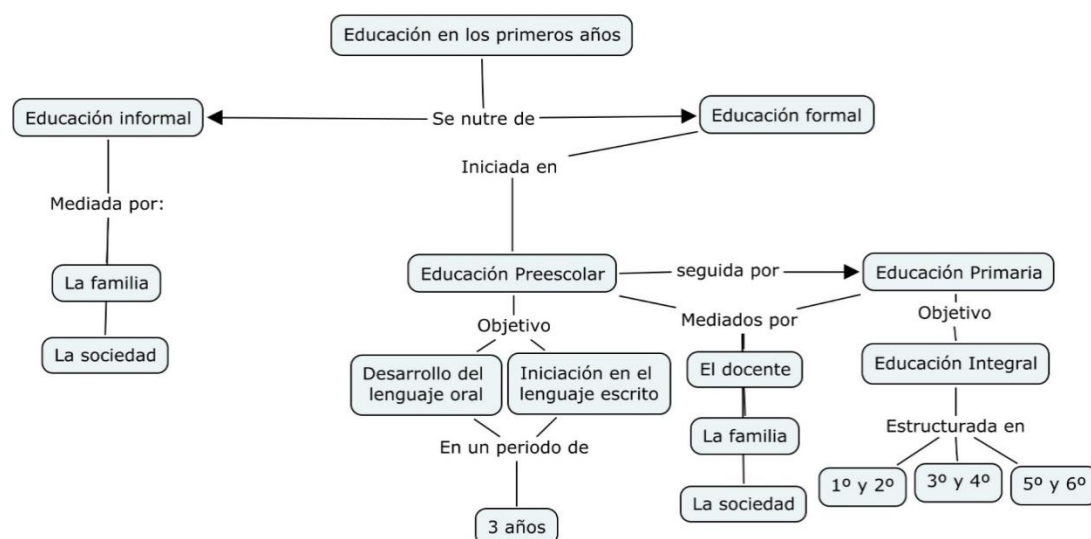
cimentar las bases del aprender a aprender desde temprana edad se logrará un gusto nato por seguir realizándolo en etapas escolares futuras.

Por el contrario si al infante se le dota de un ambiente deficiente y con poca atención hacia la enorme funcionalidad e importancia de ser lector-escritores en el futuro, es predecible que su comportamiento sea apático hacia las actividades que favorecen el leer y escribir de una forma más sistemática, además, de que probablemente concluyan en un rezago en comparación con aquellos alumnos que han sido criados en un contexto con elementos propios de un ambiente alfabetizador.

En el siguiente mapa conceptual se muestra la relación de la educación con los primeros años de los niños, evidenciando que dicha educación se divide en dos tipos, informal y formal, primero nos encontramos con la cara informal, aquella que se lleva a cabo desde el momento del nacimiento y se extiende hasta que el infante ingresa a un aula educativa, se ve mediada principalmente por la familia y el círculo

social que rodea al niño, mismos que en conjunto proveen de conocimientos previos y predisponen al niño a recibir distintos aprendizajes provenientes del exterior y de otras personas, en un segundo momento se encuentra la educación formal que se inicia cuando el

infante ingresa al nivel de educación preescolar, representando una transición, pues el niño se aleja del entorno familiar para pasar un tiempo dentro de un salón de clases, bajo la guía de un maestro y en compañía de otros



**Figura 2** La educación en los primeros años del infante (fuente elaboración propia).

El primer ambiente de aprendizaje donde se desenvuelve el educando, es la familia, sea cual sea la conformación de la misma, será la plataforma que puede impulsar al niño al aprender desde temprana edad, recibiendo este tipo de educación la categoría de educación

informal, pues no tiene una sede escolar o un aula para su desarrollo.

La continuidad de la educación temprana que se ha impartido en el hogar y en el contexto inmediato de los niños le corresponde al nivel preescolar, convirtiéndose en una plataforma transicional entre el contexto familiar y el

contexto áulico, dotándose de cierta importancia durante el siglo XXI, de ahí su joven obligatoriedad en las leyes de nuestro país, como lo enuncia la SEP (2017), en su Plan y programa, "... la importancia de hacer obligatoria la educación preescolar en México se comenzó a discutir en el Congreso en el año 2001 y su obligatoriedad empezó a operar en el ciclo 2004-2005 ..." (p.59), a partir de lo cual se empezó a ver en la sociedad mexicana a este nivel como una verdadera necesidad para los niños, notándose en incrementos en la matrícula del mismo, pues al ser obligatoria, los padres de familia, inscribieron a sus niños a este nivel, que en años anteriores era tomado bajo un carácter opcional.

A pesar de que se le dio importancia, el nivel preescolar es visto por ciertas partes de la sociedad como una etapa destinada a que el niño solo cante y juegue la mayor parte del tiempo, y en cierto grado su enfoque pedagógico se ha orientado en gran medida al aspecto lúdico de las actividades cotidianas a las que se enfrenta el educando.

SEP (2017), en este nuevo modelo educativo tiene una visión centrada en algo más que el juego como medio para el logro de aprendizajes en el ambiente escolar, en este caso, se nos habla de un centro basado en el desarrollo del lenguaje en los alumnos de este nivel educativo. Considerándolos como sujetos activos en su propio contexto y dotados de la capacidad de aprender del mismo por medio tanto de sus propias funciones del pensamiento como de las interrelaciones que tienen lugar dentro del entorno y en interacción con los diversos agentes que en él se encuentran.

Se habla de buscar que el niño aprenda de forma integral, que no sólo se desarrolle su motricidad, en sus dos facciones: fina y gruesa, sino que se busca que el bienestar socioemocional y el desarrollo cognitivo del niño le permitan crear su propia conceptualización y que a la vez el lenguaje, tanto hablado como escrito sean la principal vía para su expresión y la comprensión de los procesos que tienen lugar en la sociedad que trata de comprender y de la cual en un futuro será parte.

SEP (2017), nos dice que:

... el lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente ... En el jardín de niños debe promoverse de manera sistemática e intencionada el desarrollo del lenguaje (oral y escrito), porque es una herramienta indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización. (p. 61)

Si bien en la etapa de la educación inicial del infante el lenguaje se adquiere de manera informal como una necesidad para la satisfacción de requerimientos inmediatos fisiológicos y de estima, en edad preescolar se le da un fin a la exteriorización del lenguaje ya no solo como reflejo del pensamiento sino como herramienta para la inclusión en la sociedad y en la comprensión de los sucesos que tienen lugar en ella.

Se enfatiza en la importancia del ambiente familiar para la correcta asimilación de la transición del hogar a la etapa escolar de los individuos, por ello el principal agente educativo, el maestro de esta etapa debe buscar que el niño se desarrolle en un aula que motive sus

ganancias de aprender y que propicie el conocimiento y exploración del lenguaje como el principal medio para la inmersión social.

Por otra parte cada año del preescolar tiene un aprendizaje esperado a su término, en ello, en el primer año (grado transicional entre el hogar y el preescolar), se favorece el lenguaje oral, por medio de la pronunciación de palabras que rodean y representan el contexto del alumno, una vez explorado la comunicación por medio del lenguaje oral, se empieza a introducir casi al final del año el reconocimiento de ciertas grafías que le dotarán de una iniciación en la escritura, en este caso del nombre propio y que serán una de las bases del desarrollo del lenguaje escrito en el niño, pues el nombre es uno de los primeros pasos en la escritura alfabética de los educandos.

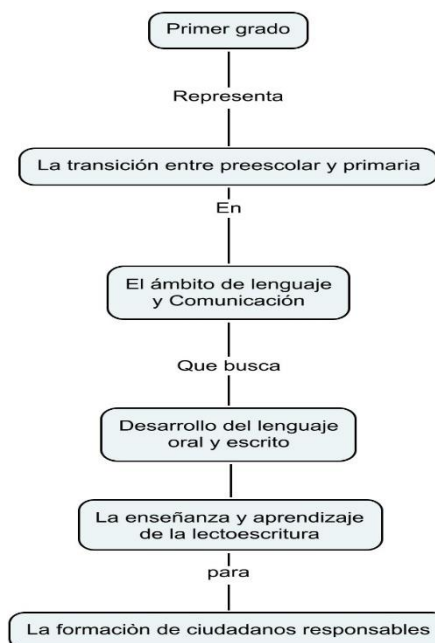
Para dar continuación, con lo aprendido en el primer grado de educación preescolar, se sigue fortaleciendo en los alumnos la expresión oral en su lengua materna, pues se comprende la importancia del lenguaje en

la interacción que tiene lugar en un aula de preescolar, además de entablar una conexión con los inicios de la escritura, de la mano del nombre propio, tratando de superar la etapa de pseudografías o grafías primitivas, de las cuales el niño echa mano para la su expresión antes de abrirse paso en el campo de la lectoescritura.

Los infantes interesados por aprender a leer y a escribir como medio para el desarrollo comunicativo en su contexto, se abre paso al aprendizaje

En el siguiente esquema se explica la relación del primer grado de educación primaria en con el desarrollo del lenguaje oral y escrito, como un nivel transicional, entre el preescolar.

sistemático de ambos procesos como vía para el desenvolvimiento y mejora del lenguaje tanto oral como escrito, en esta etapa el primer año de educación primaria representa la más grande plataforma para el logro de aprendizajes futuros, el aprender a leer y escribir es uno de los aprendizajes esperados al término del primer grado del nivel de educación primaria (SEP, 2017), a través del docente del primer grado, quien media y guía los aprendizajes que tienen lugar en el contexto formal de la educación.



**Figura 8** Desarrollo del primer grado de educación primaria (fuente: Elaboración propia)



En el Plan y programas de estudio se revisa en retrospectiva el cursar un primer grado de primaria, pues en ciclos pasados era común que aquel niño o niña que ingresaba a un primer grado de educación primaria, estaba llegando por primera vez a un aula, es decir, a su educación formal, sin embargo, como bien se mencionó con anterioridad, en la actualidad los infantes que ingresan a esta etapa de la educación básica, ya cuentan con alguna experiencia escolar en el nivel previo: preescolar, al cual a partir de algunos años hacia el presente se le otorgó la obligatoriedad, lo que aporta un gran beneficio, para los niños que ingresan a la primaria, pues ya tienen conocimientos previos que sientan la base del aprendizaje para seguir abonando al progreso en las habilidades alfabetizadoras del mismo.

Una vez analizado el nivel preescolar, se deduce la importancia que se le da al uso del lenguaje oral y su desarrollo, en contraste, uno de los puntos más importantes del plan y programa de estudios de primer grado de educación primaria, es la visión de la escritura como un medio para el completo

desarrollo del lenguaje y como la mayor oportunidad de aprender de un infante, estableciendo un vínculo con el nivel de educación básica anterior.

La SEP (2017), nos dice que:

Los niños que asisten a la escuela primaria conocen con mayor sistematicidad el lenguaje escrito y sus usos en la vida diaria, este conocimiento abre las puertas a otros conocimientos: la ciencia, las matemáticas, la naturaleza, la historia, la geografía. En este periodo han de lograr un avance acelerado en el aprendizaje y en el desarrollo de sus conocimientos, actitudes y valores. (p. 73)

El nivel primaria, es uno de los niveles más importantes en el proceso de aprendizaje en los alumnos que asisten a él, a su vez dentro del mismo, se encuentran tres ciclos, cabe mencionar que cada uno con incipientes responsabilidades de enseñanza y aprendizaje. El nivel de educación primaria se divide en ciclos, y cada uno con dos grados, es decir, el primer ciclo, contiene 1º y 2º: el segundo ciclo,

conlleva 3º y 4º y por último el tercer ciclo; 5º y 6º.

El primer ciclo, al que corresponden los dos primeros años de esta etapa escolar, son el núcleo del proceso de aprendizaje del alumno, porque en ellos recae el proceso alfabetizador. La SEP (2017), nos afirma lo mencionado en las líneas anteriores, apoyando la responsabilidad alfabetizadora con la que cargan el primero y segundo grados de educación primaria, expandiendo la visión del concepto de alfabetizar más allá del conocimiento de las letras y su respectivo sonido, es decir más allá de sólo leer y escribir por mero requisito, se busca que el alumno en un comienzo sea capaz de descifrar los símbolos propios de su lengua materna, pero que se percate que se deben realizar con sentido y significado para que se conviertan en la herramienta fundamental de expresión en el contexto social en el que se desenvuelven, tratando a su vez de consolidar un lenguaje oral y escrito totalmente funcional.

Por otro lado se ha hablado de la importancia de una continuidad de todas

las etapas en las que el alumno sustenta su aprendizaje de la lectoescritura, pero, cabe mencionar que lo anterior no quiere decir que el padre o madre del alumno terminan su aportación al término de la educación informal, sino que se habla de un compromiso compartido entre los diversos agentes educativos que rodean al alumno, pues la etapa del primer grado en el educando representa una era de innovaciones y a su vez retos que llenan de incertidumbre la mente infantil, por ello en el documento analizado se enfatiza en el apoyo de los padres o familiares que se encuentran dentro del círculo social en el que se desenvuelve el niño, el progreso del educando en la consolidación de la lectoescritura depende en gran medida del ambiente que le han proporcionado sus padres o familia (principalmente) y su o sus maestros de preescolar, si el niño o niña ha estado en contacto con elementos alfabetizadores llegará a un primer grado con experiencias superiores a las del niño que no se le acercó a libros, imágenes o revistas que favorecieran el interés por usar la lectura y la escritura como medio de expresión.

El docente de primer grado a su vez afronta un reto muy grande, el recibir un grupo heterogéneo en gran medida, pues las experiencias anteriores han diversificado el nivel de aprendizaje y decisión que traen consigo los alumnos, en este caso la SEP (2017), nos dice que “La labor docente es fundamental para que los alumnos aprendan y trasciendan ... un buen maestro, partiendo del punto en el que se encuentran sus estudiantes tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible ...” (p.116), es decir el maestro se convierte en el andamio principal de sus alumnos a través de todas las áreas de oportunidad que le anima a enfrentar y a en la superación de aquellos imprevistos que le intentan truncar el desarrollo.

Se ha evidenciado el carácter transversal que la lectoescritura posee, y su importancia en el aprendizaje dentro de otros campos de conocimiento y en el desarrollo del lenguaje, por ello, como el primer año de educación primaria se convierte en el punto de salida para la alfabetización, es de igual relevancia que el docente se encuentre bien preparado y actualizado en los métodos y estrategias

que le permitan desarrollar al máximo el potencial de sus alumnos.

De forma general se concluye que el desarrollo del lenguaje en los primeros años del niño se convierte en una responsabilidad compartida entre el hogar, los docentes y el contexto, siendo en un primer momento la familia los encargados de dotar de un ambiente alfabetizador al individuo dando inicio a la educación informal del mismo. Las acciones que favorecen el lenguaje en ese primer contexto se ven reflejadas en etapas posteriores, por ejemplo, en sus actitudes hacia el aprendizaje en el aula, pues en los primeros años de vida cuando el niño requiere un menor esfuerzo para construir aprendizajes significativos.

El nivel preescolar es el primer contacto de los infantes con la educación formal, que trae consigo grandes cambios como dejar el hogar, convivir con otras personas y representa una plataforma para el aprendizaje escolar y para el desarrollo lingüístico del niño, principalmente de tipo oral que es el que se favorece o se espera que se logre en mayor medida según el perfil de egreso de este nivel.

De acuerdo con la hipótesis planteada al comienzo de esta investigación, la cual fue: la formación inicial del niño influye significativamente en el desarrollo del lenguaje en el primer grado de educación primaria, puedo decir, que de acuerdo a la teoría revisada y a las investigaciones de campo, se cumple con lo referido en la misma, denotando que hay una estrecha relación entre los perfiles de egreso del tercer grado de preescolar y de ingreso en el primer grado de educación primaria, dejando claro que no es responsabilidad del nivel de educación preescolar formar niños con dominio pleno del nivel alfabético convencional, en relación con la lectura y la escritura. La formación inicial del niño en el desarrollo del lenguaje es un tema que necesita más exploración en la actualidad debido a su importancia, ya que es indispensable en cualquier ámbito en el que un individuo se desarrolla, además de distinguirnos como seres con capacidad de razonamiento.

Debe haber un vínculo entre los niveles educativos preescolar y primaria y también informales como el hogar y la sociedad en general, que contribuyen en

gran medida en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los alumnos como entes sociales. Aportando de esta forma al futuro del alumnado, puesto que si se estrecha y refuerza el vínculo entre niveles y agentes educativos se logrará un éxito escolar en mayor grado.

De acuerdo con la hipótesis planteada al comienzo de esta investigación, la cual fue: la formación inicial del niño influye significativamente en el desarrollo del lenguaje en el primer grado de educación primaria, puedo decir, que de acuerdo a la teoría revisada y a las investigaciones de campo, se cumple con lo referido en la misma, denotando que hay una estrecha relación entre los perfiles de egreso del tercer grado de preescolar y de ingreso en el primer grado de educación primaria, dejando claro que no es responsabilidad del nivel de educación preescolar formar niños con dominio pleno del nivel alfabético convencional, en relación con la lectura y la escritura. La formación inicial del niño en el desarrollo del lenguaje es un tema que necesita más exploración en la actualidad debido a su importancia, ya que es indispensable en

cualquier ámbito en el que un individuo se desarrolla, además de distinguirnos como seres con capacidad de razonamiento.

Una vez concluida esta investigación creo que el grado de desarrollo en el que ésta abonó con mayor énfasis a la competencia profesional del proceso de titulación es Utiliza recursos del investigación

educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación, rebasó mis propias expectativas, fui capaz de investigar en numerosas fuentes de consulta discriminando información y estableciendo prioridades para dar un sustento sólido y favorecer el análisis sistemático posterior a todo el proceso.

### Referencias

- Bodrova, E & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson.
- Cuñat, R. (2001). *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory)*. California.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. México
- Ferreiro, E. (s/f). *El proceso de adquisición de la lengua escrita*. París, Francia:
- Frades, G. (2014). *Propuesta de formato para la elaboración de tesinas*. CIATEQ, A.C.
- Garton & Pratt. (s/f). *Aprendizaje y procesos de alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Garton & Pratt. (s/f). *El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gómez Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Mercado, E. (2007). *Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México, D.F.: Plaza Valdez editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Declaración del Milenio*. Estados Unidos de América: Autor.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Estados Unidos de América: Autor.

Rodríguez, J. (s/f). Paradigmas, enfoques y métodos de la investigación educativa.

Schnewly, R. (1992). *La concepción vygotskyana del lenguaje escrito*. España.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Mejora tu escuela*. Disponible en:  
[http://www. Mejoratuescuela.org/escuelas/index/10DPR0958V/](http://www.Mejoratuescuela.org/escuelas/index/10DPR0958V/)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave. Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave. Para la Educación Integral. Educación Primaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (s/f). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2009). Libro para el docente. Educación Primaria. III. *La enseñanza de la lectura y la escritura en los nuevos programas de estudio 2011*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2018). Ley General de Educación. México: Autor

Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros en Educación Primaria. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2018) *Curso Integral de consolidación de habilidades docentes*. México.



# La música como recurso para crear ambientes de aprendizaje

**Esmeralda Mijares Aguirre**

**Alejandro Díaz Cabriales**

## **Resumen**

El objetivo general que efectúa la realización de la investigación es fortalecer los ambientes de aprendizaje de un grupo de 3° a través de actividades musicales. El propósito del plan de acción es crear un ambiente de aprendizaje al utilizar la música para el fortalecimiento de la comprensión lectora y el lenguaje de los alumnos, tomando en cuenta las necesidades educativas de cada alumno y el contexto que los rodea. Para poder evaluar se utilizará como herramienta una lista de cotejo, en la que se describe una serie de indicadores, los cuales se espera que sean consolidados por los alumnos. La investigación ha permitido reconocer algunos desafíos en la práctica de la enseñanza referentes al manejo de otras estrategias que puedan permitir fortalecer los ambientes de aprendizaje.

**Palabras clave:** música, ambientes de aprendizaje, estrategias, didáctica

## **Introducción**

El gran objetivo de la educación no es el conocimiento, sino la acción, porque educar es un proceso complejo y a la vez placentero, donde el rol del docente es orientar al estudiante para que aprenda a enfrentar los retos de la vida en sociedad desde esta perspectiva, educar es más que ayudar al alumno en la adquisición de conocimientos.

El objetivo general que efectúa la realización de la investigación es fortalecer los ambientes de aprendizaje de un grupo de 3° a través de actividades musicales.

Desde esta perspectiva al utilizar la música como estrategia para fortalecer los ambientes de aprendizaje, se espera que los alumnos aprendan a trabajar de

manera autónoma y colaborativa, encontrando un sentido en las actividades que realizan, para que puedan sentirse motivados, y de igual manera poder trabajar en el tema de la pronunciación, implementando estrategias musicales para que los alumnos la puedan ir mejorando.

Se pretende desarrollar los tres saberes que son: saber (conocimientos), saber ser (actitudes) y saber hacer (procedimental) durante la implantación de las actividades musicales en el aula. Estos son saberes fundamentales en la formación del docente.

El proceso de investigación-acción permitirá al docente fortalecer la competencia: “Genera ambientes de aprendizaje formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias de los alumnos de la educación básica”

Los resultados de esta investigación pueden ser de utilidad e interés para la práctica profesional de colegas que estén interesados en mejorar el ambiente de aprendizaje a través de la implementación de actividades musicales y de hacer de su conocimiento la gran

importancia que se le ha dado desde la antigüedad hasta hoy en día, ya que es muy poca e incluso algunos la describen como algo innecesario dentro del aula, cuando ésta puede ofrecer mucho más.

A continuación, se presenta la investigación- acción abordada para generar ambientes de aprendizaje en un grupo de tercer grado, utilizando la música como recurso.

La práctica profesional se llevó a cabo en la escuela primaria “Justo Sierra”, ubicada en la comunidad de Benjamín y Urías, Hidalgo, Durango. Dicha comunidad cuenta con alrededor de 459 habitantes, y se ubica a un costado de la carretera panamericana, las calles carecen de pavimento, se cuenta con servicios de luz, agua y drenaje, con escasa señal telefónica y sin internet, en cuanto a la educación, esta comunidad cuenta con instituciones como un jardín de niños y la escuela primaria.

Para llevar a cabo mi práctica profesional me fue asignada el grupo de tercer grado, con un total de 17 alumnos, nueve niñas y ocho niños de entre siete y ocho años de edad y un alumno de 10 años. Cada uno de ellos presenta

características propias, entre las que se pueden observar los diferentes ritmos de trabajo, la mayoría tiene interés en la participación, pero lo que más llama la atención es que dos de los alumnos presentan dificultades en el lenguaje, ya que tienen problemas de pronunciación de palabras y por lo tanto tienen problemas con la escritura. Aunque en la mayoría de los estudiantes se vive un ambiente de respeto y colaboración, se presentan algunos casos de indisciplina como gritos, discusiones e incluso en ocasiones se dificulta que los alumnos presten atención a la clase y dos de ellos tienen limitaciones para involucrarse en las actividades. En cuanto a las necesidades de apoyo en la lectura es conveniente seguir practicándola, ya que en casi la totalidad del grupo ésta se realiza de manera pausada y, en la comprensión existen grandes limitantes para la mayoría de los alumnos.

Delimitando el objeto de estudio con el grupo de tercer grado, se tiene como problema central detectado el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, aunque la mayoría de los estudiantes requieren apoyo para la

lecto-escritura, algunos lo necesitan en otras áreas, por lo cual se pretende cambiar la forma en que se llevan a cabo los ambientes de aprendizaje, de manera que las actividades sean más dinámicas y que todos los niños vayan trabajando a un mismo ritmo, teniendo como recurso a la música.

De acuerdo con el objeto de estudio se puede decir que al utilizar la música como recurso para fortalecer un ambiente de aprendizaje, esta misma provoca en el alumno actitudes positivas dentro del aula, el fortalecimiento de sus valores y por lo tanto motiva al alumno a querer aprender y desarrollar o dejar al descubierto nuevas habilidades.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), define a los ambientes de aprendizaje como: “Conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores” (2017, p. 123)

La comunidad de aprendizaje comprende diversos actores y que todos

participen en el intercambio de saberes, sin embargo, para hacer posible el mayor logro de los estudiantes, los docentes deben priorizar las interacciones significativas entre ellos, por lo tanto:

1. El ambiente de aprendizaje debe reconocer a los estudiantes y su formación integral como su razón de ser e impulsar su participación activa y capacidad de autoconocimiento.
2. El ambiente de aprendizaje debe procurar que en la escuela se diseñen situaciones que reflejen una interpretación del mundo, a la par que demanda que los

es:

El acto formativo-comunicativo, que relaciona el profesorado y el alumnado al trabajar un sustrato cultural-intercultural, esencialmente innovador, cargado de valores, contextualizado y generador de estilos cada vez más implicados con la mejora personal y comunitaria de todos los participantes en la acción educativa (p.58)

estudiantes aprendan en circunstancias cercanas a su realidad.

3. El ambiente de aprendizaje debe propiciar una convivencia armónica en la que se fomentaran valores como el respeto, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la solidaridad, la colaboración y la no discriminación.

Existe una aportación esencial sobre la didáctica donde Fernández (1996, citado en Rivilla s/f) considera que el objeto de la didáctica

A la vista de lo anterior se puede apuntar que la didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.

De acuerdo al concepto que da la SEP en los planes y programas de estudio recientes, se puede decir que la didáctica es aplicada directamente en un ambiente de aprendizaje, ya que se pretende que al

utilizar la música como estrategia en un ambiente de aprendizaje, los alumnos desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de acuerdo a los resultados arrojados en el diagnóstico del grupo de tercer grado.

Desde el punto de vista de la neurociencia y atendiendo a la bibliografía más reciente sobre la música como un ambiente de aprendizaje, se parte de la idea de que cualquier contenido asociado a emociones positivas resulta más significativo para el alumno y por lo tanto responde a una visión constructivista de la educación.

Por este motivo se piensa que asociar una melodía o un ritmo a determinado contenido que supone la dificultad para el alumno será más fácil de recordar y almacenarse en el cerebro de manera permanente. Haciendo referencia a Abbott (1999):

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una

red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. (p.2)

El aprendizaje es realmente significativo cuando ha tenido un valor sentimental y ha provocado en el sujeto una emoción. La música provoca en nosotros nuevas emociones, aportando así un aprendizaje, asociándolo también a experiencias pasadas como punto de partida para el niño.

Albornoz (1998) nos menciona que:

La música precipita el proceso cognitivo (habilidades de observación, perceptuales, interactivas y de retención) mientras promueve la identificación y expresión de emociones y con ello el descubrimiento y el entendimiento del ser haciendo asequible la identificación de dificultades o virtudes asociadas a emociones que afectan el aprendizaje. (p.69)

El concepto central en la pregunta de investigación y el propósito que conduce al diseño del plan de acción, es la creación de ambientes utilizando la música como un recurso en un grupo de tercer grado, se ha decidido trabajar así debido a que cada uno de los alumnos presenta dificultades no solo en las materias, sino en otros ámbitos como la conducta o la expresión de sus emociones.

En dicho plan de acción, se desea utilizar la música como canal para favorecer el aprendizaje del niño dentro del aula, tomando en cuenta las necesidades educativas de cada alumno y el contexto que los rodea para así partir de conocimientos previos y poder ampliarlos a través de actividades motivadoras para los mismos.

Por lo tanto, en el diseño del plan de acción se pueden identificar dos conceptos clave que son la música y los ambientes de aprendizaje.

La música no debemos verla como algo complejo, cuya enseñanza solo ha de ser llevada por virtuosos de la misma. Con esta propuesta didáctica se quiere mostrar cómo ésta puede ser el mejor

aliado de un maestro para que sus alumnos estén motivados, se diviertan y aprendan.

Duarte (2003) supone que: “Las grandes transformaciones de la educación en los últimos años suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización, que le confieren a la Pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares” (p.2).

Complementando lo anterior, Parras (1997 citado en Duarte, 2003) afirma que “los ambientes de aprendizaje remiten al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores” (p.6), así pues al estar trabajando la música en el “clima de trabajo” podrá permitir que los alumnos se centren en las actividades de aprendizaje por gusto, sin sentirse presionados en que lo deben hacer simplemente porque se los pide el docente.

Tras realizar una observación detallada en el ámbito escolar del grupo



de tercer grado, me planteo intervenir mediante actividades que potencien la música como medio para aprender, como otro lenguaje más, como disfrute y diversión.

En cuanto al plan de acción, se orienta a superar algunas dificultades que se ha estado observando desde el primer acercamiento que se tuvo con el grupo, las cuales han sido la comprensión lectora y el lenguaje, para resolver el problema se ha seleccionado la estrategia “Leamos con música”, la cual consiste en que los alumnos deberán leer una serie de cuentos seleccionados con características similares, estos mismos serán leídos en silencio y en voz alta, mientras los alumnos leen escucharán algunas melodías de fondo y de esta manera se podrá observar las reacciones de los mismos tales como la concentración, el ritmo, la comprensión, etc., aunque cabe mencionar que la primera lectura no llevará música de fondo.

La segunda estrategia llamada “Escuchemos los cuentos” consiste en la lectura guiada, en la cual estarán presentes las madres de familia, ellas leerán algunos cuentos a los alumnos

mientras estos mismos irán siguiéndola en voz baja ya que contaran con una copia de los mismos, para ello también se utilizara la música de fondo. Por último, los alumnos tratarán de imitar la lectura a manera de que vayan mejorando su pronunciación al escuchar cómo suena por las demás personas, así como también pueden conocer de la ortografía, respetando los puntos y las comas sin necesidad de aplicar una regla ortográfica, además de que comprenden que el uso de las mismas da un significado distinto al texto.

Dichas actividades están diseñadas para que sean realizadas en su mayoría por los alumnos, ya que son el objeto de estudio y con los cuales se quiere lograr un cierto aprendizaje, también estará presente la participación del docente como guía y las madres de familia, para que las mismas vayan observando la realidad con sus hijos dentro del aula y puedan sentirse partícipes de los resultados que se obtengan.

