

Enseñanza y aprendizaje en perspectivas de investigadores educativos



Coordinadores:

Flavio Ortega Muñoz • Vianey Sariñana Roacho • Pedro Isaías González Ruvalcaba

Prólogo por Angel Alberto Valdés Cuervo



Enseñanza y aprendizaje en perspectivas de investigadores educativos

Coordinadores:

Flavio Ortega Muñoz
Vianey Sariñana Roacho
Pedro Isaías González Ruvalcaba

Autores:

Micaela Ortega Solórzano
Araceli López Chino
María Rebeca Cruz Sánchez
Itzel Abigail Morales Lara
Mónica Gamboa Cisneros
Dalia Paloma Deras Arreola
Aracely Parra Orta
Fátima Rubí Parra Bibiano
Mario Licón García
Luis Alberto Valenzuela Meraz
Juan Varela Reséndiz
Lucio de Jesús Nevárez
Vianey Sariñana Roacho
Francisca Susana Callejas Ángeles
Juan Gutiérrez García
Rubén Altamirano Contreras

Primera edición: mayo de 2022.
Editado en Victoria de Durango, Dgo., México.
ISBN: 978-607-8662-42-5.

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE)

Comité científico:

David Moreno García
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

Omar David Almaraz Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango (UPD)

Diana Barraza Barraza
Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Enrique Ibarra Aguirre
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)

Mauricio Zacarías Gutiérrez
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en Chiapas
(CRESUR)

Corrección de estilo:

Vianey Sariñana Roacho
Flavio Ortega Muñoz
Pedro Isaías González Ruvalcaba

Diseño editorial:

Christian Angelo Rivera Luna

Autor de las obras artísticas:

Antonio Ruiz Ibarra, grabador y pintor mexicano.

*Portada: "El alacrán".

*Contraportada: "El conejo".

*Este libro no puede ser impreso
ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio,
sin la autorización por escrito de los editores.*

Contenido

Prólogo por <i>Angel Alberto Valdés Cuervo</i>	V
Capítulo I	
Función del ensayo académico en la formación inicial de maestros	7
<i>Micaela Ortega Solórzano, Araceli López Chino, María Rebeca Cruz Sánchez</i>	
Capítulo II	
Fortalecimiento de la ortografía en alumnos de quinto grado de educación primaria	18
<i>Itzel Abigail Morales Lara, Araceli López Chino, Mónica Gamboa Cisneros</i>	
Capítulo III	
Estrategias para autorregulación del aprendizaje en estudiantes de medicina	30
<i>Dalia Paloma Deras Arreola</i>	
Capítulo IV	
Estilos de aprendizaje para elevar el rendimiento académico en primaria	36
<i>Aracely Parra Orta, Fátima Rubí Parra Bibiano, Mario Licón García</i>	
Capítulo V	
Estilos de aprendizaje en los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de las escuelas multigrado y bidocentes de Santiago Papasquiaro	43
<i>Luis Alberto Valenzuela Meraz, Juan Varela Reséndiz</i>	
Capítulo VI	
El cálculo aritmético en la resolución de problemas	57
<i>Lucio de Jesús Nevárez, Vianey Sariñana Roacho</i>	
Capítulo VII	
Una mirada a la construcción del informe de práctica profesional en la BENM	70
<i>Francisca Susana Callejas Ángeles, Juan Gutiérrez García, Rubén Altamirano Contreras</i>	

Prólogo

Este libro es una muestra que los estudios desarrollados por parte de investigadores provenientes de la Red de Investigadores Educativos de Durango (REDIE) son cada vez más reconocidos en el ámbito nacional. También, evidencia la creciente relevancia de los trabajos realizados por profesores y estudiantes de las Escuelas Normales dentro de la investigación educativa mexicana.

La investigación educativa reconoce la importancia del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la calidad educativa. Es precisamente en esta línea de investigación donde el presente texto aporta conocimientos de frontera. Los estudios que conforman el texto responden a dos interrogantes fundamentales: ¿Cómo se enseña? y ¿Cómo se aprende? en las escuelas mexicanas. Los autores contribuyen a la comprensión y generación de nuevas líneas de investigación relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudios nacionales acerca del tema; además reflexionan acerca intervenciones enfocadas en la mejora de estos procesos en los diferentes niveles educativos.

El texto se conforma por siete capítulos, cuatro analizan temas relativos a la enseñanza, mientras el resto se enfoca en el aprendizaje. En el primer capítulo, Ortega, López y Cruz examinan el uso del ensayo académico en la formación inicial de docentes normalistas de educación primaria. En el segundo capítulo, Morales, López y Gamboa analizan las estrategias de enseñanza que utilizan docentes de educación primaria para mejorar la ortografía de estudiantes de educación primaria. En el tercer capítulo, Deras analiza desde la perspectiva de los estudiantes las

estrategias de autorregulación de estudiantes de medicina y propone una estrategia formativa para desarrollar este recurso psicológico. En el cuarto capítulo, Parra, Parra y Licón evalúan la percepción de los docentes de la importancia de identificar y considerar los estilos de aprendizaje de estudiantes de primaria para organizar sus prácticas de enseñanza. En el quinto capítulo, Valenzuela y Varela examinan los estilos de aprendizaje de estudiantes de educación primaria de escuelas multigrado y bidocentes. En el sexto capítulo, Nevárez y Sariñana indagan en la habilidad de estudiantes de primaria para utilizar el cálculo aritmético en la resolución de problemas. Finalmente, Callejas, Gutiérrez y Altamirano examinan las competencias genéricas y profesionales relacionadas con el informe de prácticas profesionales y las competencias que los estudiantes desarrollan durante este proceso.