Se han seleccionado cuatro tipos de melodía para llevar a cabo las diferentes actividades de la lectura y el

lenguaje, y dentro de las cuales se busca que provoquen en los alumnos las siguientes características a la hora de leer: concentración, comprensión, ritmo, pronunciación, motivación y los diferentes tipos de emociones

La Psicopedagoga y Coach en Coaching & you Sancho (2015) menciona que es importante seleccionar música tranquila y armoniosa que ayude a la concentración, como autores de música clásica o la música instrumental son las opciones más recomendables –añade–. No recomiendo escuchar canciones con letra o que provoquen emociones relacionadas con alguna situación que hayamos vivido, ya que pueden distraernos si no sabemos gestionar bien nuestro autocontrol emocional, en el mismo artículo propone una lista de canciones que son consideradas para ayudar en la concentración al leer, y de las cuales se han seleccionado las siguientes: Música clásica: Mozart, instrumental Titanic: James Horner, moderna: Reggaetón (Despacito con saxofón), mix: instrumental de fantasía

La antología de cuentos seleccionada para dichas actividades es el

libro de español lecturas de segundo año, edición 2004. Ya que desde mi punto de cuenta con un buen número de tamaño de la letra, la cual es más fácil de apreciar por parte de los alumnos, así como también se tomó en cuenta que la extensión del texto fuera pequeña, ya que a los niños les resulta algo estresante y confuso leer textos tan largos.

El plan de acción será llevado a cabo a lo largo de un mes, para lo cual se estableció que las estrategias se implementaran dos veces por semana con un total de seis actividades para el primer ciclo de intervención.

El propósito de este plan de acción es crear un ambiente de aprendizaje al utilizar la música para el fortalecimiento de la comprensión lectora y el lenguaje de los alumnos, así como el comportamiento de los mismos.

Para poder evaluar se utilizará como herramienta una lista de cotejo, en la que se describe una serie de indicadores, los cuales se espera que sean consolidados por los alumnos para establecer si en verdad se fortaleció la comprensión lectora y el lenguaje, la identificación y uso de signos de

puntuación en la lectura, así como la influencia que tuvo la música en las emociones del alumno, cabe mencionar que la evaluación será llevada a cabo de manera general dependiendo de las situaciones que se observen durante las sesiones.

### Resultados

La finalidad de la evaluación debe ser ayudar a mejorar el logro de aprendizaje, desde esta perspectiva hay tres conceptos que se considera relevante tomar en cuenta en la evaluación, uno de ellos se puede aplicar a cualquier situación, mientras que el otro se refiere al aspecto educativo y uno más al aprendizaje, estas definiciones son citadas por Frola (2011), en la primera se señala que “La evaluación es un proceso destinado a obtener información sobre un fenómeno, sujeto u objeto; emitir juicios de valor al respecto y, con base en ellos tomar decisiones, de preferencia, tendientes a la mejora de lo que se evalúa”. Mientras tanto, al hablar de evaluación educativa se hace énfasis en que:

En el ámbito educativo el proceso de evaluación implica también la

obtención de información, a través de instrumentos (encuestas, inventarios, cuestionarios, pruebas, entre otros), la emisión de juicios una vez procesada la información y la consecuente toma de decisiones tendientes a la mejora de los procesos y servicios. (Frola, 2011, pp. 9-11)

Al dar a conocer a los alumnos el propósito de las actividades, estos lo tomaron con mucha emoción al escuchar la palabra “música”, aunque cabe mencionar que en la primera estrategia los alumnos debían leer un cuento corto sin música de fondo para enseguida cuestionarles sobre lo que trataba dicho cuento, la mayoría pudo comprender sobre el contenido, otros repetían lo que sus compañeros decían e inmediatamente recordaban otras situaciones; mientras que dos alumnos en específico que aún no logran consolidar la lectura, al escuchar las opiniones de los demás, podían entender de qué trataba el cuento. En cuanto al comportamiento, los alumnos se mostraron algo estresados, ya que había niños que leían en voz alta y eso ocasionaba a los demás perderse en la lectura o desconcentrarse por completo,

lo que trajo como consecuencia algo de descontrol en el grupo.

Marengo (2015) señala que:

El efecto que la música produce en la concentración puede ser subjetivo, puede irrumpir la concentración convirtiéndose en un distractor o puede influir a que la concentración sea amena e influir positivamente en el ánimo que la persona tiene para realizar sus tareas, el efecto positivo de la disonancia consiste, en ser como una

llamada de atención, siempre que la disonancia sea algo especial para el oyente. (p.6)

Se pudo notar un gran cambio en el comportamiento de los alumnos al llevar a cabo las siguientes dos actividades de comprensión lectora pero ahora utilizando música clásica e instrumental como fondo, ya que se pudo percibir un ambiente de paz en el grupo, los alumnos estaban concentrados y se podía escuchar cómo el ritmo de lectura de los mismos variaba, ya no gritaban tanto y leían más detenidamente, la mayoría logró comprender sobre lo que trataba el cuento y afirmaban sentirse algo tristes, otros demasiado relajados y que sentían

que leían mejor. Brennan (1988 citado en Hernández 2016) muestra a la música como:

El arte de combinar los sonidos ajustados a la medida del tiempo bajo una combinación de notas armónicas que, de acuerdo a su composición como la melodía, armonía y el ritmo, tiene como fin agradar al oído de quien la escucha, sin perder su característica de influir en los sentimientos del oyente. (párr.2)

De acuerdo con el análisis de la pronunciación de los alumnos a la hora de leer, puedo asumir que este comportamiento se debe principalmente a que dependiendo del ritmo de la música, el ritmo en la lectura de los alumnos será el mismo y éste definirá su comprensión.

Sarget (2003) analizó los beneficios de la música en la infancia:

Canciones: contribuye al perfeccionamiento del lenguaje, así como a su comprensión y expresión, aspecto que, es necesario para la adquisición de la lectura y de la escritura; además, mejora la articulación, esto es, la manera de pronunciar los sonidos. Como se ha comentado antes, se debe articular correctamente cada sonido para

saber corresponder a cada fonema su grafía. También las canciones contribuyen a ampliar el vocabulario. (p.197)

Así pues, se puede entender que las melodías potencian el desarrollo de la conciencia fonológica y de la decodificación o reconocimiento de palabras, elementos imprescindibles sobre los que se desarrolla el proceso lector.

De los resultados no previstos, se encontró que para llevar a cabo la actividad de la lectura guiada, tenía presente la participación de los padres de familia, por lo que me di a la tarea de platicarlo con cuatro madres de familia, de las cuales solo una acudió para leer un cuento a los alumnos. Considero que dicha situación se dio en parte por la falta de comunicación con las madres de familia y de igual manera el poco interés que tienen las mismas en apoyar en cuestiones escolares, ya que se eligió solo a las personas con menor ocupación y tomando en cuenta horarios disponibles, por lo tanto, para la implementación del segundo ciclo la estrategia será eliminada

y la participación será solo de los alumnos y la propia.

A pesar de lo sucedido y gracias a la participación de una sola madre de familia, la actividad se pudo llevar a cabo y pudo ser evaluada, obteniendo resultados positivos, tanto en el seguimiento de la lectura como en su comprensión.

Los resultados de la última estrategia fueron favorables en el sentido de que los alumnos podían leer de la misma forma en que lo escuchaban, se puede observar que, aunque los alumnos conocen e identifican algunos signos de puntuación, no le dan la utilidad que debe ser, pues solo dos alumnas han logrado consolidar dicha situación, ya que venían con un buen nivel de desempeño al inicio del ciclo escolar el cual pudieron ir mejorando.

Cabe mencionar que para poder llevar a cabo una mejor evaluación se utilizó la observación como técnica para recabar información y el diario de campo como herramienta para reflexionar.

En cuanto al análisis de las evidencias recuperadas, se puede decir que estos mismos permitieron afirmar

que las acciones de enseñanza se están mejorando, porque se está aprendiendo la manera en que debe orientar las clases, sobre todo porque dichas estrategias pudieron provocar en los alumnos una serie de emociones e interés por aprender, así como el propio aprendizaje, lo cual indica que vamos por un buen camino en la creación de ambientes de aprendizaje.

Asimismo, se reconoce que las formas de enseñanza en primera instancia planteadas.

Una vez terminado el proceso de investigación acción acerca del fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje utilizando la música como recurso, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Se detectó que el plan de acción aplicado, ha demostrado que fortalecer ambientes de aprendizaje implica trabajo entre pares, desarrollar condiciones que posibiliten el aprendizaje, utilizar dinámicas inclusivas de acorde a las características de todos los

están siendo funcionales, sin embargo, para obtener los resultados esperados se debe continuar trabajando por un periodo de tiempo largo, puesto que la problemática que se está abordando afecta en el desempeño y aprendizaje de los alumnos. Se trata de seguir de acuerdo a la estrategia para lograr que el interés y la motivación de los alumnos estén presentes constantemente en el desarrollo de todas las actividades

estudiantes y motivar al niño a través de las actividades desarrolladas.

- Con respecto a la aplicación del plan de acción del ciclo de intervención, se puso en práctica la teoría revisada de la utilización de la música, comprobando así que el proceso aplicado es un medio que permite fortalecer ambientes de aprendizaje, mejorando las relaciones, actitudes y el propio aprendizaje de los educandos. Además de hacer uso de la música, se considera relevante la aplicación



de otras estrategias, para que en conjunto se pueda lograr el propósito establecido, puesto que los ambientes de aprendizaje pueden abarcar cualquier asignatura o situación.

- Como docente en formación se trató de desarrollar el papel de un guía u orientador del aprendizaje, lo cual no es fácil, pero una vez que los alumnos aprenden a trabajar en un ambiente de aprendizaje donde la música es utilizada, este desafío se vuelve sencillo y sobre todo agradable, tanto para ellos como para el maestro.
- Es importante tomar en cuenta la diversidad que se presenta en el aula tanto en los estilos de aprendizaje, como en los comportamientos actitudes e intereses de los niños, ya que esto nos dará una pauta para saber cómo y en qué momento podemos aplicar determinada estrategia para crear un ambiente de aprendizaje favorable para todos los alumnos, por ello, el

docente debe aplicar diversas estrategias que atiendan las necesidades de todos los alumnos.

- En síntesis, se puede decir que cuando un niño se siente motivado, pone su mayor esfuerzo y dedicación, por ello se considera que la música es una buena fuente, que a través del oído lleva al alumno a sentir, comprender, experimentar, recordar, crear, etc. y todas aquellas habilidades que le ayudan a adquirir cierto aprendizaje.
- La mayoría de las actividades implementadas pueden ser aplicables en otros contextos, sin embargo, se debe tomar en cuenta el ambiente que los rodea y los propios intereses de los alumnos, como consecuencia, la forma de aplicación podría variar.
- La investigación ha permitido reconocer algunos desafíos en la práctica de la enseñanza, referentes al manejo de otras estrategias que puedan permitir fortalecer los ambientes de aprendizaje, mediante las cuales

se pueda mejorar la intervención docente, ya que éste mismo debe estar actualizado constantemente.

Se llevó a cabo un proceso complejo, puesto que las actitudes y comportamientos que los estudiantes han aprendido a lo largo de su vida, no fueron favorables en algunas ocasiones, así como también la falta de apoyo o interés de los padres de familia, por tal motivo, para lograr un fortalecimiento en los ambientes de aprendizaje, constantemente se realizaron actividades donde se tenía que brindar apoyo extra.

No obstante, el principal reto presentado fue encontrar las melodías adecuadas para trabajar en el aula, ya que lo que funcionaba con unos con otros generaba problemas, así como también hubo dificultades para que los padres de familia se involucraran en las actividades que llevaron a cabo los estudiantes, puesto que no mostraban interés o por falta de tiempo.

Lo más significativo de esta investigación es, que se ha aprendido

acerca de cómo ayudar a los alumnos a desarrollar y encontrar diferentes habilidades en las que se logra un fortalecimiento en los ambientes de aprendizaje, haciendo uso de la música.

Advierto que lo más relevante para los alumnos es que aprendieron que la música, misma que usan para bailar, para cantar, para jugar, también les ayuda en su aprendizaje, ya que al tenerla como fondo ha mejorado el gusto por algunas actividades como la lectura y el propio trabajo, ya que anteriormente no mostraban una buena comprensión lectora y era muy difícil para ellos concentrarse.

Aunque sí existió un avance significativo en el fortalecimiento en los ambientes de aprendizaje, es de suma importancia que se siga implementando dicha estrategia, puesto que se trata de un proceso que no debe ser interrumpido y que, además, puede abarcar distintas áreas, dependiendo de las necesidades del alumno, así como también es una forma divertida de intervención por parte del docente y de aprender para los alumnos.

## Referencias

- Abbott. (1999). *Teoría del constructivismo social*. Universidad Central De Venezuela Sitio web: <https://constructivismos.blogspot.com> consultado el 22 de agosto de 2018
- Albornoz, Y. (2008, agosto 20). *Emoción, música y aprendizaje significativo*. Redalyc, 3, pp.69-7.
- Duarte, J. (2003) *Ambientes de aprendizaje*. Una aproximación conceptual. Colombia.
- Frola, P. (2011) *Competencias docentes para... La evaluación cualitativa del aprendizaje*. México D.F.
- Hernández, F. (2016). *La influencia de la música en los alumnos*. Club ensayos Sitio web: <https://www.clubensayos.com/Psicología/La-influencia-de-la-música-en-los-alumnos/3256730.html> consultado el 25 de agosto de 2018
- Marenco, F. (2015). *Influencia de la música en la concentración*. Marzo 18, 2019, de Área de investigación. Escuela de psicología Sitio web: [https://www.ujmd.edu.sv/wpcontent/uploads/2018/01/Boletin\\_Psique\\_Mayo\\_2015.pdf](https://www.ujmd.edu.sv/wpcontent/uploads/2018/01/Boletin_Psique_Mayo_2015.pdf) consultado el 18 de marzo de 2019
- Rivilla (s/f). *Didáctica General*. España
- Sarget, M. (2003). *La música en la educación infantil*. Dianlet Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322> consultado el 06 de mayo de 2019
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Secretaría de Educación Pública. México.

# Materiales educativos innovadores: una alternativa para la creación de ambientes de aprendizaje

**María de la Cruz Díaz Bustamante**

**Alejandro Díaz Cabriales**

## **Resumen**

Hoy en día la necesidad de implementar prácticas docentes innovadoras para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes implica el empleo de materiales educativos que también sean innovadores. Así mismo, siendo el ambiente de aprendizaje uno de los elementos primordiales en los procesos de aprendizaje, resulta esencial pensar en cómo favorecerlo. Precisamente en el presente artículo se habla acerca de la experiencia pedagógica relacionada con la influencia del uso de materiales educativos innovadores en la creación del ambiente de aprendizaje de un grupo de sexto grado de educación primaria; como una significativa alternativa para enriquecer la intervención docente.

Los materiales educativos innovadores brindan la oportunidad de enriquecer las interacciones entre los actores del aprendizaje, generar interés en tareas de exploración, lectura y análisis, sólo por mencionar algunas; y además permiten concebir aprendizajes significativos porque facilitan la integración del conocimiento previo con saberes nuevos.

**Palabras clave:** Aprendizaje, materiales educativos innovadores, práctica docente, ambientes de aprendizaje.

## **Introducción**

Nos encontramos en un mundo que cada día está innovándose y así mismo lo hace

la educación. Las nuevas generaciones exigen cada vez más y continuar desarrollando las prácticas educativas de hace algunos años ya no funciona. No podemos pretender que los niños accedan al conocimiento empleando sólo papel y lápiz, esta clase de técnicas ya no funcionan y no se debe a la falta de capacidades, sino a que la monotonía y la tradicionalidad no son características afines a lo que ahora se requiere.

Una de las competencias del perfil de egreso del docente reside en aplicar 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; lo que constituye un elemento esencial para la educación de calidad e implica emplear medios didácticos idóneos para propiciar gran variedad de aprendizajes.

El objetivo de este artículo basado en una tesis de investigación es demostrar la importancia de los materiales educativos innovadores en el ambiente de aprendizaje, para ser un elemento de guía y apoyo a los estudiantes de las escuelas

formadoras de docentes, y docentes en ejercicio; puesto que muchos hablamos de innovación, no obstante, somos pocos los que decidimos aplicar transformaciones innovadoras a la práctica escolar.

En la escuela construir un ambiente cuyo clima sea activo, motivador, interactivo y de confianza, no refiere una tarea sencilla, puesto que siendo una construcción diaria al restarle importancia por un momento es posible que el aprendizaje se vea mermado. Es por eso que resulta necesario buscar alternativas que permitan un enriquecimiento. Nace entonces la propuesta de los materiales educativos innovadores como una alternativa para la creación de ambientes de aprendizaje. Es importante que como docentes reconozcamos la influencia que éstos pueden llegar a tener. Sin embargo, además de ser conscientes de la importancia al emplearlos es esencial considerar que constituyen solamente una de las partes de la creación de los ambientes de aprendizaje y de los procesos que en éstos tienen lugar, puesto que por más visiblemente

interesante, atractivo o innovador que parezca un material, no se basta de sí mismo para influir de forma efectiva en el aprendizaje. En otras palabras, es inútil modificar el espacio con materiales innovadores, si el resto de las condiciones continúan siendo las mismas.

### **Desarrollo**

Los materiales educativos según Padrón (2009) "...son la conjunción de una colección de contenidos, en forma de objetos de aprendizaje con una estrategia pedagógica, definida por un diseño instructivo que sirve de guía durante el proceso educativo" (p. 9). Es decir que éstos van acompañados de un proceso propio que incluye pensar en para qué servirán, cómo se introducirán a la intervención, qué seguimiento se les dará y de qué manera serán evaluados.

Por su parte el ambiente de aprendizaje es visto como el espacio donde los alumnos tienen la oportunidad de interactuar en condiciones determinadas por elementos físicos, humanos, sociales y culturales, con características favorables para los procesos de aprendizaje.

El empleo de materiales educativos innovadores para la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, que dio vida al trabajo de investigación esencia de este artículo se sustentó en la corriente constructivista, cuyas bases se encuentran en las aportaciones de Jean Piaget y Lev Vygotsky. El primero, por medio de la teoría cognoscitiva del aprendizaje realizó aportes que ayudan a comprender la manera en la que a lo largo de su vida los niños construyen el conocimiento pasando por etapas cognoscitivas graduales que no pueden omitirse; mientras el segundo, autor de la teoría sociocultural da pautas para deducir cómo las interacciones sociales intervienen en este tipo de desarrollo. Cabe mencionar que aunque las posturas de ambos autores presentan contrariedades una con la otra en ciertos aspectos, muchos elementos de sus investigaciones dieron origen a lo que hoy en día refiere al constructivismo, que según Meece (2000) "...es el fundamento de muchas reformas educativas actuales" (p. 101); es una realidad que hoy en día es pieza clave para los procesos de aprendizaje. Entonces, visto de alguna



manera los materiales educativos innovadores pueden resultar verdaderamente eficientes si se integran a la intervención para promover un clima de trabajo constructivo.

Los Planes y Programas de Estudio vigentes, el Sistema Educativo, diversos discursos y las diferentes organizaciones a escalas internacional, nacional y estatal, entre otros, desde hace algunas décadas han centrado su atención en el análisis y establecimiento de políticas de carácter urgente en busca de mejoras en la educación; y han acentuado el papel de los materiales educativos. Para efectos del trabajo de investigación fue necesario conocer y analizar el tema del uso de éstos desde la perspectiva de la política educativa que rige los sistemas actuales. Por ejemplo, la Dirección General de Materiales Educativos de México (DGME) tiene una serie de consideraciones, lineamientos, criterios y recomendaciones que hacen alusión a la creación de una política de materiales educativos acordes al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. La DGME (2017) señala que: “Educar para la libertad y la creatividad precisa de una

diversidad de materiales educativos que no sean satélites o complemento del libro de texto gratuito, sino parte de una propuesta en la que coexistan diversos recursos de aprendizaje.” (p.7)

Si bien es cierto que el libro de texto ha sido por muchos años un apoyo significativo en los procesos de aprendizaje que se dan en las aulas, las exigencias de una sociedad globalizada reivindican la necesidad de acudir a medios más innovados. Los recursos diversos en coexistencia a los que la DGME hace hincapié comprenden tanto al libro de texto como materiales variados y secuencias didácticas.

Algunos criterios que coincidieron con el organismo antes citado tuvieron gran aproximación con las aportaciones a la temática, que realizó El Ministerio de Educación de la República de Chile a partir del trabajo desarrollado por Merino y Campo (2002) que establece que al ejecutar “la utilización de los materiales didácticos se hace necesario considerar las características, intereses y necesidades de los niños, como también las características de los propios materiales, con el propósito de realizar

actividades innovadoras y efectivas para el aprendizaje” (p.7), y para llevarlas a cabo se requiere de materiales que también tengan carácter innovador y logren ir más allá de lo tradicionalmente utilizado.

En este orden resulta oportuno hacer mención también del informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que enuncia los cuatro pilares de la educación que los individuos deben aprender a desarrollar a lo largo de la vida. Según Delors et. al (1996) estas bases son: “Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p.34). A través de la experiencia de los materiales educativos innovadores con el grupo de práctica fue posible abonar a estos elementos.

En relación a lo anterior, uno de los principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011 consiste en usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. En dicho documento la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011) expone

que “En la sociedad del siglo XXI los materiales educativos se han diversificado” (p. 30) y propone algunos para favorecer el desarrollo de las competencias del alumno, tales como: acervos para las bibliotecas escolares y de aula, materiales audiovisuales, multimedia e informáticos. También se hace mención de la manera en que según el currículo los materiales educativos adquieren una mejor calidad gracias al trabajo colaborativo y multifacético de quien los elabora; y por supuesto la importancia de éstos dentro de la creación de ambientes de aprendizaje.

Por medio del trabajo realizado fue factible comprobar la hipótesis planteada: “El empleo de los materiales educativos innovadores determina en gran medida el ambiente de aprendizaje”, puesto que se demostró cómo el material innovador a través de un uso adecuado origina prácticas también innovadoras que permiten responder a las necesidades educativas de las generaciones actuales. Se puede afirmar que la calidad de los medios que se emplean para acceder al aprendizaje es determinante en el resultado del proceso. Sin embargo, decir

que el uso de materiales educativos innovadores prescribe en gran medida dicho éxito, no supone apuntar que aquellas prácticas que no hacen uso del mismo no logran generar saberes, no obstante si lo hicieran, sin duda alguna, estimularían eficientar la labor educativa. Para esto el docente tiene la tarea de transformarse en investigador.

Los procesos de aprendizaje se encuentran ampliamente ligados a la investigación, constituyéndose esta última como una actividad autorreflexiva en pro de transformaciones significativas; lo que da origen a la investigación-acción. Aunque existen muchos tipos de investigación que comparten elementos en común, la investigación-acción presenta características especialmente aptas para los temas educativos y para su desarrollo requiere de la elaboración de todo un proyecto vinculado a las cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Fue ésta la metodología del trabajo que consiguió demostrar la importancia de la temática aquí expuesta.

Para la intervención en el grupo objeto de estudio se elaboraron instrumentos de recogida de datos, y se

diseñaron e implementaron dos ciclos de intervención que permitieron introducir el material didáctico innovador al grupo de sexto grado. El material estuvo enfocado a ser un apoyo para abordar algunos de los contenidos marcados por el Programa de Estudios. Respecto al tiempo invertido durante la ejecución del trabajo de campo, el material no fue implementado durante toda la práctica educativa, sino en algunas ocasiones solamente y con ciertos contenidos, lo que hizo más destacables los efectos de su utilización y enriqueció la información recuperada. Se aplicaron guías de observación y listas de cotejo.

Una vez concluidos los ciclos de intervención, así como la recopilación de información producto de éstos, se realizó el análisis de dichos datos, en la cual fue posible examinar y reflexionar lo recuperado frente a aportaciones teóricas especializadas en el tema. Primero se realizó el análisis individual de las variables que se desprendieron de cada categoría. Posteriormente, se analizaron las variables a partir de las relaciones existentes entre éstas con base a los resultados obtenidos, y finalmente se hizo

la reflexión en torno a la pregunta de investigación, el objetivo y la hipótesis.

Uno de los principales hallazgos producto del trabajo fue la motivación evidenciada en los alumnos, a través del uso del material didáctico, que fue determinante en el logro de los propósitos. El material evidenció en lo activo y lo favorable del trabajo que realizaron los niños, la manera en cómo la curiosidad encaminó a la motivación tanto intrínseca, puesto que trabajaron por gusto sintiéndose agradados por el simple hecho de usar el material; como extrínseca, ya que trabajaron con el afán de lograr reconocimiento y buenas notas. Ambos tipos de motivación, además de haber sido observables en el trabajo y los resultados de los alumnos, fueron expresados oralmente. Cabe agregar que el hecho de ver la forma en que los niños estuvieron respondiendo al material y a las actividades implicadas, propició en cierta forma un aumento de motivación también en la docente a cargo.

En este orden de ideas, es necesario hablar sobre el papel de los materiales en la autonomía, el aprendizaje colaborativo y la influencia en

lo actitudinal; especialmente en los niños con dificultades de integración. Por lo general siempre había existido dificultad para controlar al grupo al inicio del día o al reanudar alguna actividad, al volver del recreo por ejemplo. En muchas ocasiones se había pretendido erradicar la falta de interés al inicio de la clase, intentos que sólo habían funcionado a través de dinámicas interactivas que favorecían el interés de los niños, sin embargo resultaban un poco contradictorias por la cantidad de tiempo que consumían. Mediante el material educativo innovador fue posible captar y mantener la atención.

Además todos los estudiantes participaron activa y voluntariamente durante el proceso de aprendizaje, hecho relevante dado que normalmente los niños solían mostrar diariamente antipatía al trabajo. Algunos de los materiales requerían la organización por equipo, o bien, trabajo colaborativo, y como los alumnos querían continuar trabajando haciendo uso de éstos, pusieron de su parte por sí solos para sacarlo adelante. Esto fue significativo si consideramos que cotidianamente

rechazaban este tipo de organización (el trabajo por equipos).

Normalmente la mayor parte del grupo presentaba demasiada dependencia para trabajar, alegando no entender las consignas escritas, por mencionar un ejemplo, esperando a que el docente a cargo les dijera qué hacer. Así mismo al tratarse de actividades como buscar información, leer, analizar y sintetizar, no emitían respuesta favorable. El material educativo innovador empleado tuvo la particularidad de exigir implícitamente la realización de dichas tareas que los niños llevaron a cabo sin objetar.

También fue notoria la participación activa y reflexiva de los niños en el trabajo realizado con el material presentado, pues éste apoyó en el sentido de que fueran conscientes de lo que estaban haciendo y para qué, especularon por medio de la mente y los sentidos lo que necesitaban entender y comprender para poder lograr los propósitos; para después saber responder a situaciones tomadas del contexto real. Esto último fue de gran apoyo, puesto que el aprendizaje adquirió verdadero

significado cuando se volvió útil en la cotidianeidad de los aprendices.

Se favoreció también el reconocimiento y respeto a las diferencias individuales entre los alumnos. De manera especial las más notorias fueron en cuanto a los niños que por lo general se negaban a participar, por condiciones intelectuales, cuestiones de actitud, baja autorregulación emocional o inseguridad. En esta ocasión las barreras anteriores, aunque no se erradicaron en su totalidad, se vieron disminuidas; fue posible confirmar también que se trata de un proceso que requiere de paciencia y no se logra en un solo día y mucho menos con una sola actividad o material por más innovadores que éstos sean.

El trabajo colaborativo propició que los niños además de aumentar y aprovechar las oportunidades de recibir y dar retroalimentación personalizada, otorgaran un sentido de logro a cada cosa que conseguían hacer, así como también el que reforzaran su pertenencia al grupo, reconocieran los alcances de los demás, e incluso aumentaran su autoestima a través de ello.

Por un lado, los materiales desde su diseño pusieron especial atención a las habilidades, conocimientos, actitudes y necesidades de los estudiantes; trabajo guiado utilizando la observación, haciendo cuestionamientos, conversaciones y reflexiones, lo que ayudó a convertir los errores en oportunidades para aprender. Por otra parte, apoyaron un aprendizaje que los alumnos lograron construir y comprender al asociar conocimientos nuevos con aquellos que ya poseían, y además transferir a la realidad.

El ambiente creado posibilitó el conocimiento de todos los miembros del grupo y el acercamiento de unos con otros; además de que permitió cohesionar los objetivos con los intereses de los niños. Los materiales no sólo favorecieron los aprendizajes cognitivos, sino también los afectivos y sociales; lo niños expresaron sentirse parte del grupo, esta vez no se presentaron las usuales situaciones de intolerancia entre compañeros.

A partir de la experiencia frente a la propuesta de los materiales educativos innovadores como una alternativa para la

creación de ambientes de aprendizaje, se determinó que para el docente debería ser sumamente importante considerar el empleo de materiales educativos innovadores en la intervención pedagógica, para propiciar la calidad educativa, y debería saber también que: al diseñar o adoptar materiales educativos innovadores es esencial meditar de qué manera éstos apoyarán la creación del ambiente de aprendizaje del grupo; respecto al diseño de las actividades coordinadas con el uso de los materiales educativos innovadores, es importante propiciar a través de éstas que el trabajo con el material sea dinámico y participativo; es necesario considerar que emplear materiales educativos innovadores no es algo inalcanzable en ningún contexto, incluso se pueden utilizar materiales ya existentes a los cuales es factible realizar modificaciones para transformarlos en algo muy útil e interesante para los niños; se puede dar a los materiales educativos innovadores un carácter lúdico para ayudar a desarrollar en los estudiantes, a través de un uso adecuado, habilidades de imaginación, creatividad, atención y por supuesto



aprendizaje; todos los materiales educativos innovadores deben tener una intención pedagógica que va mucho más allá de que éstos resulten agradables a los niños.

### **Conclusiones**

Señalados los postulados anteriores es viable concluir que los materiales educativos innovadores favorecen el ambiente aprendizaje, no obstante se trata de un trabajo conjunto donde participan otros elementos tales como: actividades de la secuencia didáctica donde serán empleados, el tiempo, otros materiales, la flexibilidad y creatividad del docente para responder a cualquier situación, la manera de guiar hacia la intención pedagógica para la que los materiales fueron diseñados, la forma de evaluar, entre otros. Por más innovador que sea un material, no basta de sí mismo para favorecer el ambiente de aprendizaje, ni mucho menos los procesos de aprendizaje. Éstos en ningún momento

reemplazan a la labor del docente. Los materiales educativos innovadores pueden favorecer ampliamente la autonomía, son fuente de motivación, benefician la inclusión, estimulan la comunicación, desarrollan la imaginación y la creatividad, y pueden generar tolerancia dentro del grupo. Los materiales educativos innovadores propician procesos de aprendizaje basados en la acción y no sólo en los contenidos, dando lugar además a procesos interactivos, flexibles, con situaciones concretas de aprendizaje. Aquellos que son de carácter digital facilitan los procesos de aprendizaje a través del trabajo interactivo y apoyan el desarrollo de la expresión creativa de los alumnos. Los materiales educativos innovadores lúdicos diseñados para el trabajo colaborativo resultan útiles para favorecer las relaciones interpersonales; lo que influye directamente en el ambiente de aprendizaje.

### **Referencias**

Delors, J. et. Al. (1996). La educación encierra un tesoro. España: Ediciones UNESCO.

Dirección General de Materiales Educativos. (2017). Los Materiales Educativos en las Escuelas de Educación Básica. México: SEP.

Meece, L. (2000). Desarrollo del Niño y del Adolescente. México: McGraw-Hill Interamericana.

Merino, M. & Campo, S. (2002). Guía de Apoyo para el Uso de Material Didáctico. Chile: Unión Druckerei.

Padrón, C. (2009). Desarrollo de Materiales Didácticos desde una Perspectiva Basada en Modelos. ESPAÑA: EPS.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. México: SEP.

# Procesos de inclusión educativa en el jardín de niños

**Nubia Lizbeth Espinoza Arámbula**  
**María Araceli Salgado Monárrez**

## Resumen

La educación inclusiva en la política educativa actual se establece como un derecho que todos los seres humanos debemos tener en la medida de lo posible, recibiendo una educación de calidad, donde el respeto hacia las diferencias de cada individuo sean tomadas en cuenta para asegurar una educación entre pares, y así lograr que los alumnos demuestren sus capacidades y tengan la oportunidad de aprender con los demás a plenitud. El presente estudio se realizó con la finalidad de comprender los procesos de inclusión educativa que se llevan a cabo en el jardín de niños: “Sigmund Freud” de Santa María del Oro, El Oro, Dgo. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando el método etnográfico lo que me permitió realizar una descripción analítica de los procesos de inclusión educativa para aportar datos descriptivos del contexto donde se realizó la investigación.

**Palabras clave:** Procesos, inclusión educativa, jardín de niños

## Introducción

Atender a los alumnos sin importar sus características o condiciones es una tarea que corresponde al docente, iniciar con un proceso así para favorecer los aprendizajes de los miembros del grupo, atendiendo los planes y programas educativos, en aras de crear una educación de calidad; el punto de partida

es la generación de ambientes inclusivos; por consiguiente pensar en una educación inclusiva, es alcanzar un lugar en donde todos aprendan de todos con base a sus capacidades y aptitudes.

La educación inclusiva se ha de tomar como un modelo que busca atender las necesidades de todos los

individuos y tiene como objetivo principal atender a los más desfavorecidos mismos que presenten riesgo de marginalidad o exclusión social.

El interés por conocer los procesos de inclusión educativa, se ha venido dando a lo largo de mi formación profesional como docente, ya que en las prácticas, se rescató que algunos niños son segregados en repetidas ocasiones por el docente, que es quien debe atender estas necesidades obstaculizando el aprendizaje de algunos niños, de aquí nace el interés por desarrollar esta investigación desde una perspectiva tanto personal como curricular.

La pregunta principal que guio esta investigación es: ¿Cuáles son los procesos de inclusión educativa que se realizan en el Jardín de Niños: Sigmund Freud de Santa María del Oro, El Oro, Dgo?

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando el método etnográfico lo que me permitió realizar una descripción analítica de los procesos de inclusión educativa para aportar datos descriptivos del contexto donde sitúa la investigación.

Se tuvo una participación prolongada en el Jardín de Niños que permitió crear relaciones cercanas que favorecieron la recogida de datos. Se optó por utilizar la observación participante y la entrevista a profundidad para lo cual me integré al grupo de práctica en tres períodos prolongados.

### **Desarrollo**

Atender a los alumnos es la función principal del docente es iniciar con un proceso, en el que sin importar sus características o condiciones; le corresponde al mismo favorecer los aprendizajes de los miembros del grupo, al retomar los lineamientos escolares, en aras de crear una educación de calidad; partiendo con la generación de ambientes inclusivos; por consiguiente pensar en una educación inclusiva, es alcanzar un lugar en donde todos aprendan de todos con base a sus capacidades y aptitudes.

Las políticas de inclusión en México se han mostrado como una alternativa del enfoque intercultural para la atención educativa en un contexto de diversidad cultural. Tomando en cuenta tres ámbitos en los que es evidente el

tránsito del sistema educativo general: el curricular, el de los perfiles y la formación docente y el de gestión escolar (Mendoza 2017).

Lograr una inclusión educativa en la cual se reconozca las diferencias de todos aquellos seres que poseen esta gran virtud y así poder empoderar este lecho de saberes y lograr llegar al disfrute de las capacidades como tal, lo cual convierte a estos alumnos en personas únicas, con capacidad de interactuar con el resto de personas dentro y fuera del contexto escolar, además de brindar la oportunidad de ser partícipes de la educación ordinaria. Ésta tiene como fin, proporcionar una educación de calidad para todos, empleando derechos los cuales brinden el respeto de igualdad de oportunidades para todas y de todos los miembros de la comunidad estudiantil, además de certificar seguridad en la que se logre potenciar una sociedad más justa y equitativa para todos los involucrados dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas que se presenten dentro de las instituciones.

La inclusión vista en el ámbito educativo se considera importante y

relevante, el docente debe mediar sus prácticas tomando en cuenta que la educación debe ser para todos, y reconocer que las buenas prácticas en las escuelas son aquellas que parten de la convicción de que la homogeneidad no refleja la diversidad de la composición de los grupos escolares. No se trata de tolerar la diversidad, sino de valorarla, entendiendo así que se posibilita el enriquecimiento del trabajo en el aula.

Se puede decir que la inclusión es un modelo que defiende una necesidad con un motivo muy importante el cual es favorecer a los que más necesitan de esta atención. Brindando espacios adecuados para su mayor desarrollo personal y social. Además de que las escuelas se conviertan en un medio participativo en donde cada miembro aporta con sus conocimientos y habilidades y potencie el logro de los aprendizajes de todos los involucrados de una forma integral en el cual todos colaboren; logrando apropiarse de habilidades, destrezas y competencias las cuales sean significativas en un momento diverso de sus vidas. Además, esta propuesta educativa, la cual es lograr ampliar los

espacios educativos en los que se propicien estos tipos de aprendizaje, implica una remodelación exhaustiva la cual comprende a todo el círculo educativo, así como lograr un cambio en la cultura, política y prácticas pedagógicas.

Inclusión entendida como un proceso de cambio en donde lo que se pretende lograr es ver reflejado un cambio en las instituciones educativas, en donde la meta es incluir a todos los miembros de la comunidad escolar y que todos y cada uno de ellos se sientan partícipes de esta gran oportunidad y así ejercer el derecho de pertenecer a una sociedad, además de recibir educación en dichas instituciones, y así logren sentirse aceptados y gozar de este hecho. En donde se garantice la participación de todos en igualdad de oportunidades para la participación y colaboración entre sus afines.

La elección de este tema me hizo pensar en las prácticas docentes que he realizado a lo largo de mi formación inicial como docente y específicamente en los cursos que forman parte del trayecto formativo práctica profesional los cuales

han fortalecido algunos saberes a este tema; reconocer las prácticas pedagógicas como medio que garantice una práctica inclusiva, tomando en cuenta que el estar dentro del aula todos están integrados pero en algunos casos no están incluidos.

Teniendo en cuenta que inclusión desde esta perspectiva comprende saber identificar y entender que todos somos diversos y que aprendemos de diferente manera, pero que todos debemos apropiarnos de los aprendizajes para la vida los cuales nos hagan partícipes de la sociedad sin importar la condiciones físicas que tenga el individuo tal como lo menciona: Corbett y Slee (2000 en Arroyo González 2013) “La educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva” (p.134)

El sistema escolar mexicano en sus políticas menciona que se tiene que garantizar el acceso a la escuela de todos los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria, el problema estriba en que no se garantice de igual manera que todos



disfruten la experiencia de aprender. Atendiendo la diversidad de contextos tal como lo dice el plan y programas de estudio (2017) la heterogeneidad de los estudiantes es producto de la diversidad de contextos geográficos, sociales, económicos y culturales. A las escuelas acuden estudiantes provenientes de contextos diferentes, con experiencia de aprendizaje propias, por ello, la intervención docente debe favorecer el aprovechamiento y enriquecimiento de los saberes de los estudiantes a partir de sus diferencias. Estas diferencias no han de ser barrera para el aprendizaje; por el contrario, los maestros habrán de encontrar en la diversidad la riqueza para nutrir los ambientes de aprendizaje que propicien. Asimismo, es conveniente establecer nexos entre los profesores, las familias y la localidad donde está ubicada la escuela.

A través de este estudio reconstruí analíticamente los procesos y las relaciones que se establecen en la inclusión educativa, haciendo uso de los referentes políticos, sociales y culturales, en el cual se ha enfocado la mirada hacia la inclusión educativa en la educación

preescolar, en los últimos años desde el ámbito local y global. Estos cambios se analizarán desde lo socioeconómico, político y cultural, para comprender los procesos educativos, que conllevan al tema en cuestión desde los niños y los docentes y la escuela en general. Para comprender las relaciones educativas, al reconocer las dimensiones de lo cultural en la escuela y el aula, que caracterizan las prácticas actuales.

El análisis de datos se realizó como una de las tareas más importantes dentro del proceso de investigación. Los datos que se han recogido resultan insuficientes por si solos para dar a conocer los problemas o las realidades que se han estudiado, por lo tuve que encontrar el significado a los materiales informativos que se recogieron procedentes de las diferentes fuentes como: manifestaciones realizadas por los informantes, la descripción del fenómeno, así como los procesos, las expresiones de las vivencias e impresiones que se obtuvieron en la estancia en el campo y en los documentos producidos por los informantes (Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez, 1996).

En el proceso general de análisis de datos cualitativos no existe un modo único y estandarizado de llevarlo a cabo, pero si es necesario realizar una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico de datos.

Los enfoques procedimentales se centran en presentar las tareas y operaciones y aportar consejos, recomendaciones y advertencias para el manejo, la disposición o la presentación de los datos, y para la extracción final de conclusiones.

En esta investigación se trabajó con el proceso de análisis de datos cualitativos con el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994).



Reducción de datos: en el curso de la investigación cualitativa el investigador recoge datos acerca de la realidad sobre la que centra su trabajo, en donde para el tratamiento de esa información consiste en la reducción de datos, es decir, la simplificación y el resumen para hacerla manejable. Dentro de la reducción de datos cualitativos es posible que se den las de categorización y codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas.

La reducción de datos también supone descartar o seleccionar para el análisis parte del material informativo recogido, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos o prácticos, y está presente asimismo cuando el investigador resume o esquematiza sus notas de campo.

Presentación de datos o extracción, en esta fase el criterio temático es el más extendido y que desde nuestro punto de vista resulta el más valioso en el análisis de datos cualitativos. La identificación y clasificación de

elementos es precisamente a la actividad que se realiza cuando se categoriza y codifica un conjunto de datos.

La categorización, se utilizó como la herramienta en el análisis de datos recabados en la investigación, la que permitió clasificar conceptualmente las unidades de análisis. Y se refieren a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos del problema.

La codificación, fue la operación concreta por la que se asignó a cada unidad un código de identificación que fue propio de cada una de las categorías en la que se consideró incluida. Según Miles y Huberman (1994), la codificación se puede llevar a cabo en diferentes momentos de la investigación con la posibilidad de diferenciar códigos descriptivos, asignado una unidad, que son utilizados en un primer momento. Y códigos un mayor contenido inferencial, interpretativo y explicativo.

Verificación de conclusiones, se muestran los resultados y productos de la investigación e interpretación que se hicieron de los datos.

En el análisis de datos realizado se organizaron en las siguientes unidades de análisis:

- Atención diversificada
- Participación
- Ambiente colaborativo
- Convivencia
- Equidad

Con respecto a la unidad de atención diversificada que brindan los docentes en las aulas preescolares se encontró, que ellas planean estrategias que se establecen en el Consejo Técnico principalmente, que se realiza mensualmente. Como el uso de monitores que es donde los niños con mayores habilidades, conocimientos y actitudes apoyan a los más desfavorecidos y esto ayuda a atender a sus compañeros y en ocasiones se cambian los roles, para que los niños diferentes se incluyan en todas las actividades que se realizan durante la mañana de trabajo.

Otra estrategia es las adecuaciones que hacen las docentes en su planeación, al diseñar actividades que tienen diferentes grados de dificultad, lo que dan la posibilidad de diferentes retos

que permiten la posibilidad de distintas ejecuciones y expresiones.

También ponen actividades en las que los niños trabajan diferentes contenidos con un reto cognitivo diferente, e incluso en ocasiones contenidos distintos.

Tal es el caso de una de las docentes que manifiesta: “Tomar en cuenta la diversidad en el grupo es emplear estrategias las cuales favorezcan el aprendizaje de todos, por ejemplo, al tener en el grupo una niña que no habla, no comparte, ocasiona que no quiera involucrarse en las actividades que se proponen, para lo cual siempre busco la estrategia para que la niña realice las actividades.”

Como menciona Mestres (2008) las educadoras en el preescolar son las encargadas de introducir las estrategias de aprendizaje en el currículo escolar, para que los niños aprendan a utilizarlos desde los primeros años de su escolaridad, teniendo en cuenta sus características, necesidades y ritmo de aprendizaje.

La participación es otra de las unidades de análisis en la que se

agruparon los datos, el involucrar a todos los niños para apoyar a los que presentan barreras de participación y aprendizaje, se encontró que las educadoras se plantean acuerdos en los que deben tomar en cuenta el tiempo que debe haber entre las actividades en las que no pierdan de vista el tema central ya que esto provoca que los niños pierdan la atención, y es cuando se debe dar más participación a los niños que presentan este tipo de barreras.

Como lo menciona una de las educadoras que enfrenta este reto: “el darle participación a un niño con problemas tiene que ver en propiciar un ambiente de confianza en el cual el niño se sienta tranquilo, protegido para poder expresar sus ideas en lo individual y en colaborativo”

Shier (2001) dice que “los niños y las niñas participan en su propio desarrollo, y se desarrollan participando” (p.34) por lo que se debe permitir a los niños la expresión oral de sus sentimientos, emociones, saberes y conocimientos a través de la participación directa.

El ambiente colaborativo forma parte de las unidades de análisis a lo que

se obtuvo la siguiente información: Las educadoras ponen en práctica dentro sus grupos el trabajo en equipo, en binas para que todos los alumnos se conozcan y compartan entre sí porque dicen que así todos llegan saber cómo son y qué intereses tienen, en donde también implementan las autoevaluaciones y coevaluaciones donde unos hablan de otros al momento de trabajar y esto enriquece el aprendizaje y formación de los niños.

Una de las educadoras menciona: la importancia de trabajar con los alumnos la representación de personajes y la representación de obras ya que los niños asumen roles, toman acuerdos en equipo y además de fortalecen como grupo, tomando en cuenta que también forma parte del ambiente colaborativo.

Como dice SEP (2017) que es importante que los niños participen en la elaboración de acuerdos porque eso les ayuda a entender porque son importantes y se comprometen a cumplirlos p.325

La convivencia también es uno de los aspectos que se tomaron en cuenta en las unidades de análisis a lo que las educadoras ponen en práctica situaciones

didácticas para fomentar los valores en el grupo en donde se le habla acerca de la amistad justa e injusta, y así mismo también practican y promueven actividades como la feria de las matemáticas, kermes literaria en la que toda la comunidad convive y juega en valores para aprender sobre ciertos temas, además de los festejos del día del niño que también se tomó como acuerdo en colectivo, también la directora realiza reuniones en las que se atiende en lo individual a padres de familia que tienen un hijo con problemas muy fuertes de conducta.

Los colectivos docentes dicen que para que haya buena convivencia dentro de sus salones de clase debe existir un reglamento visible en dónde los niños tengan en cuenta cómo deben comportarse y que además haya sanciones a quienes no cumplan estas reglas, con el fin de promover la amistad justa.

La equidad también se tomó en cuenta como categoría de análisis por lo que tomando dentro del jardín de niños las maestras dicen que acciones pueden hacer con los niños que muestran alguna

discapacidad y toman acuerdos en colectivo y platican sobre este problema en reuniones colegiadas para atender con equidad a sus alumnos, diciendo y estableciendo que pueden hacer en sus planeaciones para ayudar a los niños a ser partícipes en todo lo que se propone.

Se reconocieron los principales procesos de inclusión que se realizan en el jardín de niños se relacionan con las actividades diversificadas, la participación de los diferentes agentes involucrados en el proceso educativo que se aplican a los niños que requieren de atención personalizada.

Conocer los procesos de inclusión con la búsqueda y el análisis de información así como en el trabajo en el jardín de niños pude darme cuenta que los procesos de inclusión educativa tienen una gran influencia para el manejo y desarrollo de actividades para atender a la diversidad tal como lo es el caso de los procesos educativos que muchas de las veces como docentes imposibilitamos esta participación y acción del alumno menos destacado es donde ni las actividades o estrategias diversificadas no sirven porque en ocasiones coartamos

este momento en que este alumno ya no quiere ni puede ser participe, hablando específicamente de alumnos que pudieron estar en riesgo de quedarse sin aprender.

Por otro lado, están los procesos relacionados con la equidad, la atención diversificada, la colaboración y la participación.

Además, están los procesos que tienen que ver con la comunidad y los padres de familia la participación de ellos está muy relacionada con la de sus hijos en el acto educativo porque son los niños que depende de ellos para asistir a la escuela, y que de cierto modo los alumnos que requieren esta atención tomando en cuenta la inclusión a veces también no permitieron o aceptaron que sus hijos presentan alguna dificultad y que por ende también imposibilitan el desarrollo de los alumnos.

Y, por último, pero no menos importante están los procesos del currículo y el plan y programas dan las herramientas para que el docente cree estos ambientes, aplique estrategias para que todos los alumnos aprendan, pero también por otro lado la carga



administrativa no le permite al mismo pensar y aplicar estas mismas que favorezcan a los alumnos.

### **Conclusiones**

Los principales hallazgos que surgen de la investigación, consisten en que los procesos de inclusión están relacionados con la planeación de estrategias para atender a la diversidad, brindar espacios de participación a los alumnos con capacidades diferentes, así como trabajos en colaboración. La convivencia entre los niños del grupo, parte precisamente de ampliar y comprender como implementar estos procesos tomándolos en cuenta como punto de partida para crear clases inclusivas, y enriquecer el quehacer docente, la cual es la labor principal dentro del ámbito educativo.

El proceso para incluir a los niños está muy relacionado con las concepciones que tiene el docente, de ahí depende que éstos se lleven a cabo.

El Consejo Técnico es uno de los espacios en donde se plantean las acciones, estrategias que ayudan en los procesos de inclusión de los niños.

El entender la inclusión educativa como un derecho, trae como

consecuencia que los niños, educadoras y padres de familia trabajen en colaborativo brindando apoyo a los niños, cada uno desde su función.

Es responsabilidad del docente al crear estos espacios en aprendizajes inclusivos ya que desde su ámbito es el encargado de favorecer en los niños el respeto y la cooperación para lograr el desarrollo de los procesos cada niño.

El docente como actor primordial para favorecer la inclusión educativa en colaboración con los procesos sociales y políticos, es quien debe encontrar las herramientas necesarias para que todos los alumnos gocen de una educación de calidad.

El alcance de los resultados obtenidos de esta investigación fue satisfactorio permite reconocer que verdaderamente los procesos de inclusión educativa vistos desde lo político, económico, familiar y social si afectan a la comunidad escolar ya que de ello depende que se lleven a cabo las mencionadas clases inclusivas en donde todos los involucrados logren desarrollarse como individuos capaces de resolver conflictos a futuro, y que además

de estar en contacto con ellos se vio como se dan estos mismos dentro del aula y dentro del jardín de niños.

Como docentes tenemos el gran peso de crear un ambiente en el cual se atienda a todos por igual, tomando en cuenta que hay que diseñar actividades que sean pensadas para cada alumno según sean sus necesidades, y que aprenden algo.

En ocasiones se presentan algunas limitantes que se implementan dentro del aula y por tanto se pierde esa inclusión y deja a los niños que son menos participativos, fuera del verdadero aprendizaje.

Las relaciones que se dan en espacios incluyentes son motivantes ya que favorecen la convivencia e involuntariamente los niños acogen al que más necesita apoyo, y para ello tenemos

que fungir como verdaderos seres humanos que aceptemos esa diferencia y que como tal debemos aceptar y llevar a cabo lo necesario para que aquel alumno logre desarrollarse a plenitud.

Lo más importante y relevante que rescato de esta investigación es propiamente la mentalidad que logre desarrollar en cuanto a conocer esas diferencias entre los seres individuales y saber cómo atenderla, y aunque no tuve ningún alumno con discapacidad física sé que aunque los procesos educativos a veces no permitan llevar a cabo una verdadera inclusión educativa, se debe hacer lo posible por transformar estos espacios áulicos en donde todos aprendan a convivir sanamente dándole a cada alumno lo que necesita para lograr ser parte de la educación que es lo que nadie debería dejar de lado.

## Referencias

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*. México: Autor.
- Shier H. (2001). *Teoría de la participación y su relevancia en la práctica cotidiana*. CESEMA, San Ramon, Matagalpa, Nicaragua.
- Mestres (2008). *Estrategias de aprendizaje adaptadas a la diversidad en el aula*. Disponible en <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/estrategias-aprendizaje-adaptadas-diversidad-aula-2758/>. Extraído el 25 de mayo 2019.

Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*(2a ed.).  
Thousand Oaks, CA: Sage.

Rodríguez Gomez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa. España: Aljibe.*

Arroyo González, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa.  
*Revista de educación inclusiva*. Vol. 6 (2).

Mendoza Zuany, R, G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. México: INEE.

# Sembremos juntos un jardín y cosechemos una educación en cultura de paz.

**Francisco Carranza Ríos**

**María del Rocío Núñez Hernández**

## **Resumen**

La Cultura de Paz es un tema relativamente nuevo en México, sus estudios son pocos y las circunstancias nacionales demandan su apoyo para la formación ciudadana. Al partir de los fundamentos para la no violencia se dignifica la visión de una cultura participativa, misma que mueve la educación en un ambiente de compromiso y responsabilidad. Promover el proyecto consolida en el educador compromisos ante su comunidad educativa con una visión de su práctica en redes de colaboración que accionan la movilización continua de costumbres, formas, usos, hábitos y conductas, permitiendo cerrar los ciclos del conflicto para filosofar y construir una nueva cultura en grupo. Todo desde un jardín de seto que, vinculado al diálogo filosófico, permite moderar pacíficamente al infante sobre su reflexión de los valores como ciudadano en lo familiar, escolar y comunitario. A través de la formación ciudadana, es posible resolver necesidades sociales, como rescatar una microsociedad afectada por la violencia.

**Palabras Clave:** cultura de Paz, Formación Ciudadana, Valores, Filosofía Lúdica, Jardín.

Actualmente el Sistema de Educación Básica y en particular las Escuelas Primarias presentan un índice alto de conflictos sociales estructurales, simbólicos y culturales. Tal es el caso de

la violencia que se muestra en diferentes formas dentro de las aulas, debido, en gran parte a lo que viven los propios alumnos en su entorno social. Según datos de la UNICEF (2019), “en México son

pocos los datos nacionales que permiten abordar con amplitud las manifestaciones de la violencia en el hogar. No obstante, es posible saber que casi 4 de cada 10 madres, y 2 de cada 10 padres, sin importar el ámbito de residencia, reportan pegarle o haberles pegado a sus hijas o hijos cuando sintieron enojo o desesperación... Asimismo, 2 de cada 10 mujeres reportan que sus esposos o parejas ejercen o han ejercido violencia física contra sus hijas o hijos en las mismas circunstancias” (UNICEF, 2019; 35), esto muestra que en muchos hogares aún se “educa” mediante la violencia, generando en los pequeños un modelo no deseable de resolución de diferencias. También se hace saber en dicha publicación que los pequeños están creciendo en ambientes tóxicos donde quedan expuestos a situaciones de violencia, vulnerabilidad, gritos, insultos y demás expresiones que no son formativas, sino más bien deforman su visión de lo que es convivir en un grupo social.

En cuanto a la convivencia escolar, ésta también representa un medio en el que se viven actos de violencia, pues “México ocupa el primer lugar

internacional de casos de bullying en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas, de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El análisis efectuado por la OCDE entre los países miembros reporta que 40.24 por ciento de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso; 25.35 por ciento haber recibido insultos y amenazas; 17 por ciento ha sido golpeado y 44.47 por ciento dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y ahora a través de las redes sociales” (Valadez, B. 2014;s.p.) , otro dato importante es que en el último informe de la Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres del 2015, se menciona que el 60% de los niños de 1 a 14 años experimentó alguna forma de agresión en las escuelas públicas. Factor que organizaciones como la UNICEF (2017), hacen ver como una grave repercusión en la dirección escolar de los infantes.

Dichas prácticas se viven diariamente y se reflejan en lo que hoy es nuestro país, un México que enfrenta

inseguridad, violencia, dificultades para encontrar empleo, limitación a la posibilidad para seguir estudiando, discriminación, falta de tolerancia a la diversidad de creencias. Las consecuencias son muchas y la que más llama la atención es que, de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de desarrollo Social (CONEVAL, 2014), organización que menciona que 1 de cada 2 niños están en situaciones de pobreza y, de esta cantidad 2 de cada 10 tienen pobreza extrema, entornos que estimulan poco el aprendizaje de los niños.

Para analizar la problemática real de la investigación, fue necesario ubicarnos en el contexto de una escuela primaria de la ciudad de Morelia, con un grupo de 25 niños, donde después de realizar una observación participante durante varios meses, se construyó un objeto de investigación, mismo que se delimitó en función de atender la violencia entre los alumnos, misma que sin duda, es reflejo de la violencia en sus hogares y la escuela.

Luego de una investigación documental profunda, se comprendió que

una herramienta valiosa era la promoción de una Cultura de Paz, quien respondería a las necesidades de integración en sana convivencia y armonía, a través de la importancia del diálogo entre los niños por lo tanto se debería construir como un valor ciudadano y como una finalidad principal a seguir en toda la formación escolar, pues es importante para preservar el bien ciudadano, de manera transversal estarían la filosofía lúdica y el diálogo como forma de aprendizaje; se entiende el diálogo como estrategia de aprendizaje, porque conlleva al conocimiento del individuo y a la búsqueda de la verdad como Sócrates lo decía.

En efecto, el diálogo podrá favorecerse a través de lo que Sátilo (2018) llama filosofía lúdica para construir, analizar y aprender en colectivo, pero de manera que incite a los alumnos, en formas que les motiven a reflexionar, investigar y aportar nuevos conocimientos, pues es importante que en la actualidad se forme a los alumnos en ambientes agradables, por ejemplo, a través de la realización de un jardín, donde se filosofe en un ambiente lúdico



sobre los valores ciudadanos, valores que logren incidir en los alumnos en su vida de forma permanente.

Por otro lado, la construcción de valores en ese ambiente lúdico en donde se filosofa, en donde se dialoga y se ve lo que sucede al cuidar la vida de las plantas en el jardín, poco a poco el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos mediante el diálogo les llevarán a interiorizar los valores, mismos que serán clave porque no solo determinan la actuación con los demás, sino que se tomarán como el vehículo para las decisiones que impulsen el bienestar personal y colectivo. En otras palabras, si logran actuar en valores se aumentará la posibilidad del bienestar y por consiguiente la paz que tanto se requiere en sus vidas; el bien de uno es de todos. Siempre y cuando se respete la vida de los demás, porque la educación es la que neutraliza los procesos de agresión.

Es así que se piensa, que la educación para la convivencia pacífica se logra mediante un trabajo sistemático de formación en valores y, los comienzos de la axiología pondrán en alto la capacidad del valor sustancial de la materia y la

conciencia de ello, llámese sentido o fundamentación sobre el bien y el mal; todo partirá de algo desconocido que amplíe la capacidad interpretativa y complemente su realidad. Es decir, los valores no existirán por sí mismos, si no que se otorgarán conforme exista la cualidad de valorar la realidad del ser.

Así, al delimitar este tema se considera importante contribuir a la educación en Cultura de Paz desde el enfoque ecológico y social, donde los niños del segundo ciclo de educación primaria, utilicen un jardín como un escenario neutral para resolver conflictos, mejoren las condiciones de su entorno, construyan el valor del respeto a la vida, desarrollen habilidades del diálogo y, signifique una experiencia de vida que les permita aprender haciendo.

Uno más de los fines al realizar esta investigación educativa, es detallar los procesos aplicados para revertir la violencia que se percibe en el contexto escolar. Pero además, se propone argumentar nuevos conocimientos de la investigación, datos que toman un mayor significado gracias a las interacciones

realizadas entre los sujetos implicados en los procesos educativos.

Los hallazgos mostrados en este apartado, reconocen la amplitud y complejidad enfrentada en la investigación, porque se está incidiendo en un proyecto ambicioso. Construir una Cultura de Paz es sinónimo de desarrollar valores, pero construir una cultura de paz desde la educación, es formar pensadores críticos. Práctica educativa auxiliada de corrientes como la formación ciudadana y filosofía lúdica para buscar un clima de justicia desde el sentido humano, es decir, el diálogo sin violencia.

El análisis de los propósitos alcanzados en la investigación, cerrados en conocer las características y cualidades vividas y aprendidas en torno a una pregunta de investigación: ¿Cómo se promueven y se viven los procesos de formación ciudadana para una Cultura de Paz en un grupo de educación primaria? Por lo tanto, se describirán los procesos sobresalientes de la propuesta como conflictos, evidencias de los diarios, actividades relevantes, y observaciones de los niños que participaron en los procesos enfocados a la Cultura de Paz.

Las explicaciones a este proceso educativo para la cultura de paz, es mediante el análisis del estado teórico de la formación ciudadana y el análisis de la experiencia pedagógica; desde el enfoque cualitativo es importante dar el valor a los procesos de los sujetos, a sus voces infantiles al dialogar, al escribir sobre lo que veían a su alrededor y cómo iban construyendo nueva cultura y la expresaban a través de sus participaciones, sus actos y sus textos Por otro lado, las bases de la ciudadanía buscaban rescatar el sentido de la vida ciudadana, es decir, con elementos como las prácticas solidarias o actuar respetuosamente, que fueron asociadas como parte de una coexistencia colectiva. Esta idea puede llevarnos a modernizar las formas de resolver problemas sociales. Por ello, no solo las prácticas solidarias fueron parte de la teoría que se puede rescatar para un actuar en cultura de paz, sino de todos los componentes éticos que forman al hombre, y que en él implican un aprendizaje de convivir en su contexto armoniosamente, para una convivencia pacífica.



***Gráfico 1 convivencia pacífica:  
solidaridad de todos.***

Es necesario poner a debate un ejercicio de la práctica, como un ejemplo de lo dicho anteriormente. Para poder remitirnos a ello, debemos apreciar en el gráfico 4.1, donde se observan las implicaciones para favorecer estructuras de pensamiento que planteen en los alumnos, el ejercicio crítico de los valores sociales, cuyo análisis podemos ver cuando el grupo se torna al trabajo para mejorar su entorno escolar y, a través de sus servicios prestados, se puede notar que los alumnos adquieren habilidades sociales para organizarse en colectivo por un bien común, para cuidar su jardín y dar vida a su escuela. . Una vez que el sentido solidario afloró, empezaron a organizarse y poco a poco comenzaron a dialogar entre sí, a ayudarse. Su actuar en Cultura

de Paz se nota porque ellos, de forma responsable, convivían sin importar el tipo de trabajo que debían ejecutar. Es decir, el jardín los lleva a tener una responsabilidad solidaria, la responsabilidad implicó dialogar, resolver conflictos y situaciones no previstas, lo que les lleva a actuar en Cultura de Paz.

Una de las miradas, con las que se tiene que lidiar frecuentemente en la formación ciudadana, es la lógica de la comunicación entre la riqueza cultural (diversidad), ya que muestra lo grupal y lo individual, esa comunicación, hace crecer las cualidades entre los sujetos. Gracias a ello, en esta experiencia pudo notarse que todos los pequeños llegan con su propia historia, una forma de vestir, de expresarse o pensar, que puede ser una fortaleza, pero también puede ser sinónimo del desequilibrio colectivo. Para ellos fue natural la aceptación que se fue dando poco a poco, jugando, aprendieron a señalar al más fuerte para llevar la carretilla, al más delicado para plantar las plantas, entre otras tareas. Es poco usual que en un mundo tan diversificado, se pueda tener una democracia en paz; por ello la votación es otro de los elementos

que lleva al alumno a cuestionar de manera razonable sus derechos. Desde aquí, al jardín lo vemos como una vía de serenidad y libertad de convivir en armonía como el ejemplo del alumno al haber mencionado que la democracia es “...respetarnos y escucharnos” (Diario de campo, 14/02/19).

A través de los problemas vividos en esta práctica educativa, se puso a prueba el desarrollo de elementos de la ciudadanía que alentaba a la Cultura de Paz, como la idea de usar el voto en la decisión del modelo de su jardín. Siendo una forma de comunicarse y de resolver los problemas que habían generado al elegir entre ellos, y después se les orientó por la vía pacífica para que el mismo sujeto, fuera quien construyera la democracia, vehículo que le ayudó a proponer soluciones y llegar a acuerdos para mejorar su microsociedad y su bienestar.

Hemos hablado que se consideraron aquellos aportes teóricos de la formación ciudadana que incidieran, de forma más fuerte, en el contexto del alumno para una Cultura de Paz, enfocándonos no solo en aquellos

relacionados con la exclusión social que viven; existen muchos tipos de desigualdades que fomentan la violencia. Se trata de la desigualdad social vivida, y - como se dijo- puede causar un problema, pues “la pobreza es mucho más que indigencia; es un estado de constante indiferencia y miseria extrema cuya ignominia consiste en su poder deshumanizante...” (Ardent, 1988: 61). Por ello, las metas sociales son otra de las habilidades retomadas de la teoría ciudadana, para el actuar en Cultura de Paz, y así garantizar de manera equitativa sus necesidades para no violentar su estado social, dato importante al realizar un trabajo en Cultura de Paz.

Las razones pueden ser mundanas, pero lo que concierne, es el análisis de la práctica realizada para combatir las desigualdades a través de las metas comunes; para eso explicitamos los diálogos de dos alumnos: “Alumno 1: -Mi compromiso es no tirar basura en la calle. No contaminar. No cortar árboles; Alumno 2: -Cuidar la naturaleza, cuidar el medio ambiente y a cuidar las plantas”, (diario de campo, 20/02/19).

Se puede ver que en el momento los alumnos hicieron un compromiso social de proteger a la naturaleza y, siendo nombrados como “Protectores de la naturaleza y la paz”, cada uno se comprometió a realizar acciones para cuidar el medio ambiente y la convivencia en su salón; al escucharlo se le otorgaba una medalla para afianzar su compromiso. El referirnos a uno de los tantos compromisos morales asumidos en la práctica, muestra que no fueron imposiciones. Eso era una base para que nos planteáramos la idea de una necesidad de que desarrollaran una capacidad de organización.

Mencionado lo anterior, de las metas comunes como una forma de erradicar la desigualdad social en los alumnos del grupo, también se torna su cultura sin recurrir a la violencia, ya que el pensamiento de cada sujeto se veía reflejado en las acciones y en lo que plasmaba cada uno; parecía que hubieran vivido siempre en un entorno de violencia y, que lo reproducían entre sus amigos y personas cercanas. En otras palabras, los sustentos teóricos de formación ciudadana, nos permitieron entender las

interacciones generadas en sociedad, desde el reflejo de la importancia de los contextos; que tanto el ciudadano refleja lo que el ambiente le está dando, como él puede aportar para una nueva cultura, para transformar su entorno.

El actuar y pensar dentro de la formación ciudadana en Cultura de Paz supone la idea del cambio social, sin embargo, no es simple si no se estimula su construcción. Por ello, debe existir una persona guía en este proceso, es decir un docente, quien posee las estructuras teóricas y las transforme en situaciones cotidianas a las que se enfrente el niño. El gran esfuerzo de combinar los valores y deberes de un ciudadano tiene que ver con la resolución de sus problemas de forma creativa y sin violencia.

La teoría de la formación ciudadana apuesta mucho a la justicia social, o bien, buscar

el equilibrio entre todas las desigualdades; la injusticia es más al cómo actúa el sujeto, que a la posición social en la que se nace. Siendo, una de las vías trabajadas para llegar a la convivencia pacífica para una cultura de paz en el niño, dado que con la justicia social al



dialogar, construir y cuidar su jardín, se buscaba la igualdad entre todos los implicados en el proceso de construcción



**Gráfico 2** *alternativa de trabajo justo.*

del jardín, como se muestra en el gráfico 4.3. Trabajo que consistió en problematizar a los alumnos para que buscaran las vías de la distribución de los materiales de forma justa, por la falta de materiales (palas, carretillas, regaderas, rastrillos, tijeras, y cuantos materiales se requirieron), empero era la manera que le



**Gráfico 3** *Cultura de paz: ajardinando la justicia social.*

hacía buscar alternativas y organizarse. Remitiéndonos nuevamente al gráfico, podemos mencionar que ese día todos los alumnos querían usar la carretilla, pero nadie salía de acuerdo, entonces propusieron que lo mejor sería llevarla entre todos, para que nadie se quedara sin participar y que además, así no pesaría tanto. Si valoramos su actuación, no es más que la búsqueda del orden social mediante la justicia, o bien, la justicia es el producto de sus acciones.

Lo cierto, es que era necesario rescatar la justicia social para conseguir las actuaciones en todos los alumnos para un nivel básico de convivencia, mediante hechos que provocaban bienestar en ellos, como también lo podemos ver en la fotografía siguiente (gráfico 4.3), los alumnos ayudan a bajar las plantas para ajardinar su espacio escolar, mismos que estaban ejerciendo su derecho justo para recrear y mejorar una área verde; un bien y servicio básico social que a los niños les ha gustado realizar. Además, se ha asociado a la relación individuo-jardín como el sentido de pertenencia a un entorno, a un grupo ; así,, comprendieron que todos forman parte del mismo



contexto y se organizaron participando todos en forma justa, asegurando sus intereses colectivos.

El desarrollo de la Cultura de Paz, como hemos visto, requiere de las teorías de la formación ciudadana, sobre todo porque ésta solo es posible si se actúa, por



ello, la praxis de todos los valores, derechos y deberes ciudadanos, es lo que forma el pensamiento en Cultura de Paz; sabemos que en cuanto valores, éstos se aprenden mediante la vivencia de los mismos. Por eso es que todo lo visto y analizado en clases, se realizaba como una práctica cotidiana en el jardín; lo vemos en el gráfico 4.4., donde los alumnos practicaban sus acciones ciudadanas acordadas (cuidado del jardín a través del riego constante) para un bien común.

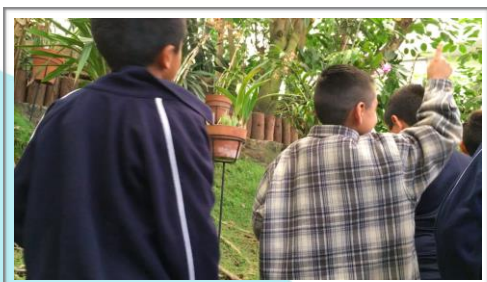
Sería irónico exigirle a los alumnos participar en un proceso de cultura de paz, sin rescatar sus derechos y deberes

primordiales como ciudadano. Es por ello, que también se ha dado la importancia de resaltar todas las anteriores notas en torno a la teoría de formación ciudadana, para poder llevar a cabo el análisis de los resultados de la propuesta pedagógica.

En el apartado, mostraremos algunas de las acciones de la formación ciudadana consideradas para introducir al niño a la Cultura de Paz, haciéndolo notar desde la investigación, o bien, la pregunta central de la investigación. Las acciones que se desarrollaron para implementar un proceder y cambio voluntario para la Formación Ciudadana en Cultura de Paz, son aquellas que implicaban una reflexión consciente, profunda y comprometida en los niños. Ciertamente llevar a la práctica acciones como las habilidades del pensamiento implican tiempo para construirlas y es posible lograrlo con acciones sistemáticas. Es por ello, que en las secuencias didácticas elaboradas para la propuestas (en la tesis de investigación están en el capítulo tres), se puede observar en el encabezado una lista de habilidades del pensamiento filosófico en torno a la Cultura de Paz. Cada actividad tenía una relación y razón, para aplicarse,

teniendo como eje transversal a las acciones ciudadanas.

El nivel práctico de las acciones se desarrolló conforme a los propósitos que se deseaban alcanzar, en donde las habilidades sociales del pensamiento en torno a la cultura de paz, fueron pensadas como un manifiesto a ser las primeras relaciones sociales que debe generar todo ser humano, estamos hablando de la acción de escuchar con respeto, iniciar una conversación planteando ideas claras, formular preguntas sobre sus dudas, buscar respuestas a éstas, dar gracias, entre otros aspectos. Todo a través del análisis de lo que iban aprendiendo,



**Gráfico 5** Orquidario Morelia:  
*desarrollo de valores ciudadanos.*

algunas veces mediante el ejemplo de lo vivido con adultos como los encargados del Orquidario, o de Parques y Jardines, de su maestro titular y de su maestro

practicante. Recordando la función tan importante que tienen los adultos en el proceso de socialización de los pequeños. Para poder precisar la información mencionada anteriormente, se analiza lo ocurrido el 17 de enero del 2019, dentro de las instalaciones del Orquidario, se percibió que al llegar aumentaron sus niveles de percepción, pues los colores, formas, olores, les llamaban la atención. Pero no solo eso, sino que los niños pusieron en marcha su sentido social de forma armónica al saludar y presentarse con el guía (tienen pocas oportunidades de salir de su escuela primaria). Durante el recorrido los alumnos mostraron interés al escuchar las explicaciones, en momentos los niños se quedaban con dudas y levantaban su mano para cuestionar, como se puede apreciar en el gráfico 4.5, donde un alumno pidió la palabra para preguntar algunas inquietudes de algunas especies mostradas en el lugar.

Este hecho comprueba la relevancia de que el aula no se remita al salón de clase; muchas ocasiones el aprendizaje significativo se construye más fácilmente fuera del aula, donde

encuentran situaciones reales que demandan de su atención; en este caso, mostraron actitudes de respeto, de escucha, de diálogo, etcétera, que eran parte de las actitudes necesarias para iniciar un proceso de construcción de valores para la paz. También en las dos salidas que se tuvieron, previas a su propio jardín se dieron bases para dialogar, reflexionar, llegando poco a poco al diálogo filosófico.

El diálogo filosófico en torno a la cultura de paz, podemos definirlo, como una estrategia, un proceso y a la vez una meta. Pues éste representó el punto donde podemos empezar a dialogar el conocimiento de su cultura, buscar aquellos conocimientos de paz que lo identifiquen, promover una emoción en su ser, y de ellos aprender principios ciudadanos a través de escuchar y reformular diálogos. Es todo un ciclo evolutivo. Incluso, para Freire (1981) el diálogo es necesario para el proceso formativo del hombre; sin éste no podría existir una apropiada formación. Aunque es necesario reconocer, que en muchas de las ocasiones dentro de las aulas no se utiliza, a menos de ser por las

participaciones forzadas, ya que en muchas ocasiones se ha observado que en la práctica docente se teme a la participación libre y reflexiva de los alumnos, por lo que durante esta experiencia educativa, los propios investigadores fueron modificando estas ideas para promover ambientes donde los alumnos aprendieran a ser ellos, a analizar, a decir lo que pensaban. Las opiniones y juicios de los niños crecieron al vivir nuevas experiencias de diálogo, pero muchas de las ocasiones se les priva de este maravilloso poder, incluso Sátilo () según Matthew Lipman ponía al diálogo como un derecho de todos porque pensamos, y si se impediera, se perdería la oportunidad de creer en sí mismos y en el mundo. Por lo cual, en todas las sesiones se les brindaba el espacio de dialogar en forma pacífica, y lo podemos ver por una evolución en su pensamiento en torno a la paz.

Se observó que la evolución en su pensamiento, se iba mostrando en base a tres factores: 1) apertura el diálogo, 2) nivel de reflexión en cada cuestión y 3) coherencia de argumentos con sus acciones. Nos basaremos en uno de los

alumnos que llamó la atención, porque mostraba estos factores de cambio de forma considerable, pues en un inicio se les cuestionó lo siguiente:

“MAESTRO: - ¿Cómo se puede saber que se habita en la cultura de paz?

ALUMNO: -que nadie se pelee” (diario de campo, 07/01/19).

Lo primero que destaca es que para el mes de enero aún no mostraban una continuidad al argumentar sus ideas y éstas no eran tan precisas, quizá en el diálogo no logró definir su reflexión, aunque por su consideración, creemos que emite cierto entendimiento del tema. Pero su incidencia en la actuación demostraba lo contrario, hecho que se constató momentos después de haberlo exclamado, al agredir a una compañera con un objeto metálico y puntiagudo.

Sin embargo, conforme pasaba el tiempo, se llenaba de más confianza para poder llegar a una evolución de su pensamiento. Pues el trabajo apreciado, tiempo después, en una de las participaciones del mismo caso anterior, es el siguiente: “ALUMNO: -la paz es

convivir todos juntos y estar todos en armonía, no es sólo decir : ay dame esto o te voy a pegar; o no quiero hacer esto porque no lo quiero hacer; quiero pelear porque quiero pelear. Eso no es la paz, la paz es que no nos peleemos, que hablemos mejor” (diario de campo, 17/02/19). Vemos cómo su estructura cognitiva tenía comprendida y registrada la forma de dialogar, además de que sus acciones tenían más sentido con lo que decía en torno a la ciudadanía en cultura de paz, al menos dentro y fuera del salón se notaba diferente su forma de actuar con sus compañeros y los demás.

Para otros alumnos aún resultaba difícil o atemorizante el hecho de dialogar en público, como lo muestra uno de los alumnos en su respuesta a lo siguiente:

“MAESTRO: -¿me gusta conversar en clase?,

ALUMNO: -no, porque me da pena” (diario de campo, 27/03/19).

Siendo una consecuencia de su pensamiento y lo extraño que resulta lidiar con los problemas de esta manera, pero su reacción apunta más a deberse a lo poco que en casa se ha confiado en él,

pero en clase debemos ayudarlo a liberarse de los temores, estar en armonía social, que sienta que tiene voz y que su participación cuenta de igual forma a la de los demás.

Los sucesos mencionados anteriormente, demuestran que a través de esta investigación es posible identificar permite que los niños que diariamente llegan a las aulas tienen problemas fuertes, problemas que los llevan a actuar involuntariamente de forma violenta con sus amigos, familia, maestros o hasta desconocidos. Por tanto necesitaban ayuda para contraponer su cultura vivida con la cultura de paz para enfrentar problemas de forma armónica y que se dieran la oportunidad de practicar mejores acciones ciudadanas que les beneficien a ellos y a su comunidad.

El diálogo filosófico estimuló la creatividad ciudadana para resolver problemas en Cultura de Paz. Es aquí, donde todo cobra sentido porque la enseñanza verdadera de los valores, acciones y conductas para una Cultura de Paz estaba en el actuar propio de cada sujeto, y nadie más puede enseñarle la Cultura de Paz sino es él con los juicios

morales que puede construir bajo su propio criterio. Lo que se puede hacer es brindarle ayuda; herramientas de investigación que promuevan su pensamiento, sería el término correcto. Por eso, era tan importante el diálogo en la Cultura de Paz y es por ello que debe estar presente en el aula de forma permanente.

Ahora bien, fue su diálogo lo que desarrolló su pensamiento y le llevó a comprender los valores. Para ejemplificar ponemos el siguiente ejemplo:

“MAESTRO: -¿Por qué las plantas nos permiten estar en cultura de paz?

ALUMNO 1: -No sólo paz maestro, la paz nos la dan porque ahí estamos todos juntos, porque ahorita con... eso de que están talando árboles, eso no es paz, eso es violencia contra la naturaleza” (diario de campo, 14/02/19).

Como podemos analizar, es una consideración que alude a la conformación de un nuevo pensamiento y actuación en cultura de paz, ya que trata de encontrar un sentido a lo que hace. Dentro de la filosofía a este hecho se le

denomina proceso de identidad. En el que a través de sus ejemplos sobre el actuar en cultura de paz, reflexiona y se abre al diálogo de forma filosófica y con un deseo de mejorar sus acciones; siendo un avance muy considerable y muy claro de la conciencia ciudadana en cultura de paz que se pretende tener.

La reflexión anterior, fue para otros una inspiración, mismos que les llevaron a pensar y luego abrirse al diálogo, el ejemplo se enuncia enseguida:

“MAESTRO: -¿Por qué los lugares contaminados no son parte de una cultura de paz?

ALUMNO 2: -Antes había árboles grandes pero ahora los señores los siguieron talando para hacer cosas como las hojas de las libretas, por eso no hay que gastarse las hojas de las libretas que ya tienes porque te estás dañando a ti mismo” (diario de campo, 14/02/19).

Para este caso, vemos cómo el sujeto utiliza ideas del diálogo anterior; son dos enfoques distintos, uno encaminado a la ciudadanía y el otro a la Cultura de paz social y ecológica. Pero coinciden en el entendido que dialogando

se construye su saber, de forma consciente no se niega en recibir ayuda de los demás. Esta es una forma de la adaptación al mundo en Cultura de Paz; dialogando lo conocido, pensando nuevos conocimientos y ejecutando lo que ha dicho.

Es cautivador hacer una pausa, para precisar el cómo los elementos de la cultura de paz ecológica se hacen presentes. De un lado incluyen a la explotación y tala de árboles, y con temor enfrentan esta realidad de la violencia en la madera. Al otro lado, el alumno dos, muestra una idea de no arrancar hojas de la libreta, conducta impropia y un problema a su salud; es lo que asimila para aprender a lidiar con el conflicto de forma pacífica. Por ello, los problemas ambientales están relacionados con guerras domésticas, es decir, si el alumno no tuviera ese problema en casa no lo hubiera hecho comprender de forma tan profunda.

De ello mismo se deriva una reflexión más, del cómo se aprende a pensar filosóficamente en un niño, para poder usarlo como un recurso que introduce a la cultura de paz. Como vemos



en la descripción que se ha realizado, se trata del desarrollo de la capacidad del pensamiento y lo ideal sería que todos los días se realizara esto en todas las escuelas. Promover un pensamiento superior que sublime sus relaciones y pueda aplicarlas para él y los demás. Siendo la columna de una nueva actuación digna de una cultura de paz.

El ejemplo de ello se puede apreciar en el siguiente diálogo:

“MAESTRO: -¿Alguna vez has hecho un favor? ¿cómo?

ALUMNO 1: -Cuando alguien te da algo a cambio.

ALUMNO 2: -Cuando una vez iba cruzando la calle una señora grande, le ayudé a que se cruzará, pero no esperé nada a cambio, solo con que estuviera bien.

ALUMNO 3: -Maestro, a mí no me interesa el dinero, solo

**Gráfico 6** *Ellos mismos moderan el momento del cambio.*

ayudar a una persona es mi paga porque me siento feliz, me hace orgullosa. Ese es mi dinero, estar feliz.

ALUMNO 4: -A veces le ayudo a mi abuelita cuando no alcanzan mis tías, o mi mamá, o mis primas, a subirle de comer al perro a la azotea. ALUMNO 5: -Yo he recibido ayuda cuando estoy en el jardín” (diario de campo, 0/04/19).

Los valores y actitudes en los diálogos, -dicho anteriormente- fueron insumos para aprender a actuar en Cultura de Paz. Siendo así, se expresa que de forma satisfactoria los propósitos establecidos fueron cumplidos, al menos despertar un interés en los niños desde los momentos del diálogo-acción; considerados por ser buenos y relevantes para poder llevar un proceso cognitivo en el alumno, de establecer creativamente formas de actuar cuidadosamente desde la investigación, el razonamiento y, en un nivel más complejo la conceptualización de sus acciones para su actuar, desde dentro y fuera de su jardín.

En una de las actividades los roles cambiaron, ya que los propios alumnos fueron los que estuvieron interactuando como moderadores de los diálogos, que a través de la construcción de preguntas,

consiguieron alentar la práctica de un pensar nuevo; un equipo de tres alumnos estaban exponiendo, (mostrado en el gráfico 4.6); socializaban sus avances del jardín, con diálogos moderados por mí, pero más tarde unos niños cambiaron la modalidad, es decir, el alumno demostró ser capaz de hacer ver que él también sabe y lo puede compartir con los demás a través de las preguntas. Los sucesos, dejaban ver que el alumno se mostraba más seguro de su expresión, al progresar su clima privilegiando no solo acciones ciudadanas, sino de los valores y actitudes



brindados entre sus compañeros como parte de una Cultura de Paz. En ese momento fue posible ver que habían desarrollado habilidades no planeadas, pero que van de la mano con la filosofía lúdica para la ciudadanía: la participación

social; organizaban, dialogaban sobre aspectos que les afectaban, opinaban sobre las ideas que tenía el equipo para su jardín, entre otras cosas.

La ciudadanía se construye bajo esta lógica, desde el momento de fecundar en los alumnos el interés de enseñar lo que sabe, es decir a pensar colectivamente el bienestar de la Cultura de Paz a través de los valores, actitudes y habilidades pertinentes; el jardín de los niños de la paz, es un ejemplo de este proyecto realizado que propone una ruta de procesos para la promoción de una reflexión a través del diálogo filosófico, como la forma considerada ideal por las ventajas mostradas, en la construcción de los procesos internos y colectivos que experimentaron los sujetos.

Las acciones ciudadanas para una Cultura de Paz que los niños mostraban, de forma más frecuente, eran hacia el cuidado y conservación del medio ambiente. Por ejemplo, en el momento inicial del jardín, se buscó una creación propia de lo que supone ser un jardín; una de las maneras para recuperar sus propias experiencias (el jardín fue y debe ser un pensamiento a través de los sentidos),

que le permite ilustrar las diferentes dimensiones de lo que sabe y a la vez, alimenta la pasión por construirlo.

La necesidad de definir un jardín, como sabemos, se basó en la posible respuesta de construir uno que materializara su bienestar en cultura de paz. Es un propósito y razón que se tuvo para que el alumno definiera el jardín y las acciones a seguir, pero por el otro lado, el compromiso docente fue construir un jardín como uno de los lugares que “contribuyen a la buena vida al ser espacios acogedores para ciertas prácticas que inducen virtudes, en el sentido de que esas virtudes son internas a dicha práctica cuando son realizadas con la debida comprensión” Cooper (Citado de Beruete, 2018).

Las ideas que dan forma y visibilidad a su definición de un jardín representa desde un inicio de la práctica vivida, el cultivo de plantas o poner decoraciones en la tierra para que se viera bonito su espacio, siendo una utopía a materializar el día 08 de enero del 2019.

Días después se apreció el siguiente diálogo:

“MAESTRO: -¿Para qué sirve un jardín?

ALUMNO 1: -Para que un lugar se vea bonito.

ALUMNO 2: -Para que nos den oxígeno y tengamos más.

ALUMNO 3: -El jardín también sirve para que nos dé paz, porque así todos estamos juntos y así podemos hacer más paz.” (diario de campo, 16/01/19).

Hay que subrayar que los alumnos conciben al jardín como un importante símbolo de una cultura que ha observado, donde nota la violencia que ejerce el ser humano hacia la naturaleza. De esta forma, los ideales de cada uno elevan de manera colectiva, la imagen de una cultura sin violencia; tomando a la cuestión como el vehículo que le da sentido a lo vivido. Esto lo muestra el alumno tres, al incorporar la idea de que la permanencia en grupo (orden social), debe estar equilibrado por la paz, deseando que su razón pueda ser compartida por otros.

El significado de convertir una pequeña parte de tierra, en algo tan peculiar como todo un pensamiento de

cultura de paz, supone ser el encuadre temático donde el alumno recupera el ensayo de su actuación, a través de la filosofía. Con una evolución sobre la vida en Cultura de Paz más allá de lo convencional o lo que se puede conseguir en una asignatura.

Lo cierto es que la naturaleza está muy relacionada con la construcción de la cultura de paz. Es por ello que se ha descrito ya al jardín, en un primer inicio, desde la explicación humana, y a su vez sirva para que ellos mismos sanaran sus carencias conforme fueron moldeando las prácticas de la Cultura de Paz. En otras palabras, no cabe duda de que el jardín tiene más definiciones, que son al mismo tiempo, las verdades parciales del trabajo.

La personalidad de los alumnos es en mucho el resultado de las relaciones del niño con su medio, desde el punto de vista afectivo, en especial a los afectos de sus padres y hermanos, gráficos esenciales que dejan una marca determinante en su ser. Más adelante, los propios pequeños ejercerán su influencia a otras personas; a través del amor, o de impulsos agresivos. Los padres desarrollan una serie de conductas y

modos de relación determinantes en la formación del niño: el lugar que le dan en la familia, lo que esperan de él o de ella; lo que les gusta y disgusta, las formas de exigirle o no ciertas cosas; de reconocerle o no necesidades, deseos y características propias; de aprobar o desaprobado lo que hace; de disfrutar o no con él a través de contactos físicos, cariños y juegos.

Para la convivencia pacífica es necesario incluir términos como los es la amistad, y por ende lo que implicaba para una convivencia en armonía. Tal y como se muestra en el siguiente diálogo del día 11 de febrero del 2019:

“MAESTRO: -¿Para qué sirve trabajar en equipo?

ALUMNO 1: -Para que platiquen.

ALUMNO 2: -Para que no te sientas solo.

ALUMNO 3: -Porque es como cultura de paz, porque estamos juntos todos y haciendo el trabajo y no uno solo” (diario de campo, 11/02/19).

Como podemos observar, para el niño no tendría tanto sentido si no estuviera percibiendo y actuando

cotidianamente a la Cultura de Paz. Las actitudes que desarrolla son el producto de su desarrollo cognitivo, como se vió en la nota de campo anterior. Lo cierto del pensamiento es que se debe promover su desarrollo conforme a las problemáticas de cada sujeto, porque en ellas abunda la posibilidad de segregar el ethos creativo y en consecuencia de la Cultura de Paz.

Pero también, podemos ver que los alumnos podían hacer uso de los jardines como un espacio de interacción de saberes, no solamente era la cuestión de pintar, recortar, de colocar o quitar tierra, pues los alumnos trataban de crear ideas de decoración para su jardín y a la vez investigaban sobre aspectos como por qué las plantas son seres vivos, y un sin fin de ideas que los alumnos difícilmente pueden entender dentro del salón de clases; así están habitando el espacio del conocimiento en el momento, lo que Díaz Barriga (2006) denomina “enseñanza situada”.

Al mismo tiempo, tenían lugar una serie de conflictos de valores como lo mencionado por el siguiente alumno: “No me prestan nada y ni la pala. Me siento muy mal.” El conflicto creado por

falta de materiales pretendió ofrecer un nivel de aprendizaje en Cultura de Paz desde la reflexión y la necesidad de resolver problemas de su entorno. El propósito es que los sujetos desarrollen un nivel más complejo de su capacidad cognitiva, es decir que su forma de pensar sea distinta considerando que el actuar en cultura de paz es parte de la convivencia pacífica social que, sorprendentemente, ayuda a potenciar su relaciones. Este suceso se pudo constatar más en el momento cuando se hacían comentarios como el “Alumno 1: -Maestro enséñele la paz a mi compañero porque se la pasa molestando a las niñas” (diario de campo, 08/01/19).

Lo anterior, nos lleva a pensar que los procesos que contribuyen a realizar acciones de formación ciudadana para una Cultura de Paz, son construcciones individuales; influidas fuertemente por las interacciones que viven los sujetos con su medio y pueden promoverse a través de un ejercicio de filosofía lúdica en ambientes agradables, como el jardín escolar, donde tendrán oportunidades de cuidar la vida en forma colectiva.

De lo que se trata la Cultura de Paz en el proyecto, es no negar la naturaleza del niño, sino hacerle ver y sentir, como un proceso único y aceptable siempre y cuando lo transforme en acciones para el bien de la Cultura de Paz. La posibilidad del cambio en su esencia también es posible. No se trata de un proceso accidental, sino que aquí es donde la pedagogía se apodera de los procesos y donde se encuentra el núcleo para tener una Cultura de Paz. Para este caso podemos ver cambios de los alumnos, en un sentido novedoso, al que denomina armonía.

Sin embargo, en los padres de familia no se percibía esta motivación por la propuesta del jardín, incluso creían que se trataba de una pérdida de tiempo, esa concepción es una de las grandes desventajas y limitaciones a las que hemos llegado por la poca importancia dada a la naturaleza, por el cierto hecho que solo observamos bienes materiales; puede ser enseñanza de la escuela del capitalismo donde los humanos debemos trabajar sin cesar para tener más bienes económicos, porque el capitalismo no vela por las cuestiones humanas; al inicio

de la propuesta en una actividad de padres e hijos, solo asistió la mitad del total de los padres; aún sabiendo que se trataba de un legado formativo del cual se beneficia el núcleo familiar y la sociedad en general; poco a poco fue posible ver que los propios alumnos fueron mostrando nuevas ideas a los padres de familia al hacerles comentarios como: “-es necesario que participes en el jardín, no es una pérdida de tiempo.....” “-yo le digo a mi mamá que crear un jardín no es perder el tiempo, yo creo que más bien estamos ganando tiempo, porque le damos vida al planeta” (diario de campo, 12/03/19). Este comentario, nos lleva a cuestionarnos ¿cómo es pensar en cultura de paz, sin antes actuar? Pues las acciones ciudadanas que los alumnos demostraban tener, dentro y fuera de la escuela primaria, dejaban ver que su pensamiento estaba llegando a nuevos niveles.; hay que recordar que todo proceso como el realizado en esta investigación, busca que los alumnos hagan un esfuerzo enfocado a modificar sus valores, que se reflejen en sus comportamientos sociales; siendo el inicio de la construcción hacia una cultura de paz y bienestar con una visión de



cambio, a través de la organización del proyecto del jardín donde la exclusión, la violencia y desigualdad social, fueran aspectos a reflexionar, para llevarlo a pensar en nuevas formas de convivencia cotidiana con su entorno social y natural.

Es cierto que las culturas se construyen, por eso se trató de hacerlo en un cambio pacífico, empezando por acabar con las desigualdades sociales, a través del entendimiento de su propia cultura, para afrontar los problemas que acarrea en sus contextos y transformarlas, se muestra un ejemplo a continuación:

“Alumno 1: -...los papás hacen guerra, los maestros también la hacen, pero nosotros no, porque somos nuevas generaciones...

Alumno 2: -hasta nosotros hacemos guerra” (diario de campo 04/03/19).

Estos diálogos, son la señal de un momento único, donde el sujeto hace conscientes sus raíces culturales, reflexionando; ambos alumnos analizaron a fondo lo que veían a su alrededor y dejaron de ser objetos de un todo, para convertirse en sujetos de un proceso de aprendizaje; donde analizaron su realidad

conectándose con los diferentes modelos de ser y existir; lo que le hace comportarse constructivamente ante la realidad, porque es su acto de existir, llegando a una idea implícita de cambio para las nuevas generaciones.

Lo anterior se puede definir como un proceso para “...solucionar el conflicto, restablecer la relación dañada, transformar y mejorar a las personas” (Palos 2015:121); este momento valorado de la investigación donde el alumno pensó sus problemas, es importante, porque definió el nexo a numerosos momentos de reflexión, como el mencionado anteriormente. Sin embargo, para Johan Galtung (2014) no es solo cuestión de informarse sobre lo que sucede, la clave está en tomar conciencia, para accionar y hacer atractiva la vida, a través del diálogo, rutas que no se hubieran podido accionar sin el trabajo de Sátilo (2018), sobre filosofía lúdica.

Nuevamente se considera que generar una conciencia sobre la cultura de paz, podemos decir, que resulta complicado. Por eso nos preguntamos, ¿Cuándo se empieza a tener una conciencia de la cultura de paz? Lo más

viable sería decir, en base a la investigación, que es cuando comienza a reflexionar verdaderamente de los problemas y sobre todo, resuelve problemas de manera autónoma sin recurrir a la violencia.

Como resultado de lo dicho, se identificó que primero deben reconocer su cultura, porque así comienzan a generar ideas para enfrentarse ante su propio contexto a través de cambios que él puede operar, como lo expresa un alumno en lo siguiente: “Alumno 1: -...en palabras, decirles que entiendan” (diario de campo, 04/03/19), Hace ver que el pequeño entiende, que una herramienta para combatir la violencia sin más violencia, es el diálogo.

Al igual, el alumno dos expresa lo siguiente: “-que no estén peleando porque en la cultura de paz es ayuda... debemos ayudarles a entender que ocupamos paz en el mundo” (diario de campo, 04/03/19), es la muestra de que la educación en cultura de paz “...ha de ser un esfuerzo capaz de contrarrestar estas tendencias y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y

continuando con los demás, horizontalmente, formando red, dando confianza, seguridad y autoridad” (Fisas, V., 1998: 7), es una necesidad percibida que además, menciona a la violencia física y/o verbal como una forma que no puede encarar él, si quiere apropiarse de una nueva cultura; siendo así, ocupa prestar atención en hacer acciones que contribuyen a la Cultura de Paz de las demás personas.

A través de la experimentación de situaciones afectivas nuevas los educandos fueron superando emociones cotidianas de su contexto como el miedo y ansiedad. La armonía estaba en juego, ya que no es algo natural o que estaban acostumbrados a vivir, una apuesta para considerar la construcción de la conciencia para la cultura de paz, siendo la armonía el estado de ánimo neutral, ya que es un equilibrio de todo lo bueno, y lo malo de las cosas; en sus experiencias de vida se enfrentaron a ambas.

Por ello se debe entender como un estado de oportunidad y de cambio; podríamos decir que se trataba de lo siguiente: Sentirse como una persona capaz de interactuar socialmente; sentir la

necesidad de ayudar a los demás; sentir que puede resolver problemas de manera diferente a la forma en que en su contexto le ha enseñado.

Del lado de la inteligencia, notamos que el niño se pregunta más frecuentemente sobre su actuar; en base a ello se realiza una valoración, de forma que ajustara los conocimientos adquiridos sobre la cultura de paz con su actuar. En otras palabras, el ejercicio trató que los alumnos fueran los gestores de sus propios conocimientos, a través de la estructura del jardín que desarrollaba su inteligencia en el presente y no el futuro; el presente le permitía captar la esencia de su ser. Por ejemplo, los escenarios de violencia, se confrontaban en el momento, o el por qué del ejercicio de su ajardinamiento, como lo expresa un estudiante en la siguiente participación: “- Estábamos plantando plantas para que ellas también tengan vida”. Lo que notamos es que su ejercicio de poner plantas, provocaba que busque explicaciones de la vida. A eso se debe la importancia de que la Cultura de Paz se lleve como una práctica cotidiana dentro del aula, es el momento donde vemos que

los alumnos vuelvan a vivir sin ambiciones ni temores; de hacerlos valer por su sentido ético ante la vida y de muchas otras cosas. Este compromiso debe ser aplicado urgentemente y, como se mencionaba, qué mejor momento de hacerlo que el de la niñez desde los momentos más tiernos y puros del ser humano, mediante las actividades ya mencionadas (como el canto con temática de paz, las fábulas, el diálogo reflexivo de temas, artes diversas, entre otros.) que llevaban al niño al goce y al encuentro consigo mismo para apropiarse de contenidos.

Se buscó también, que los alumnos tuvieran la tranquilidad de trabajar a su ritmo; los docentes frecuentemente sentimos que el tiempo nos devora y deseamos forzar los ritmos de los alumnos tomando como modelo los nuestros; sin embargo, es muy importante permitir que el grupo tome un ritmo (por supuesto, mientras se esté aprendiendo); en la cultura de paz pensamos que eso refuerza la confianza que permitirá en gran medida el cómo se sienten los alumnos, como el ejemplo de lo externado por la siguiente alumna: “Yo

me sentí muy bien al trabajar con mis compañeros, algunos decían palabras feas pero me gustó trabajar con todos porque fue corto y lo trabajé en cultura de paz. Me gustó, hay que repetir la cultura de paz” (04/03/19). Notamos que la pequeña es más objetiva, se ha vuelto creativa, ha aprendido de las experiencias para mejorar las condiciones de convivencia; es decir, que desea la cultura de paz por las sensaciones de bienestar que experimenta.

Al tratar de describir la importancia del estudio sobre formar ciudadanos para la cultura de paz, como una propuesta pedagógica durante las edades tempranas de la educación, específicamente después de la investigación realizada con un grupo de educación primaria del segundo ciclo de educación primaria, se considera haber tenido un aprendizaje muy valioso en todos sentidos, incluso más de lo que se había planeado. Por ello, a continuación se presentan las consideraciones finales, íntimamente relacionadas con la pregunta de investigación ¿Cómo se promueven y se viven los procesos de

formación ciudadana para una Cultura de Paz en un grupo de educación primaria?

- Dichos procesos se promueven a través de la estrategia de la reflexión y el diálogo con los alumnos, del pensar propio sobre sus problemas sociales y ecológicos generados en el jardín, de esta manera, es posible incidir en el actuar de los niños en la vía colectiva, hasta formar una conciencia ciudadana para la cultura de paz, formación que además realza la voz de los niños.

- El fomento de este trabajo se vivió sin ser impuesto por nadie externo, sino que a través de sus pensamientos, se les fue guiando con ayuda de la filosofía lúdica para la cultura de paz. De esta forma, es como se promueve el estímulo de lo ya mencionado sobre su autonomía y la creatividad, aprender a vivir en armonía con la naturaleza y la sociedad y alejar cada vez más sus momentos de guerra para actuar de forma pacífica con valores

como la defensa y conservación del medio, respeto, entre otras.

- En cuanto a cómo se vivió el proceso de formación ciudadana, este se vivió de forma colectiva a través de los roles que cada uno desempeñó en la construcción del jardín, debido a la implicación de la convivencia de forma responsable ante su salón; se vivió en un ambiente de calidez, donde se pudo notar que las interacciones entre los alumnos pueden ser más respetuosas y cálidas si tienen una meta común sobre la cual dialogar, intercambiar ideas, escuchar a sus compañeros, trabajar en colaboración, etcétera.

- Fomentar la unión grupal del proyecto del jardín, se puede demostrar como uno de los medios alternativos para promover la importancia de la convivencia pacífica, viviendo valores como la amistad, la justicia y solidaridad, que ellos realizaban de forma cotidiana, puede

favorecer la convivencia y la orientación para la organización.

- Se pudo ver que se ocupa de una dedicación y trabajo constante, es decir, que los niños sean parte de la ejecución de habilidades y acciones ciudadanas para la cultura de paz todos los días en clase, donde el docente se convierte en un promotor, guía, facilitador que debe promover los espacios para la escucha, el análisis, el diálogo, la creatividad; muchas veces es cuestión de cambiar de visión y descubrir que los alumnos logran mucho si se les da su derecho a la palabra y la acción orientadas..

- Se advirtió la necesidad de procurar actividades con padres de familia, lo que demuestra un mayor progreso del tema, porque es el vínculo con la parte afectiva que los niños tendrán y que ocupan de forma permanente para construir verdaderamente una cultura de paz en sus entornos.

Es posible ver que los aprendizajes no fueron solamente para el alumnado. También el maestro-practicante (futuro docente y tesista), pudo aprender, desarrollar diferentes habilidades que sin duda, incrementan el nivel de logro de las competencias profesionales, incluso para la co autora fue una experiencia de aprendizaje al asesorar la propuesta, acompañar el proceso formativo del estudiante normalista y visitar a los alumnos de la escuela primaria para descubrir los procesos de desarrollo moral desde una visión socioconstructivista.

En el proceso de la investigación llevado en el ciclo escolar 2018-2019, el tesista ha desarrollado algunas competencias del perfil de egreso, mismas que se redactan en los siguientes párrafos:

Una de las formas que se rescata para futuros trabajos con otros grupos escolares, es la idea de crear proyectos colectivos que llamen la atención del niño y que sean significativos, como el jardín, pues llenaba de energía y felicidad para estar constantemente aprendiendo en ese y de ese lugar; se puede mencionar

que para ellos se trataba de una celebración que les promovía la reflexión en democracia y las relaciones en paz y solidaridad.

De igual forma, se exhorta a que el papel del docente se transforme al de investigador comprometido con la educación para la cultura de paz y se vuelva una parte de la vida cotidiana en sus centros escolares, porque existen pocas sistematizaciones que permiten entender los procesos que construyen la cultura de paz en nuestro país, mismas que ayudarán a conocer nuevos aportes y así crear propios proyectos colectivos que promuevan la reflexión individual y la colectiva.

No olvidemos que la responsabilidad como docente es lograr una comunicación con colegas para la realización de proyectos y programas educativos ciudadanos, como el aquí construido logrado para la gestión de recursos en empresas, organizaciones gubernamentales, colectivos, entre otras. Es por eso que todos debemos formarnos en las escuelas normales y en la práctica con grupos de educación primaria donde se aprende con el grupo y con los



profesores titulares. Una vez egresados, debe apostarse por la actualización con cursos que impulsen un cambio social permanente en los centros de trabajo y las comunidades para facilitar la educación y eliminar la injusticia que en las escuelas se vive; que signifique un cambio evolutivo en el quehacer docente para poder llevar a las aulas la construcción de valores ciudadanos en cultura de paz.

El conflicto de la violencia, está presentes en todos los lugares y se debe en parte a la diversidad cultural (y la poca tolerancia a ésta), a las formas de pensar, de manifestarse, a la pobreza, a la injusticia, a la falta de oportunidades y a que cada humano trata de enfrentarse a la vida para sobrevivir, sintiéndose solos y

sin apoyo. Pero algo muy peculiar, es que, aunque todos rechazamos a la violencia y lo que conlleva, se puede aprender a vivir en ella a través de la sociedad, por eso es tan necesaria la cultura de paz.

Por último, podemos decir que se puede mediar en entornos de violencia, actuando como promotores de cambio con propuestas pedagógicas atrayentes, inclusivas, que tengan acciones interactivas similares a las actividades realizadas en el jardín, donde se pudo ver que los alumnos aprendieron el perdón, la solidaridad, la tolerancia, aprendieron la amistad y lo más importante es que aprenden a ser parte de una sociedad que busca vivir en paz y que ello, es algo muy cercano a la felicidad.

## Referencias

Arendt, H. (1988). Sobre la revolución, Madrid: Alianza.

Beruete, Santiago (2018). Jardinosofia: philosophical history of gardens.

CONEVAL. (2014). Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-Coneval-Unicef.aspx>

Carranza, F. ( 2019). Diario de Campo. Notas del diario de campo, sin publicar.

Correa, A. G. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1(1), 5.

- Díaz Barriga F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Fisas, V., & Armengol, V. F. (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos (Vol. 117). Icaria Editorial.
- Freire, P. (1983). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz ya hacer algo al respecto. Revista de Paz y Conflictos, 7, 9-18.
- Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México. 2016. Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres 2015 –Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2015, Informe Final. Ciudad de México, México: Instituto Nacional de
- Palos Rodríguez, J. (2015). Educación y Cultura de la paz. Doc. De la Organización de Estados Iberoamericanos. Salud Pública y UNICEF México.
- Sátiro, A. (2011). 18. Docencia y creatividad. Homenaje a Matthew Lipman. Crear mundos. Consultado en: [http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista\\_files/Crearmundos\\_9.pdf#page=113](http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista_files/Crearmundos_9.pdf#page=113)
- Sátiro, A. (2018). Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. Ediciones Octaedro.
- UNICEF. (2019). Panorama estadístico de la violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Consultado en : <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>
- Valadez B. (2014). México es el Primer lugar de Bullying a escala Internacional. Nota periodística publicada en el Periódico Milenio. 23 de mayo de 2014. Consultado en : <https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>



# Concepciones y manifestaciones de la ética dentro de la profesión docente

**Halley Johana Carrasco Aguirre**

**Azucena Villa Ogando**

**Ma. de la Luz Barrón Silvestre**

## Resumen

Actuar éticamente significa guiarse por los principios y valores morales que indican lo que es correcto, lo que es bueno, lo que es esperado en un ser humano o en una profesión. En la profesión docente existe códigos éticos implícitos, y también códigos deontológicos explícitos. Para conocer la forma en que los profesores conciben la ética, se diseñó una investigación cuya pregunta central fue: ¿Cómo es representada la ética profesional en los docentes? y el objetivo: Conocer las diferentes maneras en que se representa la ética profesional en los docentes actuales.

La investigación fue cualitativa, planteada desde una perspectiva no experimental, de tipo transeccional, con recogida de datos en el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019. El alcance fue descriptivo porque representa las características o funciones del fenómeno. Los instrumentos para recoger información fueron la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal aplicadas en la Escuela Primaria "Guadalupe Victoria No. 2".

Los resultados indican que los profesores consideran la ética como una parte muy importante del deber ser del maestro, como la guía de sus actuaciones con el fin de representar una buena imagen social y dar un buen ejemplo; sin embargo, las respuestas a las entrevistas y las opiniones en el grupo focal, no siempre coinciden con los registros de las observaciones realizadas, lo que indica una distancia entre lo que se dice y lo que se hace.

**Palabras clave:** ética, formación docente, valores.

## Introducción

Hablar de ética dentro de nuestra sociedad actual supone un reto, ya que en los tiempos de hoy se está más preocupado por estar al tanto de la tecnología que con la práctica de valores. Es una tarea compleja de hablar, entender y tratar, puesto que hay distintas posiciones ideológicas y filosóficas que fundamentan la diversidad de ideas en muchos temas referentes a la ética de la vida humana, o de la vida en general, de la profesional, y también hay las diferencias en las leyes, costumbres y tradiciones de cada país.

En un universo en donde todo es relativo, ¿La ética y los valores también lo son? Entonces eso da paso al libre albedrío, ¿no? Este es un tema bastante amplio y al mismo tiempo delicado, y en todo momento se deben estar salvaguardando las bases morales y la libertad de opinión y expresión de las demás personas.

Esta investigación se trata de la ética y tiene un énfasis en particular: la

ética profesional docente. Es ahí en donde entra la gran diversidad de opiniones que hacen que el trabajo se vuelva rico e interesante. Es relevante abordar esta temática, ya que los valores, la ética y la moral son conceptos que no se deben de olvidar y mucho menos dejar de poner en práctica. Las instituciones formadoras de docentes deben de hacer hincapié en la formación de estudiantes éticos y morales dentro y fuera de la escuela, para que, cuando egresen, sean profesionales íntegros, respetuosos y con vocación; sólo así se dará un cambio en la educación del país. La clave está en los docentes y su forma de trabajar y ser.

González (1997, p.23), afirma que "la ética de un profesional no se adquiere en la práctica de la profesión, sino que se gesta desde la formación profesional", y es aquí donde los docentes en ejercicio y los docentes en formación debemos actuar. Para realizar prósperamente esta labor tenemos que conocer qué es la ética y cómo debe ser nuestro comportamiento

como guías en el aprendizaje y comportamiento de los alumnos. Los valores están en los seres humanos y se solidifican o modifican dentro de la escuela, siendo esta la primera: la familia, por ello quien no la tiene o no se reconoce en familia, quien se formó dentro de un grupo de personas consanguíneas o no, sin que se hayan generado lazos afectivos difícilmente tendrá valores sólidos. He ahí la importancia de la familia con bases en valores, los valores son la base de todas las personas y profesiones.

Por todo lo anterior, esta investigación aborda el tema “Concepciones y manifestaciones de la ética dentro de la profesión docente”, guiado por la pregunta generadora ¿Cómo es representada la ética profesional en los docentes? Con el objetivo de conocer las diferentes maneras en que se representa la ética profesional en los docentes actuales.

El proceso de investigación se realizó en la Escuela Primaria General Guadalupe Victoria No.2 en la localidad de Santa María del Oro, El Oro, Durango, en el periodo septiembre-diciembre de 2018 y febrero-mayo de 2019. No hubo

interacción con los alumnos al realizar el trabajo, solamente los docentes y el director fueron partícipes en ello.

A raíz de la temática seleccionada y del objetivo, se pretende analizar el impacto que tienen las acciones (buenas o malas) de los docentes dentro y fuera de la escuela; porque no solamente se es ético dentro de la escuela, sino que también fuera de ella, de igual forma se aspira a que los normalistas estén conscientes de la imagen del profesor en la sociedad y con base en ello hagan cambios que los ayuden a mejorar personal y profesionalmente.

## **Desarrollo**

La ética es considerada una de las ramas filosóficas más importantes e interesantes. Está estrechamente ligada con conceptos como la moral, la cual es considerada como su sinónimo, los valores y la cultura principalmente. De acuerdo con Cañas (1998), se debe entender a la moral como “conjunto de reglas, valores, prohibiciones y tabúes inculcados, ya sea por las costumbres sociales, la religión o cualquier ideología” (p.2).



La ética es descrita por muchos autores, pero Ramos (1996) y Cañas (1998) aseguran que su finalidad es encontrar el bien, estudiando los fundamentos, causas y razones de lo bueno y lo malo de la conducta humana. “Esto implica una reflexión de los actos morales y una revisión crítica sobre la validez de dicha conducta” (Cañas, 1998, p.2).

Por su parte, Parker (1998) opina que la ética es el uso de herramientas de la razón para generar reglas que guíen el juicio en circunstancias tanto generales como particulares. Tener ética es saber actuar de manera correcta ante la gran diversidad de situaciones que puedan aparecer tanto en la vida personal como en la social y profesional. En este caso, la ética profesional está relacionada con el código de conducta de cada profesión que se esté desempeñando, y en esta investigación se habla sobre la ética profesional de un docente. La ética es el ideal de la conducta humana, orientando sobre lo que es bueno y correcto y se consolida cuando se internalizan las normas sin que exista presión para su cumplimiento.

La ética de un profesional se origina desde la formación del mismo, por ello el docente debe actuar en esta etapa. Para realizar esta labor tiene que conocer los códigos éticos y plantearse cómo debe ser su comportamiento como educador. Desde que está recibiendo su formación como futuro docente, se debe de ir consolidando la ética profesional docente; es importante que todos los futuros maestros deban ser formados siguiendo un código ético y moral para que cuando llegue el momento de ejercer su profesión, sepan actuar de manera correcta en todos los aspectos dentro y fuera del aula, ya que un maestro no sólo es maestro dentro de la escuela, sino que es maestro siempre y en todo momento, tanto dentro como fuera de la instancia educativa.

Por su parte, la moral se concibe como la suma total del conocimiento adquirido con respecto a lo más alto, bueno y noble a lo que una persona se apegas. Para Dewey (1965), el bien es aquello que ha sido elegido después de reflexionar tanto sobre el medio como sobre las probables consecuencias de

llevar a cabo ese acto considerado bueno o un bien.

La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg nos explica cómo desde niños aprendemos los valores éticos de la sociedad, y nos adaptamos a ellos. Creía que en la evolución de los modos típicos de razonamiento moral hay etapas cualitativamente distintas entre sí, y que la curiosidad por aprender es uno de los principales motores del desarrollo mental a lo largo de las distintas fases de la vida.

Para Kohlberg (1974), citado por Linde (2009), el grupo de personas a los que podemos llegar a desear el bien se va haciendo cada vez más grande hasta el punto de incluir a quienes no hemos visto ni conocemos. El círculo ético cada vez se va haciendo más extenso e inclusivo, aunque lo que importa no es tanto la expansión gradual de este, sino los cambios cualitativos que se producen en el desarrollo moral de una persona a medida que va evolucionando.

Todos hemos desarrollado una moral propia e intransferible: unos valores que no solo separan al “mal” del “bien” en el mundo abstracto, sino que

también tienen influencia sobre nuestras conductas, percepciones y pensamientos. Incluso podríamos decir que puede estar tan interiorizada como para influir sobre nuestras emociones.

El término “valor” está estrechamente relacionado con ética y moral; es un término polivalente, de múltiples significados; por lo mismo, “educación en valores o de los valores” puede tener también muy diversos significados. En forma general, entendemos por “valor” lo que se valora, lo que se considera digno de aprecio; así, valor se identifica con “lo bueno” (Latapí, 1996, p.60).

García (1960) sostiene que los valores son esencias parecidas a las ideas platónicas, su validez es objetiva y absoluta y su conocimiento a priori. Los cambios de valorización no relativizan los valores, pues solo se refieren a nuestra capacidad para captarlos. Tal como señala Arana (2000), los valores no son el resultado de una comprensión y, mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Es algo más complejo y multilateral pues se trata

de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos, por lo tanto, sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido. Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional.

La deontología es un término introducido por Bentham, y se refiere a los deberes que cada persona tiene consigo misma y con los demás. Esta palabra, que aunque lingüística y socialmente no sustituye a las de "ética" ni "moral", ha venido a influir en un círculo cada vez más amplio de personas y culturas, ya que siendo "la ciencia que estudia el conjunto de deberes morales, éticos y jurídicos con que debe ejercerse una profesión liberal determinada", satisface cualquier tipo de expresión o sentido axiológicos.

En lo que respecta a la deontología, su objeto de estudio son los principios del deber y las normas morales; asociada con la axiología forma parte de la

ética normativa, hay dos principales tipos de deontología: una el deber ser de nuestra vida cotidiana, es decir, si debemos hacer o no lo correcto en alguna situación, y la segunda que determina el comportamiento respecto a las reglas planteadas o necesarias para la convivencia o desarrollo, por lo tanto, la deontología tiene la intención de actuar conforme a la ética y a lo establecido. (La primera es la deontología aplicada y la segunda es prescriptiva).

La diferencia entre la deontología y la ética está en que la primera aplica principios creados a partir de lo pre establecido, y la ética con base en los estudios de diversas sociedades genera principios que después convierte en universales. En distintas profesiones existen códigos de conducta que contienen normas deontológicas y que contribuyen a una concientización del actuar, en la medida que los apliquemos y los hagamos nuestros seremos más responsables y actuaremos correctamente bajo nuestros principios morales y como consecuencia en observancia de las normas jurídicas.

En definitiva, cuando nos refiramos a una profesión determinada, podemos hablar de la existencia de una ética y de una deontología determinadas. La primera se podría centrar en determinar y perfilar el bien de una determinada profesión (aportación al bien social) y la deontología, por su parte, se centraría en definir cuáles son las obligaciones concretas de cada actividad.

En el caso de los docentes, el código de ética incluye:

- Proceder con desinterés, lealtad, veracidad, eficiencia y honradez. No deberá aconsejar ni ejecutar actos dolosos, hacer aseveraciones falsas o maliciosas, que puedan desviarlo de su función como docente.
- Debe abstenerse de participar activa o pasivamente en cualquier acción o forma de tortura, tratos crueles, inhumanos o degradantes, que atente contra los derechos humanos reconocidos mundialmente; incitar a ellos, encubrirlos o intentar cometerlos.
- Preservar el respeto a su dignidad como persona y como profesional. Todo acto profesional que se realice en forma apresurada o deficiente con el objeto de

cumplir con una obligación administrativa o por motivos personales, constituye una conducta reñida con la ética.

- Perfeccionar permanentemente sus técnicas de enseñanza.
- Mantenerse informado de los adelantos científicos y técnicos de su área. Evitar la improvisación y el empirismo.
- Asistir y ser puntual en el cumplimiento de su deber.
- Mantener una vida pública y privada ejemplar. La conducta del asesor debe ajustarse a las reglas del honor y de la dignidad.
- Entender que su labor es de servicio público, y no de carácter lucrativo.
- Contribuir al desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida, para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana.

Hasta aquí la revisión de la literatura nos permite entender qué son la ética, la moral, la deontología y, alcanzar a apreciar algunos rasgos de la ética de los profesores; pero ¿cómo es

representada la ética profesional en los docentes?

Para responder esta pregunta se diseñó una investigación cualitativa. El análisis cualitativo está basado en el pensamiento de autores como Max Weber. Es inductivo, lo que implica que “utiliza la recolección de datos para finar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.7). A diferencia de la investigación cuantitativa, que se basa en una hipótesis, la cualitativa suele partir de una pregunta de investigación, que deberá formularse en concordancia con la metodología que se pretende utilizar.

Este enfoque busca explorar la complejidad de factores que rodean a un fenómeno y la variedad de perspectivas y significados que tiene para los implicados (Creswell, 2003, p. 129). La investigación cualitativa considera que la realidad se modifica constantemente, y que el investigador, al interpretar la realidad, obtendrá resultados subjetivos (Bryman, 2004, p. 20).

El método elegido fue el estudio de caso, el cual se caracteriza por crear un

proceso de búsqueda, indagación y análisis sistemático de uno o varios casos. La intención es realizar una serie de hipótesis o teorías acerca del tema a investigar. El objetivo del método está dirigido a comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a esta. Se aplica para captar la visión de los nativos, su perspectiva del mundo que los rodea, el significado de sus acciones, de las situaciones que ellos viven y su relación con otras personas de la comunidad. El estudio de caso será descriptivo cuyo propósito es analizar cómo ocurre un fenómeno dentro de su contexto real (Yin, 1994).

La investigación está basada desde una perspectiva no experimental, ya que los sujetos a estudiar fueron observados en su contexto laboral sin tener que fingir o alterar los escenarios en los que están inmersos. De la misma manera es de tipo transeccional porque la recogida de datos se dio en un solo momento durante el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019.

El alcance fue descriptivo porque solamente se describen las características

o funciones del fenómeno. Los estudios descriptivos especifican las propiedades, características y perfiles de las personas que se someten a estudio. La selección de participantes se hizo atendiendo a criterios estructurales, en este caso se consideraron los años de servicio en la docencia, diversidad de los grupos que se atienden y equidad de género.

Como el enfoque es de carácter cualitativo y el tópico de interés es la ética profesional docente, las técnicas para obtener información de manera empírica fueron las que a continuación se enuncian:

- Observación: De manera estructurada: participante y no participante, es una técnica indispensable ya que constituye una forma básica de obtener información. Se le llama estructurada porque requiere de instrumentos para la recolección de datos o hechos observados; y puede o no ser participante. La observación efectuada en la vida real es en donde los hechos se captan tal como se ve van presentando, sin preparación, y me será de mucha utilidad en mi área de trabajo. La observación participante me servirá porque consiste en la participación real

del observador en una situación determinada. Se le ha definido como la técnica por la cual se llega a conocer la vida de un grupo desde el interior del mismo. La observación es el procedimiento de investigación más primitivo y a la vez el más moderno, es la "técnica" que utilizamos en nuestra vida cotidiana para adquirir conocimientos; permanentemente observamos.

- Entrevista semi-estructurada: En esta técnica el investigador antes de la entrevista se prepara un guion temático sobre lo que quiere que se hable con el informante. Las preguntas que se realizan son abiertas. Durante la misma, el investigador puede ir haciendo más preguntas y así enriquecer las respuestas de los entrevistados y entrelazar una conversación de manera natural.

- Grupo focal: La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos con el propósito de obtener información. Consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.



En total fueron 5 los docentes que brindaron información, siendo dos mujeres y tres hombres, con una edad entre los 45 y 55 años de edad; todos de nacionalidad mexicana. Cuatro de esos cinco docentes desempeñan frente a grupo, el otro es el director técnico y actualmente todos están casados.

El proceso que se siguió para el análisis de dicha información fue el siguiente:

- Identificación de las categorías
- Categorización
- Unificación de dimensiones
- Ramificación de sub-dimensiones

La información obtenida en las entrevistas y el grupo focal se puede resumir en la siguiente tabla:

|                                           | ENTREVISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | GRUPO FOCAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Qué es la ética?                         | La ética es el actuar de manera correcta dentro de una sociedad con reglas establecidas; éstas mismas basadas en valores. Es el conjunto de reglas y normas para llevar a cabo la labor docente.                                                                                                                                                                                    | Son las normas y reglas aplicadas dentro del aula de clases para promover aprendizajes significativos; actuando siempre de manera correcta sin dejarnos influenciar por el mal. Ese actuar debe de ser personal y consiente con base los valores personales y practicados traídos desde la niñez e inculcados por los padres. |
| ¿Por qué es importante actuar éticamente? | Porque la ética y los valores son un reflejo de las personas en la sociedad y refuerzan lo más importante que tenemos y que le podemos dar a los demás: los valores. La educación siempre debe de estar basada en reglas y normas en la que participen armoniosamente todos los agentes educativos dentro de la escuela; además los valores son la base de toda convivencia social. | Es muy importante actuar de manera ética porque así nos permiten a nosotros los maestros, desenvolvemos de una mejor manera dentro y fuera del aula de clases con todo el personal, no solo con los alumnos. Los valores deben estar siempre presentes.                                                                       |

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Cuáles son las consecuencias de no actuar éticamente? | Para empezar, <i>“sin ética no hay futuro”</i> , y una de las consecuencias es la conciencia personal, el remordimiento de saber que no estoy actuando de manera correcta dentro de mi trabajo, y la carga negativa que eso conlleva. Otra consecuencia es una falta de responsabilidad, ya que no hay un avance en la educación y tampoco hay calidad en los aprendizajes para los alumnos. Debe de haber un compromiso al estar trabajando dentro del rubro docente. | La corrupción, la falta de vocación y compromiso hacia la profesión son algunas de las consecuencias que contrae el no actuar de manera ética dentro de la profesión, porque los docentes no están comprometidos con el desarrollo integral de sus alumnos dentro de la escuela.                                                                                                                                                                                         |
| ¿Cómo influyen los valores en la formación docente?    | Los valores siempre deben de influir de manera positiva en el hogar, es la escuela y en la sociedad. El cimiento más importante en la conformación de valores son los padres de familia. Por lo tanto, la familia constituye el medio por el cual el sujeto en formación, el niño, recibe las primeras informaciones, aprende actitudes y modos de percibir la realidad, construyendo así los contextos significativos iniciales.                                      | La formación de valores es tan importante como el propio contenido que se imparte en cada una de las clases dentro de las escuelas Normales, se trata, por lo tanto, que el sistema de conocimientos y habilidades tengan implícito valores que se requieren formar de manera transversal y permanente. Se deben tener siempre presentes valores como la responsabilidad, honestidad, respeto, etc., para poder sentar y reafirmar las bases de un docente en formación. |

En lo que respecta a las observaciones realizadas, se puede afirmar que en ocasiones los docentes de la escuela no presentan un actuar muy apegado a la ética, ya que muestran algunos

favoritismos en el trato a los alumnos, además de que hay fricciones entre los profesores que impiden el buen desarrollo de algunas actividades. En relación con la evaluación, se observa una

conducta ética, ya que ésta es generalmente justa.

### **Conclusiones**

Uno de los principales objetivos de la investigación era conocer la concepción personal de los docentes de primaria en torno a la ética. Para ellos, la ética gira en torno a tres tipos de concepciones diferentes, pero que unidas, forman en concepto global: concepción personal, concepción social y concepción impuesta.

Estas tres concepciones logran que el docente formule su propio concepto y lo ponga en práctica dentro y fuera de la escuela. Se concluyó en que la ética se debe de hacer presente dentro y fuera de la escuela todo el tiempo, desde que el docente ingresa a primer semestre de su formación profesional, puesto que desde ahí se va modelando la esencia del futuro docente y el compromiso hacia la profesión.

En relación con los mayores retos a los que se enfrentan los maestros y que les impiden actuar de manera ética, se encontró que uno de los más grandes es la práctica de valores por parte de la triada: escuela-familia-sociedad. La relación familia, escuela y comunidad

debe caracterizarse por el deseo de trabajar juntos para alcanzar las metas que se establezcan por el bien del pilar más importante: los alumnos, logrando una responsabilidad compartida en la labor educativa, estableciendo entre ambas partes una comunicación clara, de comprensión y empatía, para lograr una evaluación conjunta de los progresos del alumno, sin dejar de lado la práctica de valores, que son fundamentales para que todo funcione.

Para los participantes en la investigación, ser ético es un estilo, una manera de ser y saber ser. Así es como se debe de actuar siempre y en todo momento. Los docentes afirman que no importa si están dentro o fuera de la escuela, el maestro es maestro siempre, por lo que siempre se debe de cuidar la imagen que le dé a la sociedad; en ese sentido, los maestros no tienen claros los límites entre la moral, la ética y la deontología, pues en la práctica se mezclan para dar lugar al maestro “como debe ser”.

Es importante reconocer que entre lo dicho y lo observado se advierten diferencias, pues aunque las respuestas a

las entrevistas y al grupo focal pueden considerarse “políticamente correctas”, se advierten algunas actuaciones alejadas tanto de la ética como de la deontología, aunque es de resaltar el hecho de que los maestros se muestran preocupados por la profesión docente desde una perspectiva ética, considerando sobre todo el papel social del maestro; además, se enfocan mucho en la formación inicial del docente como elemento generador de ética profesional.

Es recomendable que la ética al igual que la moral sean puestas en práctica sin importar el contexto, puesto que en este sentido de ideas y en acuerdo con Aristóteles quien decía que “para el

hombre el sumo bien es la felicidad” y se es “feliz cuando se hace bien su trabajo” (Abbagnano, 1995, p.100), sea la profesión que sea, todas las profesiones tienen su ética específica, toda acción humana comprende una ética, esto es, comprende normas de comportamiento, consignando lo que es lícito y lo que no es, en este aspecto la ética profesional del profesor requiere todavía una mayor complejidad puesto que tiende a la conservación de las tradiciones y del orden social y a la vez se está comprometido con la evolución, con el cambio, con el progreso social además de que de él, el docente, depende en gran medida la estabilidad y la movilidad social.

## Referencias

- Abbagnano, N. (1995). Historia de la pedagogía. España: Paravia & C., Turín.
- Arana, M. (2000). Los valores en la formación profesional. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Bryman, A. (2004). Social Research Methods (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Cañas, R (1998). *Ética general y ética profesional*. Acta académica: Universidad Autónoma del Centro América.
- Creswell, J. (2003). Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Thousand Oaks, California. Dewey (1965
- Dewey, J. (1965) Teoría de la vida moral. México: Herrero.
- García, S. (1960). Dirección por valores. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- González, M. (1997). Código deontológico de la enfermería española. Madrid, España: Unión Profesional.
- Hernández, R, Fernández, C. y P. Baptista. (2006). Metodología de la investigación México: McGraw-Hill.
- Latapí, P. (2001). Valores y educación. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. Praxis Filosófica, (28),7-22. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2090/209014646001>
- Parker, C. (1998). Ética, democracia y desarrollo. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ramos, J. (1996). Acto humano y ética. Venezuela: UCLA.
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Oaks, CA: Sage Publications.

# Cuerpos académicos: fortalezas y debilidades

**Modesta Corral Ramos**

## **Resumen**

En México, una de las políticas públicas encaminada a promover nuevas formas de estimular la generación y aplicación de conocimiento ha sido el impulso a la creación de Cuerpos Académicos en las Instituciones de Educación Superior, esto con el propósito de fortalecer dinámicas académicas sustentadas en el trabajo colaborativo, manifiesto en la estructuración de equipos disciplinarios. Qué le corresponde a los docentes y qué a las autoridades educativas para que se formen y se consoliden Cuerpos Académicos, teniendo el conocimiento que los docentes crecen profesionalmente y las instituciones incrementan su prestigio si cuentan con ellos. Condiciones institucionales: facilitar escenarios como registros ISBN e ISSN, recursos y tiempos para la asistencia a eventos académicos a difundir el conocimiento; equilibrar los tiempos y cargas académicas para potenciar la tarea investigativa. Compromiso de los docentes: profesionalizarse y desarrollar destrezas para investigar, invertir tiempo personal, generar un clima armónico para el trabajo en colaboración.

**Palabras clave:** cuerpos Académicos (CA), programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), trabajo colaborativo.

## **Introducción**

La formación de Cuerpos Académicos (CA) ofrece una consolidación más integral al profesor, pues tiene la necesidad de poner en práctica un mayor número de competencias que sólo son posibles de

desarrollar cuando se trabaja en equipo y se generan las condiciones institucionales, como rezan las políticas públicas.



Al conjunto de acciones y decisiones encaminadas a solucionar problemas de las sociedades, de tipo económico, social, cultural, de infraestructura, de educación, etc. se le llama políticas públicas, éstas... “son el instrumento idóneo para vincular los esfuerzos privados y gubernamentales a favor de las metas colectivas” (Vargas Rivera, 2015, p. 7).

La política pública impulsa la política educativa de ciencia, tecnología e innovación, que representa oportunidades para las Instituciones de Educación Superior (IES); entre otras, la conformación y consolidación de CA, la acreditación de programas educativos, la incorporación de Profesores de Tiempo Completo (PTC) al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la gestión de apoyos para incursionar en el campo de la investigación.

Los CA se inician en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) puesto en marcha en 1996, a partir de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

(ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Yurén, Saenger, Escalante & López, 2015).

Un CA no es sólo la reunión de un grupo de docentes que comparten afinidad y empatía, es un grupo de docentes que llevan un objetivo en común a partir de Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), guiados por una diversidad de saberes, intereses, ideas y experiencias, por la reflexión constante, el análisis, la indagación, construcción y difusión de nuevos conocimientos, con la firme intención de transformar los paradigmas que encierran la educación.

Al gestarse el interés de un equipo de docentes normalistas por formar un CA, se cuestionan qué actividades son de utilidad para tal fin, qué competencias hay que desarrollar, qué tipo de gestión hay que realizar, qué beneficios profesionales trae consigo. Se piensa también en el status que le representa a la institución en la que se labora contar con CA, sabiendo que es un énfasis de gran valor para la transformación de las Escuelas Normales (EN).

Compartir estas reflexiones tiene como objetivo incentivar a otros docentes a aprender de los saberes compartidos y vivenciar su propia experiencia, para ello el análisis se centra en identificar fortalezas y dificultades para la formación y desarrollo de CA.

### **Desarrollo**

Se inicia por clarificar qué es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), los CA, las LGAC, conceptos base de estas reflexiones.

El PRODEP (2018), busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno.

Se define Cuerpo Académico para las universidades públicas estatales y afines, incluidas las EN, como: Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimientos, investigación aplicada o desarrollo

tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los Programas Educativos (PA) afines a su especialidad en varios tipos (SEP, 2013)

Las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento (LGAC) son una serie coherente de proyectos, actividades o estudios que profundizan en el conocimiento como producto de la investigación básica y aplicada con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinarios. Es muy frecuente que la generación de conocimiento, en todos los campos, lleve al desarrollo de aplicaciones de tipo innovador en beneficio de la sociedad. (SEP, s/f)

Un cambio de paradigma del cual se debe dar cuenta y documentar para reconocer su trascendencia e impacto en la calidad de la educación de los maestros que se forman, es una tarea pendiente en las EN. Tal como lo describen las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica enmarcadas en el Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación (INEE); se debe mejorar la calidad de la oferta educativa de las EN mediante la adecuación del currículo, *la consolidación de sus cuerpos académicos* y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes.

La integración en CA conlleva el principio de la unidad de investigación y docencia, sumando el planteamiento de que los docentes de nivel superior se conviertan en investigadores y que emplearán los hallazgos de su trabajo para la mejora en su ejercicio profesional, beneficiando al alumnado que atienden.

Conformar CA en las EN y compartir una o varias LGAC, en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de acciones y metas académicas comunes, ha sido un problema para la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo (ENPCAC) al no consolidar un CA que sigue con un estatus de formación y al contar con Cuerpos Colegiados (CC) que están realizando esfuerzos por iniciar su formación.

Sin embargo, se sigue trabajando en la ENPCAC por aprovechar las

capacidades, desarrollar las habilidades y competencias de los integrantes del Cuerpo Académico en Formación (CAEF), que a través de intereses temáticos y disciplinares con congruencia metodológica y conceptual, articulan y potencian ejercicios colegiados de producción académica a partir de dos LGAC: formación docente y la gestión e innovación para la generación y aplicación del conocimiento. Así mismo los CC de la ENPCAC tienen sus propias LGAC.

En este sentido, Vera (2011) relata que cuando se formaron los CA en las EN, la mayoría de los docentes carecían de experiencia en lo relativo a investigación y conocimiento teórico, metodológico-conceptual. Aspecto que influyó en que los CA abordaran problemáticas comunes y de tratamiento sencillo, lo que les permitiría múltiples aprendizajes en torno a la integración como equipo (Cruz, Guzmán, Loya y Rivera, 2013). De igual manera, se orientaron a estudiar problemáticas que suceden en el seno de sus instituciones, cuyos resultados favorecieran la mejora continua y que políticamente allanaran el camino para

buscar el apoyo de directivos, el agrado de otros docentes y el beneficio primario de la población estudiantil a su cargo.

La experiencia indica que el ser parte de un CA conlleva, por un lado la responsabilidad de adquirir las competencias como investigador (considerando que hay poca experiencia y falta de habilidades para la lectura estratégica y la escritura); y por otro lado, la mejora continua de la EN como un aspecto coyuntural al realizar actividades de difusión de textos académicos que se ponen a consideración en diversos congresos y foros de educación.

Y bien... ¿Qué se necesita para formar un CA? En el caso del CAEF “Prácticas profesionales e innovadoras” ha sido el conjuntar esfuerzos y afinidad en el trabajo utilizando tiempos extra, en donde la voluntad y el compromiso fueron superando los múltiples retos, alcanzando unas de las principales metas: el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento que permiten abandonar las viejas culturas endogámicas e individualistas.

Esta experiencia es un proceso, en el año 2010 se transitó de CC a CAEF; en

los años 2015 y 2018 se ha participado en evaluaciones cuyos resultados arrojan conservar el mismo status, la limitante señalada es la falta de docentes con grado de Doctor, observación que está siendo atendida, dos de cuatro integrantes del CAEF están realizando estudios de Doctorado.

El esfuerzo conjunto de los integrantes del CAEF evidencia crecimiento, las fortalezas más sobresalientes que lo demuestran son:

- Ser parte de la red de formación docente región noroeste con otros cuerpos académicos de la Escuela Normal Ricardo Flores Magón de Saucillo Chih.; de la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera de Canatlán Dgo. y del Centro de Actualización del Magisterio de Durango.
- Acuerdo de colaboración con Cuba, refrendado en el marco de la Jornada Académica Internacional “Los recursos educativos innovadores en la práctica docente” en la

Universidad de Matanzas, Cuba,  
en febrero de 2018.

- Asistencia del CAEF e integrantes de Cuerpos Colegiados al Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2018, en la Habana, Cuba.
- Constitución de la Asociación Normalista de Docentes Investigadores A.C. (ANDIAC), que ofrece el escenario para publicar producción académica e investigativa.
- Convenio de colaboración con IFAD's, junio de 2018, escuelas celebrantes: La Benemérita Escuela Normal de Saltillo, la Escuela Normal de Torreón, la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera y Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo.
- El CAEF "Prácticas profesionales innovadoras" de la ENPCAC, registrado ante PRODEP con la clave ENUCAC-CA-2, desde junio de 2018 forma parte de la Red Innovación Educativa integrada por Cuerpos Académicos de otras tres Escuelas Normales: La

Benemérita Escuela Normal de Saltillo, la Escuela Normal de Torreón y la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera.

- Asistencia del CAEF e integrantes de Cuerpos Colegiados al Congreso Internacional sobre la formación y la profesión docente, realizado en Santiago de Chile, en octubre del 2018
- Publicación del libro "Los retos del normalismo" con registro ISBN y un ejemplar de la Revista Normalista Práctica Profesional (RENOPP), con registro ISSN, en noviembre de 2018
- Asistencia a congresos nacionales: CONISEN 2017 en Mérida, Yucatán y CONISEN 2019 en Playas de Rosarito, B. C.
- Organización y participación del Encuentro Regional de Investigadores Normalistas 2019. Coahuila-Durango, por la Red Innovación Educativa, en junio de 2019, con publicaciones con registros ISBN e ISSN.
- Tres de sus cuatro integrantes hemos alcanzado el

### Reconocimiento al Perfil PRODEP, (2018-2019)

Algunos otros eventos en los que se ha participado son: el Primer Congreso Internacional de Educación en la Universidad Autónoma de Chihuahua, cinco Jornadas académicas de las IFAD's en Durango, Coloquios internacionales de la REDIE, un Congreso Internacional de Educación en Mazatlán, Sinaloa, un Primer Congreso Científico y Académico por la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera.

Durante este proceso los integrantes del CAEF han buscado conjuntamente consolidar un equipo mínimo (cuatro integrantes), teniendo la colaboración de estudiantes, todos con un alto nivel de solidaridad y participación, pues se ha entendido que el sacrificio y el encuentro de espacios y tiempos se han convertido en el objetivo inmediato para lograr las metas de su plan estratégico registrado en los procesos de evaluación. El interés en el otro como un valor intrínseco y extrínseco, saber escuchar, aceptar opiniones y críticas, ofrecer propuestas, ser autocrítico e intentar solucionar y no justificar han sido parte

esencial para pensar que la consolidación del CAEF no es tan complicado.

- Sin embargo, no ha sido un camino fácil en los nueve años de trabajo del CAEF, algunas debilidades han estado presentes:
- Cambios en sus integrantes (por año sabático o cambio de adscripción de centro de trabajo)
- El trabajo colegiado en el diseño y aplicación de proyectos innovadores que generen conocimientos en la investigación educativa y de formación de docentes presenta dificultades en su concreción
- La multiplicidad de funciones y responsabilidades, deja poco tiempo para el trabajo investigativo
- Descuido de la inclusión permanente de estudiantes como colaboradores del CAEF
- La falta de al menos un perfil docente con grado de Doctor.

En México de las 714 Instituciones públicas de Educación Superior (IES) inscritas en el PRODEP, 260



son Escuelas Normales, siendo las de mayor cobertura y beneficios (SEP, 2015). De acuerdo con cifras del PRODEP, en mayo de 2015 existían en las EN 113 CA, de los cuales ninguno tenía el estatus de consolidado. Estas cifras indican que el progreso de los CA de las EN ha sido relativamente lento.

Por ello, el paradigma debe girar en torno a lograr el crecimiento de los cuerpos, áreas o grupos académicos con un suficiente nivel de consolidación a partir del trabajo colegiado permanente, la coordinación de esfuerzos institucionales y la orientación de la investigación, la docencia, la tutoría y la gestión hacia la mejora de la calidad de la formación que se ofrece a los estudiantes.

La ENPCAC ha aspirado por años a que se logre la conformación de CA; la pretensión de pertenecer a grupos de investigación y ser reconocidos por PRODEP han contribuido a reorganizar las acciones que se desarrollan de manera cotidiana entre los docentes de la EN; siendo Directivos los integrantes del CAEF, entre otras gestiones en favor de los docentes: se ha ofrecido capacitación referente a metodologías de la

investigación y a la conformación de CA, se ha dado la oportunidad de participar en congresos, foros e intercambios de experiencias con otras IES a nivel institucional, regional, nacional e internacional; se ha facilitado la asistencia a eventos académicos en los que se difunda la construcción del conocimiento; se ha dedicado mayor tiempo y espacio (en la carga académica de hora/semana/mes) para el logro de los objetivos de investigación haciendo coincidir en los horarios tiempos para el trabajo colaborativo, se ha mejorado la infraestructura tecnológica; se ha creado la Asociación Normalista de Docentes Investigadores A. C. (ANDIAC), se han gestionado registros ISBN e ISSN escenarios de calidad para la difusión del conocimiento de docentes y estudiantes; acciones que han contribuido a que poco a poco se consigan los objetivos referidos a la creación de CA.

Siendo los integrantes del CAEF Directivos de la ENPCAC se ha impulsado a los docentes para que investiguen sobre su propia práctica, con carácter profesionalizador, que sistematicen su quehacer docente como insumo para

crear conocimiento, que pueda ser presentado en eventos del ámbito estatal, nacional e internacional a través de ponencias y proyectos de investigación e innovación educativa, tomando en consideración que ésta última implica cambios en la práctica profesional, tal como cita Barraza Macías (2009): la introducción de nuevas áreas o contenidos curriculares, la utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares, la aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cambio de las creencias y presupuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos.

Afortunadamente el interés por ser parte de un CA va en aumento, aunque por largo tiempo ha habido resistencia; al interior de la institución se ha realizado un diagnóstico del que se destacan sobre todo las condiciones desfavorables que imperan para el surgimiento y posterior consolidación de CA; este ejercicio arroja datos interesantes sobre las estrategias que deben de generarse para que la acción investigativa cobre significado y trascendencia en la vida académica de la EN.

Entre las problemáticas detectadas en este diagnóstico destaca el hecho de que los motivos principales que expresan los docentes para no participar en CA, son pocos pero de fondo, uno de los cuales se refiere a la poca afinidad académica que existe entre los intereses de los profesores, debido a la formación curricular propia de cada maestro, que los lleva a orientar sus intereses hacia diferentes áreas y que en pocas ocasiones convergen lo suficiente como para compartir una línea de generación y aplicación del conocimiento, a menos que dicha línea se constituya como muy general y que corra el riesgo de tener objetivos dispersos, lo cual redundaría en investigaciones muy diversas temáticamente dentro de un mismo CA.

Así también se hace mención de la carga académica con la que los docentes tienen que lidiar, la cual deja poco margen para dedicar a una actividad tan demandante como lo es la investigación formal, por lo anterior se ha observado que algunos docentes han realizado intentos por iniciar la actividad investigativa, sin embargo, al no tener horas destinadas para tal fin, se truncan

los esfuerzos, sin lograr que sea también parte de la iniciativa de los docentes invertir algo de tiempo personal para que las investigaciones avancen lo suficiente y logren productos de calidad.

Se encuentra también que los docentes se perciben a sí mismos como deficientes en las competencias investigativas, solicitando en muchas ocasiones que sean impartidas capacitaciones y cursos para diluir esta situación; sin embargo, la formación del investigador debe ser más práctica que teórica, si bien tomando elementos metodológicos definidos en la teoría de la investigación, pero que son netamente comprendidos y asimilados cuando se inicia la actividad del investigador, es decir el investigador se forma investigando.

La generación y aplicación del conocimiento es una dificultad que se vive entre los docentes de la ENPCAC, aun teniendo la posibilidad de profesionalizarse y de poder ser integrante de un CA, escenarios que potencian la construcción de conocimientos y su difusión en libros, revistas, eventos académicos como foros,

paneles, congresos, entre otros, pudiera ser que el Programa de Estímulo al Desempeño Docente resulte más atractivo para los docentes, que ser perfil PRODEP e integrante de CA, son varios los candidatos potenciales y algunos los candidatos reales que participan en el citado estímulo, pese a que en ocasiones se obtiene el beneficio y en otras no, el recurso que se disfruta es personal, no se tiene que compartir, ni es para mejorar las condiciones laborales; uno de los objetivos de este programa es estimular económicamente la calidad, dedicación y permanencia de la actividad docente como carrera de vida, lo importante es que a final de cuentas tenga impacto en el rendimiento escolar de los educandos.

Dentro de las fortalezas que los docentes encuestados manifiestan, una de ellas es que ven a los CA como entidades necesarias dentro de la EN, esto debido a que la importancia de los mismos radica en la necesidad de enriquecer su curriculum profesional y esto conduzca sin duda alguna a la mejora de la docencia, puesto que permite que el maestro formador, lleve a cabo un proceso constante de actualización del

conocimiento mediante la investigación activa, y que ese proceso productivo derive en una mejora de la calidad de la cátedra que se imparte en la EN.

Los docentes están conscientes de que la conformación de CA es un requisito de las políticas educativas vigentes, las cuales ponderan a la investigación como una parte integral del quehacer dentro de las instituciones educativas, sin que ésta llegue a tener mayor importancia que la formación académica de los estudiantes. Así mismo le conceden importancia a los CA porque los ven como una necesidad, como un requerimiento curricular para mejorar la docencia, para asegurar la investigación académica.

Por largo tiempo se tuvo como limitante el no contar con una plataforma para publicar producción académica e investigación educativa de docentes y estudiantes, hoy en día reconocen que tener a disposición institucional registros ISBN e ISSN para publicar libros y revistas, es sin duda, una gran fortaleza, que ofrece la oportunidad de perfilar la investigación educativa como herramienta que posibilite la innovación educativa y el

intercambio académico permanente entre IES.

Una fortaleza de gran valor es que tres docentes integrantes de un CC han alcanzado el Reconocimiento al Perfil PRODEP, lo que les motiva e impulsa a conjuntar esfuerzos para a la inmediatez aspirar a ser CAEF.

### **Hallazgos**

Interesa indagar a profundidad sobre las resistencias para lograr el perfil PRODEP y formar parte de un CA como plataforma para generar conocimiento y facilitar la innovación educativa como búsqueda del cambio de la práctica profesional. Pretendiendo responder a la pregunta ¿El profesorado de la ENPCAC es solo consumidor de conocimiento o también constructor del mismo?

Si bien es cierto que la conformación de CA da prestigio a una institución determinada, el hecho de contar con varios de ellos no asegura que la calidad de la producción sea la ideal, así como tampoco que los participantes sean agentes activos en la producción de conocimiento académico. Es decir, si por parte de las autoridades educativas se llegara a dar una exigencia determinada

por lograr un número específico de CA por institución, se podrían desatar varios fenómenos contraproducentes al objetivo que persigue esta actividad. Uno de los principales riesgos es la simulación, es decir, que los CA estén simplemente reciclando investigaciones previas, con un mínimo de aporte y que estén registrando dichos productos como propios, lo anterior, si bien cumpliría con el requisito de la producción académica, no respondería al objetivo de hacer aportes significativos al conocimiento.

Si se hace un análisis de las investigaciones realizadas por diferentes CA a nivel nacional, se encontrará una gran cantidad de temas que se repiten en lo sustantivo, y que si bien los contextos podrían generar condiciones diversas para que la investigación tuviera valor, el enfoque que se les da a los trabajos académicos les lleva a que cuenten con muchas similitudes y con poco aporte innovador en el área de aplicación del conocimiento.

Por otro lado, si esta exigencia de un mínimo de CA por institución se diera, se podría generar un fenómeno que se menciona en la encuesta aplicada en la

ENPCAC como el de “parásitos académicos”, el cual se refiere a integrantes del CA, que si bien cuentan con la habilitación académica para producir, su función dentro del CA es más bien honorífica, ya que su aporte es nulo y solamente se encuentra dentro del órgano colegiado para que las producciones de sus compañeros le sirvan para fortalecer su curriculum.

Es por tanto, el panorama general muy claro, al menos en la ENPCAC sobre los retos que enfrenta la formación y consolidación de CA, iniciando por la falta de convergencia en los intereses académicos para compartir una LGAC, así también se requiere que dentro de la carga horaria se destinen más tiempo para la actividad investigativa, lo cual daría resultado si previo a dicha asignación el docente investigador presenta un calendario-cronograma de producciones que deberán surgir del tiempo dedicado para la actividad, y que esas horas no se conviertan en horas de ocio y esparcimiento.

Así también se piensa que un incremento en los incentivos, sobre todo económicos, lograría que el interés de los

docentes por la conformación de CA se vea aumentada. Y por último sería necesario fortalecer la actividad investigativa con la participación de alumnos, quienes bajo el rol de colaboradores, estarían fortaleciendo su perfil profesional, al participar en las tareas investigativas básicas, que le proporcionarán elementos útiles sobre todo si se planea cursar una maestría a futuro.

Sin embargo, el problema o área de oportunidad más grave que se observa en la EN, es la falta de sistematicidad del proceso de investigación, debido a que a nivel individual no se cuenta con un objetivo claro en esta parte de la formación y actualización de la labor docente, mientras cada maestro no logre tener claros sus propósitos en el área investigativa, va a ser difícil que encuentre una LGAC en común con algún compañero, será complicado que empiece a producir textos académicos y prácticamente imposible que se logre integrar a un CA, es decir, todo inicia desde la individualidad y la visión que se tenga para el desarrollo personal como investigador; así que, el trabajo

colaborativo que se exige en los CA tiene como antesala la suma de iniciativas y el desarrollo de competencias individuales.

### **Conclusiones**

Como resultado del panorama anterior, y derivado del análisis realizado en la ENPCAC, se desprenden varios elementos de análisis que bien pudieran ser factores comunes en la mayoría de las IFADs, debido a que dichos elementos no responden a situaciones contextuales de la conformación de CA, sino a limitantes institucionales y estructurales que pudieran ser compartidas en dichas instituciones.

Cabe destacar que, integrar un equipo de trabajo para desarrollar procesos de investigación tiene múltiples retos a vencer, entre los que le corresponden a los docentes: habilidad para hacer proyectos de investigación; la necesidad de encontrar un mínimo de personas que se comprometan con metas comunes a través de LGAC, que enlacen personalidades, estilos, experiencias, con la disposición de buscar un clima de armonía que permita el avance de los propósitos; hacer coincidir el tiempo personal para el trabajo colaborativo de



investigación y desarrollar destrezas para estas tareas: búsqueda de información, lectura, redacción, conocimiento teórico, tratamiento metodológico. Por su parte las autoridades educativas: facilitar con recursos y tiempos la asistencia a eventos académicos en los que se difunda la construcción del conocimiento; equilibrar las cargas académicas y las comisiones a desempeñar, asignar tiempos para la tarea investigativa; entre otras condiciones institucionales y capacidades, habilidades y actitudes de los formadores de docentes.

Esta experiencia es de un grupo de docentes que integra un CAEF, que han participado en la captura de currículum a través del sistema de solicitudes en línea del PRODEP, y se ha valorado que, casi la

totalidad de los requisitos se cubren: impartición de cursos, asesoría académica, tutoría individualizada y grupal; asesoría metodológica o temática a estudiantes en la construcción de su trabajo de titulación, así mismo se tiene desempeño como sinodales de exámenes profesionales, se suele obtener reconocimientos en eventos como ponentes, relatores, moderadores, entre otras acciones; y afortunadamente se ha saltado el obstáculo que por cierto tiempo dejaba en la mitad del camino: la generación, aplicación y publicación académica e investigativa en libros y revistas arbitradas e indexadas; se está cubriendo el requisito faltante de tener al menos un integrante con el perfil de Doctor para transitar de CAEF a CAEC.

## Referencias

Barraza Macías, A. (2009). Recuperado en [http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/13/13\\_7.htm](http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/13/13_7.htm)

Cruz, K., Guzmán, S., Loya, A. & Rivera, S. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (10)

PRODEP (2018) <https://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>

SEP (2015). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior.*

Recuperado en <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

SEP (2013). *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Recuperado en Dirección de Superación Académica:*

<http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operacion%202014.pdf>

SEP, (s/f). *Conceptos básicos sobre Cuerpos Académicos.* Recuperado en <http://promep.sep.gob.mx/ca1/Conceptos2.html>

Vargas Rivera A. (2015). *Gobernanza y Gestión pública. Diseño e implementación de políticas públicas. Diplomado en Gobernanza.* SNTE. 2015.

Vera, J. (2011). *Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. Reencuentro,* 82-87. Recuperado de: [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/3-580-8258ihu.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-580-8258ihu.pdf)

Yurén,T., Saenger, C., Escalante, A. & López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio de Casos. *Revista de Educación Superior*, vol. 2, no. 174, p.76

# El material didáctico en la enseñanza de la suma y la resta.

**Elisa Méndez Mares**  
**Samuel Villa Martínez**

## Resumen

El concepto de material didáctico en educación nos lleva a reconocer su importancia, características, tipos y estructuras. Emplearlo en las operaciones básicas de Matemáticas como es sumar y restar es el resultado de esta investigación, aplicada con un grupo de segundo año de primaria. A través de un informe de prácticas realizado durante un ciclo escolar, se pusieron en acción estrategias pedagógicas para la enseñanza de la suma y la resta empleando material didáctico con objetivos, enfoques y en tiempos diferentes. Los resultados de la investigación-acción son el soporte del trabajo realizado en periodos de búsqueda de bibliografía, planeación, ejecución y evaluación de situaciones didácticas que fueron aplicadas a niños con diagnósticos que requerían atención en la enseñanza de la suma y la resta. La práctica intensiva en condiciones reales de trabajo da la oportunidad de identificar las necesidades de los niños y de resolverlos a través de un ejercicio de investigación.

**Palabras clave:** material didáctico, práctica educativa, suma, resta, pedagogía.

La educación básica es el factor que influye mayormente en el progreso y el avance de las personas y la sociedad en general. Aparte de generar conocimientos, fortalece los valores, la cultura y todo lo que nos caracteriza como

seres humanos. La educación es primordial pues amplía las oportunidades de los niños y jóvenes ofreciéndoles un mejor futuro, impulsa la ciencia, la tecnología y la innovación para alcanzar mejores niveles de bienestar social y

económico, acceder a mejores niveles de empleo, entender y cuidar nuestro planeta.

En general, la educación contribuye a lograr sociedades más justas, productivas y equitativas; es un bien social que hace más libres a los seres humanos.

Emplear material didáctico es importante y debe ser un apoyo y estímulo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para realizar clases interesantes, llamativas, evitando lo rutinario, ayuda a motivar al alumno manteniéndolo concentrado, logrando una asimilación de los conocimientos que le sean significativos.

El objetivo del tema consiste en el empleo del material didáctico como un medio para la enseñanza de la suma y la resta en los alumnos de Segundo Grado de Educación Primaria.

La importancia de enseñar a los niños la suma y la resta radica en que son operaciones que se emplean a lo largo de la vida de manera continua, por lo tanto, las instituciones deben tener en cuenta que es una labor que deja huella permanentemente, para resolver

situaciones problemáticas que se le presenten, trabajar estas habilidades desde pequeños hace que se desenvuelvan mejor en la sociedad desde edades tempranas.

Reflexionar sobre la práctica docente es una estrategia que permite analizar y comprender situaciones referentes al proceso de enseñanza y una gran oportunidad para encontrar áreas de oportunidad que se pueden mejorar con una intervención oportuna, mediante la detección de situaciones problemáticas que repercutan en el desarrollo de competencias de los alumnos, en el logro de los propósitos planteados en el desarrollo de un contenido y en el desarrollo profesional del maestro. El ejercicio reflexivo en la formación profesional puede rastrearse desde las ideas de Dewey (1989) de la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas a través de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce.

Arruda (1982) argumenta que la didáctica “es un conjunto de métodos,

técnicas o procedimientos que procuran guiar, orientar, dirigir e instrumentar, con eficacia y economía de medios, el proceso de aprendizaje donde esté presente como categoría básica” (p.115).

Me gustaría cambiar el método de enseñanza de las matemáticas porque mis alumnos necesitan aprender a sumar y restar correctamente, conocer los números, tener dominio del conteo y poder resolver problemas por sí solos.

El objetivo general de la investigación es que los niños adquieran las competencias de la suma y la resta a través del material didáctico para que desarrollen habilidades que les permitan plantear y resolver problemas.

Al definir el problema central de la investigación, se incorporan a la vez algunos aspectos que son posibles de modificar durante la intervención didáctica como la enseñanza tradicional de la suma y la resta en las escuelas, la visión negativa que tienen tanto los estudiantes como el profesorado de las matemáticas, el proceso de adquisición de habilidades de adición y sustracción y el uso del material didáctico en el aula, su importancia y beneficios.

La investigación-acción es un método de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con intervenciones sociales, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios. Es un método muy aplicado en los procesos de transformación actuales, para estudiar, controlar y alcanzar las modificaciones deseadas en el entorno de aplicación.

A partir de un problema detectado, el investigador realiza un estudio basándose en una hipótesis para aplicar acciones que lo lleven a resolver y/o mejorar la deficiencia planteada, entonces a partir del plan de acción se concluye con una reflexión y análisis de los resultados alcanzados.

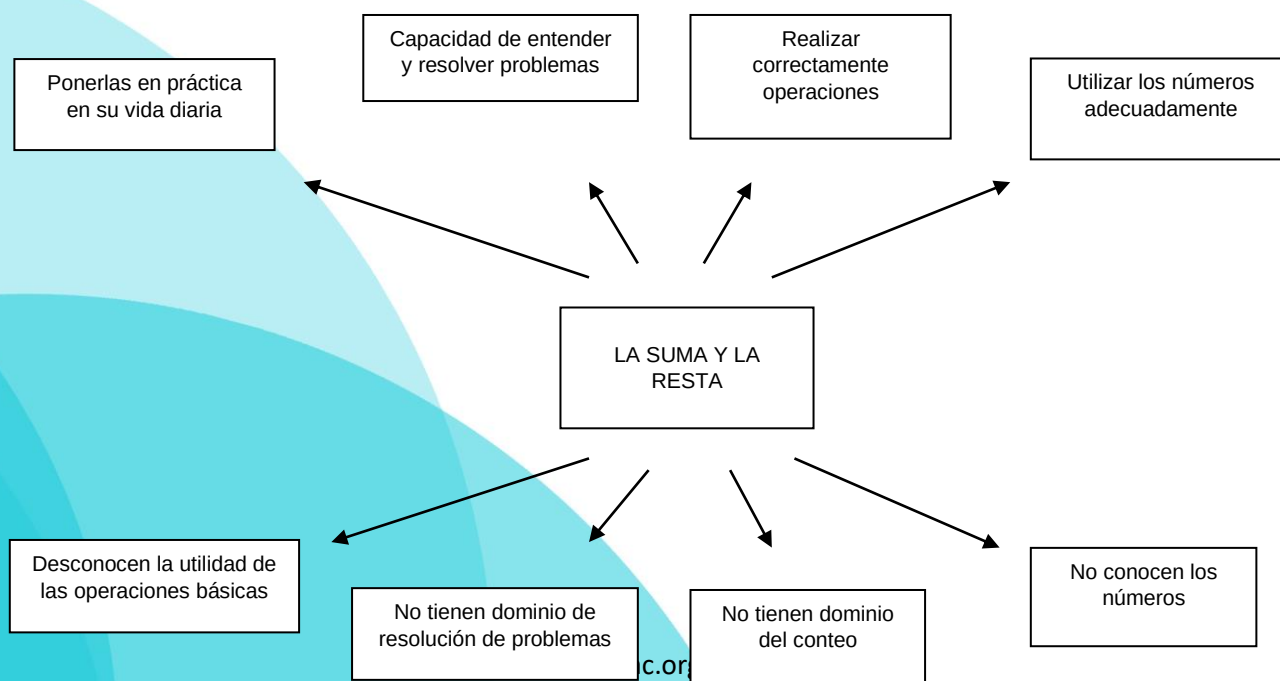
Elliott (2000) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.27).

El tema de la enseñanza de la suma y la resta a través del empleo de material didáctico no es transversal al currículo en cuanto a la suma y la resta, esto quiere decir que este contenido no se

pueden trabajar en otra asignatura pues las operaciones básicas son exclusivas de las matemáticas, en cambio el material didáctico para la enseñanza y aprendizaje sí, pues se puede emplear este medio en las distintas asignaturas del currículo (Lengua Materna, Conocimiento del Medio, Educación Socioemocional, Artes, Segunda Lengua y Educación Física) ya que trae consigo beneficios y ventajas muy favorecedoras pues facilitan el logro de los objetivos, estimulan la transferencia y consolidan los conocimientos; despierta el interés y atrae la atención de los estudiantes, además presenta la información adecuada esclareciendo los conceptos complejos. Implementar material didáctico en la clase ayuda a crear

experiencias simuladas cercanas a la realidad, que vivifican la enseñanza influyendo favorablemente en la motivación, retención y comprensión por parte del alumno y por último, pero no menos importante, evita aquellas actividades y ejercicios que estimulan sólo la retención y la repetición, dando paso al desarrollo de la creatividad.

Realizar un árbol de dificultades sobre mi práctica es una forma de representar los problemas y/o deficiencias detectados logrando de un vistazo entender qué es lo que está ocurriendo (problema principal), por qué está ocurriendo (causas) y que es lo que esto está ocasionando (los efectos o consecuencias).





Se analizaron algunas investigaciones similares a la temática abordada. La primera lleva como título “Aprendizaje de adición y sustracción de números enteros a través de objetos físicos” realizada por Cesar Castillo Angulo de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2014.

A partir del problema de investigación surgió la pregunta ¿Cómo el uso de los objetos físicos privilegia la enseñanza de la adición y sustracción de números enteros en estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Palmira?

El objetivo general es diseñar e implementar objetos físicos para la enseñanza-aprendizaje de la adición y sustracción de números enteros en estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Palmira.

La segunda “La importancia del material didáctico en la enseñanza de las matemáticas en tercer grado de primaria” realizada por Amelia Aquino Lorenzo y

María del Carmen Maturano Nava en la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F. en el año 2008.

El objetivo general de la investigación es conocer de qué manera influye el material didáctico en la enseñanza de las matemáticas en tercer grado y observar si el material le es significativo al niño en su proceso de aprendizaje.

Se puso en marcha un plan de acción donde primeramente se observó a dos grupos “A” y “C”. Después se fomentó la enseñanza de las matemáticas, en el grupo “A” solo se utilizó pizarrón y gises, mientras que en el grupo “C” su emplearon cajas de diferentes tamaños, plastilina, fichas, juegos de mesa, ábacos, dados, entre otros. Para finalizar se analizó y reflexionó sobre los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos de cada grupo.

La tercera investigación analizada se titula “Elaboración de material didáctico para mejorar el aprendizaje en el área de matemáticas con los niños del

sexto año de educación básica” la autora es Tránsito Guadalupe Villalta López de la Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca, Ecuador en el año 2010.

El propósito principal de la investigación es la elaboración de un plan de acción en el área de matemáticas para elaborar e implementar material didáctico y mejorar el aprendizaje de los alumnos. El cual deriva la pregunta ¿Cómo enseñar las matemáticas a los alumnos de manera dinámica y atractiva?

En los resultados se destaca que la implementación de material didáctico para mejorar el aprendizaje en el área de matemáticas contribuye a mejorar su rendimiento escolar, promoviendo una alta motivación por desarrollar destrezas y recordar conocimientos adquiridos, haciendo más accesibles las actividades.

La cuarta investigación revisada es “Importancia de los materiales didácticos en el aprendizaje de las matemáticas” laborada por Pedro José Navarrete Rodríguez de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Montevideo, Uruguay del año 2017.

El objetivo principal de la investigación es reivindicar y argumentar

la importancia del uso de los materiales didácticos en un aula de educación primaria, para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del área de matemáticas.

El plan de acción fue realizar una observación directa a docentes al momento de impartir clases de matemáticas con apoyo de materia didáctico, entrevistas semiestructuradas, realizadas a docentes expertos de Educación Primaria y por último un análisis detallado sobre toda la información recabada destacando los puntos fuertes y débiles.

La quinta investigación tiene como tema “Recursos didácticos en el aprendizaje significativo de las matemáticas” las autoras son la Profesora Eliana Nancy Pastuizaca Fernández y la Profesora Magdalena Jacqueline Galarza Navarro de la Universidad Estatal de Milagro de Ecuador en el año 2010.

La formulación del problema parte de la siguiente pregunta ¿Cómo incide la carencia de recursos didácticos en el aprendizaje significativo en los estudiantes del tercer año de educación

básica de la escuela Judith Acuña de Robles?

Los resultados arrojaron que los alumnos aprenden fácilmente las matemáticas cuando su utilizan materiales didácticos en las actividades. La elaboración de recursos didácticos como una nueva manera de enseñar y desarrollar aprendizajes verdaderamente significativos en la matemática, los cuales servirán como herramienta para desarrollar nuevas formas y para activar el proceso enseñanza- aprendizaje.

Basándome en los resultados presentados en las investigaciones revisadas y en mi experiencia frente a grupo puedo plantear la siguiente hipótesis de acción:

Con el empleo de material didáctico el niño adquiere las competencias de la suma y la resta.

El fundamento principal de esta hipótesis proviene de los resultados obtenidos de enseñar la adición y la sustracción a través de la implementación de material didáctico, pues con esta estrategia la educación matemática se vuelve más dinámica, interesante y estimulante para los alumnos,

propiciando aprendizajes que causan impacto en su vida y facilitan la enseñanza

A partir de la hipótesis general planteada descienden dos hipótesis específicas. La primera se centra en que el utilizar material didáctico para enseñar facilita el aprendizaje de los alumnos. La segunda se fundamenta en que la suma y la resta es parte importante en la vida de los alumnos para hacer frente a la solución de problemas que se presenten día con día.

La planificación didáctica integradora ofrece a los docentes la oportunidad de programar su acción educativa. Agudelo y Flores (2010) señalan que dicha planificación "permite estructurar la práctica pedagógica, organizando de manera integrada los objetivos, contenidos curriculares, temas, actividades, estrategias metodológicas, recursos y evaluaciones, en atención a las características de los estudiantes" (p. 71).

En la didáctica variable los aportes orientan a una enseñanza en donde las situaciones problemáticas se plantean en un espacio en donde las interrogantes posibilitan tanto la conceptualización como la simbolización y aplicación

significativa de los conceptos para plantear y resolver problemas. Está fundamentada en los procesos de enseñanza y toma como punto de partida el conocimiento formal, para luego de ser enseñado por el profesor y, aprendido por el alumno, pueda aplicarlo en la solución de diferentes tipos de problemas.

Y la didáctica integradora orienta hacia una enseñanza que considera la dirección científica por parte del maestro de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa de los alumnos, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por estos y sus potencialidades para lograrlo. Es decir, la enseñanza se asume mediante procesos de socialización y comunicación y propicia la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza (conocimientos, habilidades, valores).

Para llevar a cabo las didácticas planteadas me apoyaré del material didáctico como un factor y herramienta principal para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, empleando:

1. Material permanente de trabajo: son los que el docente utiliza

todos los días, pizarrón, cuadernos, libros de texto, marcadores, tiza, entre otros.

2. Material informativo: videos, Internet, libros.

3. Material ilustrativo visual o audiovisual: esquemas, dibujos, carteles, proyectores, bocinas, computadoras.

4. Material experimental: fichas, juegos de mesa, monedas y billetes, juegos simuladores, entre otros.

El material didáctico fue introducido a México en la etapa de la evangelización (1525-1528) pues los primeros misioneros se dieron a la tarea de preparar materiales didácticos para enseñar la fe cristiana y ser entendidos. En los años consecutivos no se llega a tomar en cuenta como debería ser en el ámbito educativo, fue hasta en el siglo XIX cuando surgieron autores como María Montessori, Decroly y Freinet con materiales para la enseñanza y los introdujeron un poco al aula, pero debido a que estos materiales didácticos no figuraban en los planes y programas de estudio no eran considerados por los maestros para la enseñanza.

Cuando comenzaron a emplearse de manera más frecuente en las aulas se entró en una pequeña crisis porque no se establecía una relación entre material didáctico, entorno y contenidos. Es por eso que en los nuevos programas de educación básica se ha tratado de modificar el uso del material didáctico tratando de que tanto el docente como el alumno se hagan partícipes en su elaboración, además que sean acordes al grado escolar y a las necesidades reales del estudiante en relación con su entorno social.

La expresión material didáctico es empleada de distintas maneras: recursos didácticos, materiales educativos, medio auxiliar, medios didácticos, entre otros, pero en el presente trabajo será considerado de una manera más completa, como lo desarrollaba María Montessori como aquellos que provoquen la actividad del niño, dirigiéndolo “de lo concreto a lo abstracto, de las sensaciones a las ideas y de estas a la asociación de ideas, sin interferir en su libertad”.

Para Montessori (1967) la definición de material didáctico es:

Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad síquica y motriz del niño y que, poco a poco, le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar. (p.76)

La enseñanza-aprendizaje debe partir de los intereses y necesidades de los alumnos por este motivo los materiales didácticos deben ser elaborados con la finalidad de propiciar el desarrollo de destrezas, habilidades, conocimientos, y aptitudes.

Para Ogalde y Bardavid (1992) el concepto de material didáctico corresponde a:

Todos aquellos (materiales), medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores (p.19).

Analizando las conceptualizaciones de los autores puedo concluir que los materiales didácticos pueden ser reforzadores y motivadores en la enseñanza para ejemplificar los contenidos y/o de forma general como apoyo para la organización del trabajo.

La estrategia de planeación que se llevará a cabo se denomina “Tocar y observar para aprender a sumar y restar” y consiste en la aplicación de distintos ciclos de intervención en la práctica docente en donde los niños aprenderán a sumar y restar por medio del material didáctico. Las actividades se emplearán en distintos tiempos, dos de ellas se trabajarán como actividades permanentes, una para la suma y otra para la resta, para que de esta manera el alumno pueda estar en contacto diario con las operaciones. Para poder medir los avances se evaluará cada actividad al concluir, para llevar un registro de avance y medir los logros alcanzados, así como también realizar una autoevaluación docente.

Moreira (2012), define secuencia didáctica como “secuencias de enseñanza potencialmente facilitadoras de

aprendizaje significativo, de temas específicos de conocimiento conceptual o procedimental, que pueden estimular la investigación aplicada en la enseñanza diaria de las clases” (p. 22). Según el autor, solo se puede hablar de enseñanza cuando hay aprendizaje, y para que el aprendizaje pueda ser considerado como tal, debe ser significativo.

En este contexto, la secuencia didáctica viene a representar una valiosa herramienta en el aprendizaje autorregulado del que aprende, así como en la planeación secuencial de las actividades por parte del facilitador.

La secuencia didáctica implicará entonces una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las secuencias; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma, es decir, realizadas en un contexto espacio-temporal distinto al aula (Rodríguez, 2007).

Los componentes de la secuencia didáctica son los siguientes:



1. Nombre de la asignatura.
2. Contenido: Tema a tratar.
3. Duración de la secuencia:  
Tiempo en minutos y número de sesiones previstas.
4. Aprendizajes esperados:  
Deben de ser acordes al programa de estudios según el contenido a trabajar.
5. Línea de secuencia didáctica: actividades de inicio, desarrollo y cierre.
6. Evidencias de evaluación del aprendizaje: De qué manera se va a evaluar y cuáles serán los indicadores a considerar.
7. Recursos y materiales didácticos: Todo lo que se empleará para su realización.
8. Observaciones y adecuaciones curriculares: Es un espacio en blanco en donde se escriben notas sobre cambios o mejoras realizadas al momento de la implementación.

La evaluación es un proceso y un resultado, Scriven (1980) afirmó “la evaluación es el proceso de determinar el valor y calidad de algo y las evaluaciones son los resultados de este proceso” (p. 18)

La evaluación formativa es aquella que centra su intervención en los procesos de mejora, su función es orientadora, reguladora y motivadora. Se utiliza preferentemente para ajustar sobre la marcha los procesos educativos y poder conseguir las metas u objetivos planteados, suele identificarse con la evaluación continua porque permite obtener información sobre el desarrollo del proceso educativo de todos los estudiantes a lo largo de un curso.

Este tipo de evaluación tiene como ventaja que permite ajustar o reforzar ciertas acciones y tener claridad sobre la trayectoria de aprendizaje y la ruta de logros con sentido de realidad de manera previa al cierre de los ciclos escolares. Por lo tanto, la información que aporta da herramientas tanto a los estudiantes como a los docentes.

Como lo menciona Piccone (2008): El propósito fundamental de la evaluación es comprobar si la implementación de un programa o política fue capaz de producir el cambio planificado. Se caracteriza por ser útil en la toma de decisiones, por ello, se deben considerar las necesidades y expectativas de los interesados; los

responsables del programa, los que lo llevan a la práctica, los que se benefician de los servicios, las empresas que emplean a los egresados y la sociedad. (p.22)

Es así como la evaluación dirigida a los alumnos de esta manera se entiende como un medio para orientar el trabajo docente y proceso del niño al aprender, para conocer el nivel formativo en que se encuentra y partir de ahí, estimando el grado que se requiere poner en marcha de acuerdo con los contenidos, propósitos, aprendizajes esperados y de lo enseñado.

En la implementación de las estrategias se recuperó información a partir de varios instrumentos de evaluación que fueron elaborados con anticipación. Evaluar implica emitir un juicio de valor y si tenemos que emitir un juicio sobre algo, es indispensable contar con referentes para poder realizar las comparaciones de los antes y después, a dichos referentes se les denomina criterios e indicadores los cuales son esenciales en cualquier instrumento de evaluación.

El primer instrumento fue la realización de un grupo focal, en donde participaron cinco alumnos y dieron respuesta a cuestiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la suma y la resta de acuerdo con su experiencia.

Según Krueger (1991) el grupo focal se define como “una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones de los participantes sobre un área particular de interés” (p.18)

Y para Edmunds (1999) “los grupos focales permiten al investigador captar los comentarios subjetivos y evaluarlos, buscando proveer un entendimiento de las percepciones, los sentimientos, las actitudes y las motivaciones” (p. 288)

Por lo tanto, la implementación de un grupo focal rinde frutos a numerosas ventajas como conocer los sentimientos y sensaciones de los participantes respecto al tema, generar empatía y expresarse; son de gran utilidad porque a partir de su realización se definen y entienden los problemas existentes y a partir de este entendimiento se puede diseñar la estrategia y estructurar los planes.

Para archivar todos los trabajos y evaluaciones que se derivan de la

implementación de las estrategias en este primer momento de la intervención se puso en práctica el uso de expedientes de evidencias de enseñanzas.

La Secretaria de Educación Pública (2016) afirma: El Expediente de evidencias de enseñanza es una muestra de los trabajos desarrollados por sus alumnos como evidencia de su práctica docente, estas evidencias le permitirán elaborar un Texto de análisis que estará guiado por un conjunto de tareas evaluativas que remitan a la reflexión sobre su práctica (p.14)

El expediente de evidencias tiene como propósito evaluar el resultado del análisis y la reflexión que el docente hace de los trabajos realizados por sus alumnos como evidencia de su práctica de enseñanza, a partir de argumentar las decisiones que toma en el ejercicio de su función.

Otro de los instrumentos aplicados fue la lista de cotejo que consiste en un listado de aspectos a evaluar ya sean contenidos, capacidades, aprendizajes, habilidades, conductas, etc., al lado se puede calificar con un sí o no, dependiendo a lo que logró el alumno. Es

básicamente un instrumento de verificación, es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores fijados previamente.

Ruíz (2007) establece que la lista de cotejo: Corresponden a una lista de aspectos (características, cualidades, secuencia de acciones, etc.) a ser observados en el desempeño o ejecución práctica de algo y sobre las cuales se desea determinar su presencia o ausencia. Tienen siempre dos posibilidades de respuesta: sí o no; logrado o no logrado, etc. Esta lista sirve para determinar si cada uno de los elementos importantes está representados o no en el procedimiento del alumno, sin intención de calificar el nivel en que se realizó cada uno. Las Pautas de cotejo o check list: SI / NO: para medir si la característica está presente o ausente, cuando existe un estándar absoluto y cuando se aceptan pequeños grados de tolerancia para el éxito del desempeño (p.35).

También se recurrió al uso de las escalas estimativas que son un listado de indicadores que pueden tener varias

escalas de valoración para determinar el grado en el cual está presente dicha característica. Se construyen los indicadores con base en los aprendizajes esperados de cada proyecto o estrategia, se valoran de dos distintas formas puede ser excelente, bueno, regular, malo; o bien, siempre, casi siempre, a veces, nunca.

Las escalas estimativas concentran la atención sobre un rasgo determinado, matizándolo de manera que se pueda conocer en qué grado ese rasgo es poseído por el estudiante. Se podría decir que las escalas estimativas representan un término medio entre las listas de cotejo y las rúbricas, teniendo en cuenta el grado de especificidad que presentan.

Por otra parte, las rúbricas son un instrumento muy completo. Airasian (2001) nos dice que “son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (p.57). Algunas de las características más importantes de las rúbricas como instrumentos de evaluación son las siguientes:

1. Están basadas en criterios de desempeño claro y coherente.

2. Son usadas para evaluar los productos y los procesos de los alumnos.

3. Describen lo que será aprendido, no cómo enseñar.

4. Son descriptivas, rara vez numéricas.

5. Ayudan a los alumnos a supervisar y criticar su propio trabajo.

6. Coadyuvan a eliminar la subjetividad en la evaluación y en la ubicación por niveles de los alumnos.

Es necesario enfatizar que la estructura, diseño y forma de una rúbrica, dependen directamente de la creatividad del docente, atendiendo a las necesidades que presenta, acomodándola a su criterio para obtener mejores resultados con su aplicación.

Como último instrumento puesto en marcha fueron los exámenes siendo un recurso de evaluación mediante el cual el alumno expresa por escrito los conocimientos adquiridos durante el proceso de intervención. Es el instrumento de evaluación más usual y que a través de los años ha mantenido su importancia dentro de la educación. Es importante que los reactivos sean redactados de manera en que se pueda

observar y constatar a simple vista el logro de los aprendizajes.

Según Foucault (1992): El examen permite al maestro establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos (...). El examen en la escuela crea un verdadero y constante intercambio de saberes. Garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía (p.185-191).

Todos estos instrumentos fueron puestos en práctica para dar el seguimiento de la intervención didáctica ya que permite que el docente pueda mejorar el proceso de enseñanza, evaluar las tareas que propone y su actuación.

No obstante, el diario de clase es un instrumento fundamental en toda práctica docente, antes, durante y después, por este motivo es que se llevó a cabo su registro, midiendo los avances, dificultades y logros alcanzados, tanto de los estudiantes como de mi práctica de enseñanza. Su implementación promueve la autorregulación del alumnado y facilita al profesorado que pueda reconocer y

reflexionar si aprenden, para adecuar y mejorar.

Para Acero (1996) el diario de campo se define como: El instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes, acciones estas, normales en un docente investigador, agente mediador entre la teoría y la práctica educativa (p.14).

El diario pedagógico se entiende como una fuente que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros.

Porlán & Martín (1991) mencionan que: El diario se debe iniciar desde lo general para llegar hasta lo concreto; en el primer nivel se explicitan situaciones de origen anecdótico que dan lugar a la construcción más profunda en la cual se describen las dinámicas propias dentro del aula de clase y el sistema escolar. (p.41)

Al aplicar las estrategias fui evaluando cada una de las actividades

desarrolladas, para saber el grado de aprendizaje que mis alumnos iban logrando y medir sus avances, de esa manera reforzar en donde sugieran dudas.

Todo partió de los conocimientos previos que mostraron al aplicar el diagnóstico, donde tomé la pauta para saber cómo comenzar con la enseñanza de la suma y la resta. Es recomendable realizar evaluaciones de diagnóstico para reconocer saberes previos y después comprobar los avances finales en el aprendizaje esperado y si se lograron los propósitos establecidos inicialmente.

Lo anterior conlleva a que la evaluación durante el proceso de aplicación de las estrategias diseñadas con un enfoque de tipo cualitativo y en menor grado el cuantitativo, el primero basado en los criterios de evaluación marcados para reconocer los avances logrados durante el proceso de aplicación de las actividades correspondientes a cada estrategia, el segundo con base a la evaluación final que marca los logros obtenidos en la conclusión del trabajo realizado.

Con el trabajo y con base en las estrategias que apliqué, puedo comprobar el aprovechamiento y el avance significativo de los alumnos sobre la suma y la resta, ya que las actividades permitieron apropiarse del proceso que se realiza al sumar y restar, también se les facilitó la forma o manera de resolver distintas operaciones o problemas matemáticos de tal forma que los resultados, con respecto al propósito planteado, fueron favorables, se debe reconocer que la enseñanza de la suma y la resta a través del material didáctico es favorable y facilitador pues se recuperaron avances significativos en cada uno de los alumnos.

La actitud por parte de los alumnos fue muy positiva pues mostraron disposición en todo momento, el inconveniente que se presentó en varias ocasiones fue el del tiempo, pues varios días en donde se había planeado poner en marcha las estrategias se suspendieron por mismas actividades de la institución, por lo que se tuvieron que cambiar las fechas de las planeaciones.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de cada una de las



estrategias aplicadas en este primer ciclo de intervención.

Estrategia no. 1 “Desayunando sumas”. La actividad fue muy motivante, se pretendía que fuera una actividad inicial para llamar la atención de los alumnos y adentrarlos poco a poco a la operación básica de la suma, lo cual fue todo un éxito, pues los resultados obtenidos fueron los esperados.

Para comenzar se le repartía a cada uno su pizarra personal, su marcador y su borrador ya que se trabajaba individualmente, luego por medio de una tómbola la cual tenía dentro pelotitas con números se fueron sacando las cantidades (de dos cifras) para sumar. Se pedía la ayuda de los alumnos para ir sacando las pelotitas, involucrarlos en esta acción, por muy pequeña que parezca los hacía sentirse protagonistas completamente de la actividad, para que todos participaran fuimos tomando turnos por orden de lista y evitar desacuerdos.

Al tener las dos cifras comenzaban a sumar representando con número y con dibujo, eran libres de elegir con que representar los dibujos de las sumas

algunos lo hacían con balones, círculos, triángulos, soles, flores, etc.

Al finalizar todos se compartían los resultados y se realizaba la operación de manera grupal con el apoyo del pizarrón del aula, conversábamos los procedimientos utilizados y los dibujos realizados, observábamos errores y los corregíamos. Para que fuese más fácil observar el trabajo de los demás y compartirlo las mesas se acomodaron en forma de “U” de esta manera al terminar volteaban su pizarra y podían ver la de todos sus compañeros.

La estrategia se llevó a cabo tres veces a la semana (lunes, miércoles y viernes), si bien algunos días hubo suspensión de clases por motivos escolares, se cambiaba a otro día hábil. Al iniciar, la dificultad que se pudo observar fue que les costaba trabajo realizar las operaciones y tardaban tiempo más de lo estimado para su resolución, así como unos alumnos no eran capaces de lograr llegar al resultado correcto. Pero al ser una actividad semi permanente se vieron cambios y mejoró la habilidad tanto en tiempo como resolución en todos los alumnos.

La actitud de los alumnos fue muy positiva y alegre, cada día se iniciaba con la estrategia y al entrar los estudiantes contentos pedían “su desayuno” aunque no fuera día para aplicarla. Se promovió un ambiente de trabajo integrador y de apoyo, pues los alumnos que terminaban más rápido ayudaban a su compañero de al lado guiándolo o explicándole para que pudiera resolverla. Cuando volteaban su pizarra y observaban el trabajo de los demás se hacían comentarios buenos sobre sus dibujos o sus números como “qué bonito” “me gustó como organizaste los elementos” “lo hiciste muy bien”.

Para no hacer la actividad monótona algunos días lo hacíamos en forma de competencia, intercambiaban pizarras para revisar, implementábamos marcadores de colores para representar las unidades y decenas o utilizábamos un cronometro marcando un determinado tiempo, todas estas modalidades hicieron que los niños se divirtieran.

Debo reconocer que el material empleado fue asertivo y logró captar la atención de los alumnos. Las pizarras se elaboraron con una cáscara de huevo forrada de hule y decorada con hojas de

color y listón, las pelotitas de bolas de unicel pintadas y la tómbola con material reciclable.

Según lo reflexionado en el diario de campo: Con el paso de los días se relacionan mejor con el procedimiento de la suma y el tiempo para realizar las operaciones es menor a tal grado que hoy no se realizaron tres como lo hacemos habitualmente, sino el doble en el mismo tiempo lo cual me hace llegar a la conclusión de que se ha llegado a una mejora en el aprendizaje.

Se evaluó cada día utilizando una lista de cotejo, agregando las observaciones en el diario de clase y en el expediente de cada alumno con la finalidad de ver los avances de cada uno día tras día de su implementación.

Estrategia no. 2 “Llevando sumas”. Esta actividad sin duda fue de las más beneficiosas y exitosas, se pretendía que los alumnos aprendieran a sumar llevando de una manera más sencilla y entretenida, manipulando un tablero con tarjetas de números. Los resultados identificados de dicho propósito fue que aprendieron a hacerlo sin mostrar muchas

complicaciones, aprendiendo de manera rápida.

Para iniciar la primera actividad fue observar el video “Aprender a sumar llevando” utilizando un proyector, bocinas y la computadora. Guardaron silencio y durante todo el video pusieron atención, al terminar comentaron lo aprendido y realizamos de manera grupal una lluvia de ideas en el pizarrón para sintetizar la información más relevante. El video sirvió de apoyo para comprender las sumas llevando números.

Luego leí a los alumnos diferentes problemas matemáticos (seis en total) para que lo resolvieran con ayuda de su tablero esto con la finalidad de que emplearan su comprensión y razonamiento. En el tablero debían colocar las tarjetas con los números correspondientes para formar las cifras, arriba disponían de dos casillas más pequeñas en donde se apoyarían para colocar los números para “llevar”. Al terminar la operación en el tablero compartían el resultado, los alumnos que presentaron más dificultades pasaron al frente para resolverla con el apoyo de

todos y para explicar nuevamente el proceso a seguir.

Como cierre la última actividad fue proporcionar una hoja de trabajo a cada uno con varias operaciones de adición que requirieran “llevar”, para que las resolvieran con su tablero y las tarjetas.

Implementar el tablero para aprender a sumar llevando fue muy favorable los alumnos mostraron interés durante el desarrollo de las actividades y la comprensión del procedimiento se volvió más sencilla; realizaban comentarios como “es muy fácil sumar con este tablero y estas tarjetas” “hacer sumas sí es divertido” “no entendía cuando me decían ocho y llevo una, pero ahora ya sé cómo”. Los tableros al ser coloridos y tener que manipular tarjetas volvió la clase dinámica y entretenida.

El ambiente en el aula fue favorable y de respeto, algunos alumnos presentaron dificultades para comprender inicialmente cómo ordenar los números, pero una vez explicado de manera individualizada no requirieron más apoyo.

Para evaluar la actividad se empleó una escala estimativa y la

observación y análisis de las actividades, lo cual se incluyó a su expediente junto con su tablero y la hoja de trabajo. Se puede comprobar que la mayoría de los alumnos, casi en su totalidad, aprendieron a sumar llevando por medio de la estrategia.

No se había previsto emplear el material en otras actividades, pero al ver los efectos causados se utilizó por dos ocasiones más dentro de las clases pues su uso fue favorable.

Estrategia no. 3 “¡BASTA! De sumas”

La actividad de inicio fue mostrar un tablero de basta en grande a los alumnos, anteriormente ya habían jugado, pero nunca empleando la suma, así que cuando les conté no comprendieron cómo se podría jugar de esta manera. Realicé dos ejemplos para que entendieran la dinámica y desde que les mostré se emocionaron por jugar.

Para el desarrollo se le repartió a cada uno un tablero para el basta, además una hoja de máquina en blanco para que realizaran las operaciones y a quien lo requiriera fichas para hacer el conteo. Se utilizó la tómbola para agregar pelotitas

con números, el número que se sacaba es el que se sumaría con los del tablero.

La intención era que al gritar el número comenzaras a realizar las sumas y al terminar gritar el alumno gritara “BASTA DE SUMAS”, una vez dicho esto los demás debían soltar el lápiz y de manera grupal resolvimos y revisamos los resultados. Se le dio un estímulo a cada alumno por cada operación correcta que realizó.

Para el cierre formamos un círculo sentándonos en tapetes sobre el piso y reflexionaron respondiendo las siguientes preguntas ¿Qué les pareció la actividad?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué errores cometieron? y ¿Qué deben mejorar?

Al intercambiar su experiencia pude percatarme que no todos disfrutaron la actividad pues al ser competencia y tener que resolver las sumas lo más rápido posible para lograr gritar “BASTA DE SUMAS” se frustraban y se bloqueaban al estar solo pendientes y tensos de que alguien más gritara.

Como lo escribo en el diario de clase: Los alumnos me comentaron que fue divertido pero que no todos son tan rápidos así que fueron los mismos niños

los que lograban terminar. Tal vez al tener más dominio en la resolución de sumas, implementar esta actividad sería más favorable porque todos tendrían más oportunidad de terminar y no perderían el interés.

Emplear esta estrategia fue un poco complicado pues uno de los imprevistos fue el tiempo que duró su realización, también la capacidad desarrollada de algunos alumnos para resolver operaciones mentalmente. Mientras algunos lograban realizar todas las sumas sin el apoyo de material concreto (fichas) y en algunas ocasiones sin escribirlas en la hoja de máquina, otros apenas y resolvían la mitad por manipular el material.

Esto tuvo como consecuencia que al final algunos no se preocupaban por resolver las operaciones pues ya sabían que alguien más terminaría mucho antes, así que disminuyeron su ritmo de trabajo y dejaron varias sin contestar. Para que no quedara incompleta les di un tiempo para que las resolvieran sin presión en la hoja de máquina.

Sin embargo, de acuerdo a los resultados que presentaban los alumnos

de las operaciones, fue grato observar muy pocas equivocaciones por su parte, si bien contestaban todas o pocas operaciones la mayoría tenían el resultado correcto.

Al finalizar la actividad, como en las anteriores se agregó al expediente su tablero de basta, la hoja donde realizaron las operaciones y la escala estimativa con la que se evaluó.

Estrategia no. 4 “La resta y... ¡LOTERÍA!”. Como actividad de inicio se le repartió a cada alumno dos tarjetas una con un signo de más y otro con uno de menos. Se les planteó varias situaciones problemáticas para que analizaran con que operación se resolvía: con una suma o una resta. Una vez analizaban el problema levantaban la tarjeta que correspondía. Una vez realizado se analizaron las respuestas.

Después como desarrollo se les explicó que jugaríamos a la lotería, al escuchar en qué consistía la actividad se emocionaron, guardaron las tarjetas y se alistaron para jugar. Coloque las cartas sobre el escritorio para que pasaran a elegir la de su agrado, lo cual hicieron en orden y sin presentar conflictos, si dos

alumnos querían la misma carta se ponían de acuerdo mediante el dialogo quién se la quedaría. Luego contaron cuantas fichas necesitaban para colocarlas en las casillas y nuevamente formando una fila tomaron las necesarias. Una vez en su lugar les di una hoja de máquina por si necesitaban realizar las operaciones.

El juego comenzó y en la baraja se encontraban operaciones de sustracción de las cuales los alumnos debían encontrar el resultado en su carta, en caso de contar con él, marcaban la casilla con una ficha. El alumno que llenaba su carta gritaba “LOTería”, concluía el juego y se le premiaba con un estímulo. Se repitió la dinámica cuatro veces.

Al finalizar conversamos sobre la importancia de la resta en la vida cotidiana y escribieron en una hoja las situaciones en que pueden usarlas. Una actividad imprevista fue que para escribirlas me pidieron permiso para salir a preguntarles a algunos maestros de la institución cuando usaban la resta, como si fuese una pequeña entrevista.

Como lo menciono en mi diario de campo:

Me causó satisfacción ver a los alumnos tan animados compartiendo sus experiencias de las situaciones en que utilizan la resta, estaban tan adentrados al tema que me plantearon la idea de ir con varios maestros a entrevistarlos y preguntarles cuando es que la usan. Me pareció buena idea así que nos organizamos en tres equipos y en orden y con la compostura correcta salieron a investigar. Al volver al salón compartieron sus respuestas y las compararon.

En esta se abarcó más tiempo de lo estipulado, pues para poder llenar su carta se tenía que resolver restas y para esto tuve que dar un poco más de tiempo para que llegaran al resultado todos los alumnos. Pero al jugar varias veces agarraron un ritmo más parejo y flujo de mejor manera, además el salir a investigar también requirió más tiempo, pero sin duda fue más interesante hacerlo de esta manera.

La actividad resulto motivante y divertida, los estímulos fueron repartidos de manera más equitativa y el material llamó la atención de los alumnos. Es muy buena estrategia y se obtienen muy buenos resultados ya que aparte de



resolver operaciones generar la habilidad de hacerlo de manera más rápida y concentrarse completamente.

En cuanto a la actitud, los alumnos mostraron estar contentos y mucha emoción, a partir de esta actividad fueron capaces de resolver operaciones de manera más rápida.

Para evaluar se utilizó una rúbrica la cual se archivó en el expediente para hacer parte del proceso de adquisición de la suma y la resta, junto con la hoja de operaciones y donde escribieron las situaciones en que se emplea la resta.

Estrategia no. 5 “Las restas móviles”. Para iniciar con la estrategia salimos a la cancha y formamos dos equipos para jugar “carrera de restas”. La dinámica consistía en que en el piso había varias casillas de colores, cada equipo se formaba en fila en los diferentes extremos, el objetivo era llegar todos los integrantes a un punto del centro, pero para poder avanzar de casillas debían responder una resta mentalmente (la misma para los dos equipos), quien no la respondía correctamente se iba retrasando.

Fue muy entretenido y los alumnos se mostraron muy contentos, participativos, se fomentó el trabajo en equipo y se creó un ambiente de convivencia sana.

Después, la siguiente actividad se realizó en el salón de clases, se le repartió a cada uno un cuadernillo móvil con números y signos. Explicué la manera de utilizarlo para responder problemas y restas. Luego proporcioné una hoja de trabajo para que resolvieran las situaciones planteadas con apoyo del cuadernillo móvil.

Una vez terminada la actividad para finalizar formaron varias restas las cuales fueron planteando uno por uno y buscaron el resultado, algunos alumnos se apoyaron de fichas para llegar al resultado.

La estrategia se llevó a cabo en tiempo y forma de acuerdo con lo planeado, sin embargo, no se presentaron grandes resultados. Se pretendía que con el material resolvieran operaciones de restas y si bien así lo hicieron, no fue muy significativo pues solo era acomodar los números en su cuadernillo.

Al inicio de la actividad les pareció muy interesante y comenzaron a observarlo y utilizarlo, pero después algunos alumnos lo dejaron a un lado y resolvieron las operaciones por si solos utilizando solo el lápiz y la hoja de trabajo.

De acuerdo a lo registrado en el diario de campo: Los alumnos no mostraron mucha motivación al utilizar el cuadernillo móvil porque no ayuda a resolver los problemas y las operaciones, pues se acomodan de manera horizontal y no de forma vertical como ellos lo han aprendido, todos optaron por resolverlas en la hoja de trabajo primero y ya al final ordenar la operación en el cuadernillo.

Estos resultados no fueron los esperados, el material no logró llamar mucho la atención de los alumnos. Al revisar las hojas de trabajo se observaron buenos resultados pues la mayoría contesto correctamente, lo cual es muestra un avance muy significativo. Sin embargo, el empleo de este material didáctico no fue en esta ocasión asertivo.

Para evaluar se empleó una escala estimativa y el trabajo realizado, la parte fuerte de la estrategia era el cuadernillo

móvil sin embargo lo más significativo fue la actividad de inicio “carrera de restas”.

Estrategia no. 6 “La feria de sumas y restas”. Esta estrategia se empleó como cierre de este primer ciclo de intervención didáctica, fue la más exitosa y se pudieron ver los avances de cada uno de los alumnos.

Se realizó con el apoyo de la maestra titular para poder abarcar los distintos puestos con juegos y retos. Los materiales empleados beneficiaron mucho su realización e incentivó la participación de todos los alumnos. Fueron muy pocos los alumnos que recurrieron al apoyo del docente pues en este punto ya tenían conocimiento más amplio sobre el proceso de las operaciones básicas de la suma y la resta.

Desde la tarde del día anterior se desocupó el aula para montar la feria, se acomodaron los 4 puestos de juegos y un área de dulces y botanas.

Como inicio se le obsequió a cada alumno cuatro boletitos (uno para cada puesto) para jugar y participar, se les explicó la dinámica y en qué consistía cada uno de los puestos. También se establecieron una serie de reglas y

recomendaciones para crear un ambiente de aprendizaje de convivencia, diversión y aprendizaje. Se les comentó los premios que podían ganar en cada uno y qué tenían que hacer para poder obtenerlo. Una vez dada la información se empezó la feria de las matemáticas.

El primer puesto se llamaba “dardos a restar” consistía en lanzar el dardo al tablero con los globos para reventarlos, cada globo contenía dentro una resta que debía responder, si el resultado era el correcto se ganaba el premio, disponían de tres dardos.

El segundo puesto era el de las “fichas sumadoras”, en la superficie del puesto se pegaron tapaderas juntas una a la otra que contenían un número de dos cifras dentro. El alumno elegía al azar de un contenedor tres fichas del tamaño de una moneda las cuales también contenían un número de dos cifras. Señalaban las fichas una por una al tablero para lograr insertarlas dentro de una tapadera y al final tenía que sumar las dos cifras, la de la ficha con la de la tapadera si lo hacía correctamente se ganaba un premio.

El tercer puesto fue el de “restas voladoras”, donde se pegaron en la

superficie botellas de vidrio. Se le otorgaba al alumno tres aros para que desde una línea marcada más atrás del puesto tenía que lanzarlos para cascarlos en las botellas. En caso de insertar los tres aros se salvaba, pero por uno que no insertara tenía que sacar de una cajita una tarjeta para resolver restas.

El último puesto llevaba como nombre “pescando sumas”, se llevó una pequeña alberca y se llenó de agua, dentro se colocaron peces que debajo de ellos tenían un papelito con una suma. Con una caña los alumnos tenían que pescar y responder la operación solicitada, si el resultado era correcto se ganaba un premio.

Al finalizar la actividad y todos se gastaron sus boletos pasaron a la mesa de botanas para tomar un pequeño aperitivo como agradecimiento de haber participado no solo en la feria de las matemáticas sino en todas las estrategias aplicadas para este primer ciclo de intervención. Nos sentamos en el piso formando un círculo y reflexionaron a partir de las siguientes cuestiones ¿Qué les pareció la actividad? ¿Qué actividad se

les dificultó? ¿Con cuál material les gustó trabajar más?

Algunos comentarios de los alumnos se encaminaban a que nunca habían sido partícipes de una actividad de ese tipo y que antes veían la suma y la resta como un trabajo pesado y aburrido por ser matemáticas, pero al hacerlo de este modo se volvían divertidas y entretenidas y aprendían más rápido.

La estrategia fue un éxito total. Todos participaron y al momento de resolver las operaciones que cada puesto demandaba no batallaron en realizarlas, disponían del apoyo de una hoja y lápiz para resolverlas, pero fueron muy pocos los errores presentados.

En las reflexiones del diario de campo acerca de la actividad incluyo lo siguiente:

Se pudo observar con facilidad el avance de los alumnos en cuanto a la resolución de sumas y restas, el otorgar un premio al responder correctamente animaba a los alumnos a concentrarse en resolver la operación lo que tuvo como consecuencia que todos ganaran el premio. Dejé esta actividad para el cierre del ciclo porque gracias a las estrategias

anteriores al realizarla los alumnos ya habían aprendido el procedimiento para llegar al resultado tanto de la suma como de la resta.

Además de favorecer el aprendizaje esperado, se vieron efectos secundarios muy beneficiosos para los alumnos, los cuales no estaban previstos con tanta importancia anteriormente, como la convivencia, la generosidad, y el respeto. Las actitudes mostraron fueron en su totalidad positivas, estaban contentos, alegres y emocionados. No se mostraron conflictos o desacuerdos entre ellos, se puso música bajita de fondo, respetaban turnos y se daban ánimos entre ellos al participar.

Los materiales utilizados fueron coloridos y llamativos para que se sintieran animados a participar, algunos de ellos fueron reciclados y cada uno cumplió con la función esperada.

Para evaluar la actividad se utilizó una rúbrica y la observación y análisis del desempeño de cada uno durante su participación.

### **Conclusiones**

Realizar el proceso de investigación acción y ponerlo en marcha me ha

permitido fortalecer mis competencias profesionales tanto como docente y como investigador. Las competencias profesionales se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.

La mejora de los aprendizajes de mis alumnos que buscaba el objeto de estudio se logró. De acuerdo a los resultados obtenidos de la propuesta de trabajo, considero que su aplicación se puede extender a distintos grados de la Educación Primaria e incluso a distintos niveles (Educación Preescolar y Educación Secundaria) realizando algunas modificaciones en cuanto a los contenidos por ejemplo en grados más pequeños para conocer los números y enseñar el conteo; para grados más altos trabajándose con la multiplicación, división, fracciones, ecuaciones, entre otros.

Al reflexionar y analizar mi intervención educativa identifiqué algunos desafíos que se presentaron durante la enseñanza como las inasistencias por parte de los alumnos

pues a algunos les tuve que aplicar el diagnóstico o examen final en distintos días, el nivel de aprendizaje de cada alumno y que en algunas estrategias el tiempo destinado no alcanzó y se abarcó más de lo estimado.

Según el proceso y los resultados de esta investigación se han derivado varias conclusiones, las principales son que con el empleo de material didáctico se favorece la enseñanza de la suma y la resta generando en los alumnos aprendizajes significativos que los llevan a emplear las operaciones básicas en su vida cotidiana de manera correcta.

Lo que más marcó y significó en mi desarrollo personal esta investigación es que planear estrategias didácticas utilizando materiales que impacten a los alumnos es sustancial en la enseñanza, también que establecer desde un inicio una relación sana basada en una buena comunicación y empatía ayuda a generar un ambiente de trabajo cómodo, favoreciendo así el desenvolvimiento y participación de los niños, al sentirse de esta manera se vuelven autónomos en su trabajo.

Mostrar la importancia que tiene en nuestras vidas aprender los distintos temas independientemente de lo que se trate (en este caso la suma y la resta) para que se interesen por aprender, muestren disposición, sembrar duda y curiosidad para que por sí mismos quieran expandir su mente, ampliar sus conocimientos, hacerlos querer aprender y crear gusto por el estudio.

Y para mis alumnos lo más relevante fue aprender los números, la adquisición de la suma y la resta, así como identificar y comprender situaciones problemáticas para emplearlas, el aprovechamiento de los materiales y recursos y trabajar de manera tanto autónoma como colaborativa.

Con base a los hallazgos de la investigación y a la literatura consultada para su desarrollo, sugiero:

A otros docentes se tome en cuenta principalmente el contexto y el estado del grupo, pues cada uno tiene distintas necesidades y realizar un buen diagnóstico da pie para atender a lo que los alumnos requieren.

A los padres de familia que se involucren en la educación de sus hijos y

que desde casa apoyen la enseñanza, que tomen en cuenta lo aprendido en la escuela para que pongan en práctica esos conocimientos en la vida cotidiana con la finalidad de que los niños reconozcan el valor de lo aprendido.

A los tomadores de decisiones que realicen acciones para la constante mejora educativa de las instituciones brindando a cada niño educación de calidad, así como también mantenerse en constante actualización.

A otros investigadores que se informen, indaguen y pongan en práctica toda la información para aplicar estrategias favorables y evaluar adecuadamente para modificar y mejorar constantemente.

La investigación acción es un proceso continuo que debe estar en constante aplicación y modificación para obtener buenos resultados, sugiero que de ponerse en práctica en futuros estudios la presente investigación se tome en cuenta y se haga énfasis en las Tecnologías de la Información y Comunicación ya que en la actualidad causa un gran impacto y es una herramienta que cada día va



evolucionando, utilizarla a nuestro favor y  
responsablemente puede aportar  
considerablemente a la educación.

## Referencias

- Acero, E. (1996). El diario de campo: Medio de investigación del docente. En Actualidad Educativa.
- Agudelo & Flores. (2010). Planificación didáctica integradora. Deluxe templates. Sitio web:  
<http://planificaciondidacticaintegradora.blogspot.com/p/la-planificacion-didactica-integradora.html>
- Airasian, P. W. (2001). Classroom assessment. Boston: mcgraw Hill.
- Arruda, J. (1982). Didáctica y práctica de la enseñanza. Mcgraw-Hill.
- Ausubel, D. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas Editores.
- Brousseau G. (1995). Educación y Didáctica de las matemáticas. Educación Matemática, México.
- Comenio, J. A. (1998). Didáctica Magna. 8a Edición, Porrúa, 1-133, Ciudad México, México.
- Córdova, J. (2012). Acuerdo 649. Secretaría de Educación Pública.
- Dewey, J. (1989). ¿Cómo pensamos? Barcelona: Paidós.
- Méndez, E. (2019). Diario de campo.
- Edmunds, H. (1999). The focus group research handbook. American Marketing Association. Mcgraw-Hill Professional. Illinois, United States.
- Elliott, J. (2000). La Investigación-acción en educación. Morata. España.
- Foucault, M. (1975/1992). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI.
- Godino, J. D., Font V., Wilhelmi, M., R. (2006). Análisis ontosemiótico de una lección sobre la suma y la resta. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa.
- Henz H. (1976). Pedagogia, relacion alumno-docente, filosofia de la educacion, finalidades de la educacion, estimulos. Available from:  
<http://pochicasta.files.wordpress.com/2009/09/concepto-educar-clase.pdf>.
- Krueger, R. (1991). Focus Group: A Practical Guide for Applied Research. Sage Publications. Londres.
- Molinar, L. (2012). Orientaciones metodológicas para la evaluación y reporte de aprendizajes. Ministerio de Educación.
- Montessori, M. (1967) Manual práctico del método. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Araluce.

- Moreira (2012), Unidades de enseñanza potencialmente significativas-UEPS. Instituto de Física da UFRGS.
- Muñoz, P. A. (2012). Diseño y desarrollo de material Didáctico, Elaboración de material Didáctico. Red Tercer Milenio.
- Ogalde, C & Bardavid, E. (1992). Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia. México, Trillas.
- Pérez, J & Gardey, A. (2009). Definición de resta. Definición.de Sitio web: <https://definicion.de/resta/>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Critica y fundamentos.
- Piccone Ayala, C. (2008). Normas de Evaluación para programas, proyectos y material educativo. (2da. Edición). México, D.F., México: Editorial Trillas.
- Porlán, R. & Martín, J. (1991). El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Diada.
- Rodríguez, C.E. (2007). Didáctica de las ciencias económicas. Edición electrónica gratuita. Texto completo en: [www.eumed.net/libros/2007c/322/](http://www.eumed.net/libros/2007c/322/)
- Rogers, C. (1989). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. (2007). Instrumentos de evaluación de competencias. Universidad Tecnológica de Chile. Disponible: [https://www.ciea.ch/documents/s07\\_chile\\_ref\\_ruiz.pdf](https://www.ciea.ch/documents/s07_chile_ref_ruiz.pdf)
- Scriven, M. (1980). La lógica de la evaluación. Inverness, CA: Edgepress.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Básica. México, SEP.
- SEP. (2016). Guía para la elaboración del Expediente de evidencias de enseñanza. SNTE Sitio web: <https://www.snte.org.mx/pdfindigena/preescolar.pdf>
- Sevillano, M. L. (2004). Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. McGraw Hill/Interamericana de España, 1-400, Madrid, España.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, J. (1989). Evaluación sistemática. Madrid: Paidós.
- Zavala, A. (2002). La práctica educativa, cómo enseñar. Barcelona: Grao.



[www.andiac.org](http://www.andiac.org)