Esta obra sin lugar a dudas contribuye al avance de la investigación acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en México. Además, constituye un espacio de reflexión acerca de experiencias de intervenciones educativas del país.

Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo

Ciudad Obregón, Sonora, 13 de febrero de 2022.

Capítulo I

Función del ensayo académico en la formación inicial de maestros

Micaela Ortega Solórzano

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan
mcortega2016@yahoo.com

Araceli López Chino

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan
chino_loara@hotmail.com

María Rebeca Cruz Sánchez

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan
rebecacruzsanchez8@gmail.com

Resumen

La investigación realizada muestra y analiza la escritura del ensayo académico, en la formación inicial de maestros de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de Los Reyes Acaquilpan. El objetivo particular fue determinar frecuencia, función y propósitos del ensayo académico. Con las preguntas ¿El ensayo académico es un texto predominante en el tercer y quinto semestre? ¿Cómo se relacionan las demandas curriculares de los programas de estudio y la escritura del ensayo que realizan cotidianamente los alumnos normalistas? La investigación fue de tipo cualitativo, con el método etnográfico y las técnicas del análisis documental y entrevistas con los alumnos. Los resultados arrojaron que el ensayo no es un texto frecuente en los programas de estudio de la formación inicial de maestros, porque sólo se solicita en cuatro programas de 16. La función primordial del ensayo es evaluar el aprendizaje de los alumnos al final de cierto período, sus objetivos están ligados al aprendizaje de los temas de los programas, y con ello, al desarrollo de las competencias. Además, lo que los maestros solicitan a los estudiantes se relaciona con los programas, porque se comparte la misma noción de ensayo y lo que demandan en cuanto a contenidos de las ideas, estructura y presentación.

Palabras clave: ensayo académico, formación docente, demandas de escritura.

Introducción

La investigación aborda el objeto de estudio del ensayo académico, porque es uno de los textos más demandados a nivel superior y tiene un enorme potencial para el aprendizaje, permitiendo la reflexión, la crítica y el análisis.

Al hacer una revisión de las investigaciones sobre la escritura del ensayo, encontramos que éstas se han hecho a nivel nacional e internacional, principalmente en universidades, donde los sujetos principales de investigación son los alumnos, todas han sido de tipo cualitativo, con enfoques teóricos desde lo sociocultural hasta la lingüística aplicada. Han concluido que el ensayo es un escrito difícil de elaborar por los estudiantes porque no saben cómo plantear una tesis o posicionamiento, ni los argumentos; también que los docentes no brindan los apoyos necesarios para su elaboración, y que los estudios sobre el ensayo en la formación inicial de maestros son escasos.

De ahí que la presente investigación sea relevante porque permitirá conocer y aportar cómo se dan las prácticas de escritura del ensayo, en un contexto con demandas específicas. También porque el ensayo es indispensable para el aprendizaje de los alumnos, tiene elementos epistémicos que no se dan en otros textos: la argumentación, la reflexión, el análisis y la crítica.

Por otro lado, el trabajo resulta relevante porque las investigaciones sobre la escritura del ensayo en la Educación Normal son escasas; por lo tanto, enriquecerá el campo y fomentará su discusión a nivel nacional y estatal.

Se planteó como objetivo general: mostrar y analizar la escritura del ensayo académico, durante el primer semestre del ciclo escolar 2018-2019, en la formación inicial de maestros de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan; con una metodología cualitativa y el enfoque sociocultural de la escritura.

Se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1. Determinar función, propósitos y frecuencia de la escritura del ensayo académico, a través del análisis y descripción de las demandas curriculares de los programas de tercero y quinto semestre, del Plan de Estudios 2012 de la LEPRI. Con las siguientes preguntas de investigación: ¿El ensayo académico

es un texto predominante en el tercer y quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria? ¿Cómo se relacionan las demandas curriculares de los programas de estudio y la escritura del ensayo que realizan cotidianamente los alumnos normalistas?

La fundamentación teórica parte del concepto de ensayo; las formas de verlo están determinadas por el área de conocimiento, las tradiciones académicas, los medios de publicación y los fines que se persiguen. Para Zunino y Muraca (2012), hay dos polos en la concepción del ensayo: “uno que lo concibe como un modo de escritura personal, íntimo, subjetivo, basado en la experiencia individual; otro, como un modo de escritura rigurosa, en el que predomina un estilo objetivo, impersonal, fundamentado en la ciencia” (p. 61). Esos mismos autores presentan una clasificación del ensayo: formales e informales; los primeros giran alrededor de una idea principal que hay que defender con argumentos y presenta una estructura determinada: introducción, desarrollo y conclusiones. Mientras que, en el segundo, el autor da una opinión personal sobre un tema, con un tono informal y sin una estructura determinada.

Para fines de nuestra investigación retomaremos la idea del ensayo formal, porque consiste en exponer el análisis de una problemática a partir de ejes temáticos específicos o a partir de complementación o contraste de diversas fuentes, características del ensayo académico del nivel superior. “No obstante, el ensayo académico [...] posee claramente una dimensión argumentativa que es necesario tener en cuenta. Eso es así porque el que expone [...] toma una postura en relación a la problemática que desarrolla, así como a la manera en que ese tema fue abordado por otros autores; en consecuencia, argumenta” (Zunino y Muraca, 2012, p. 62).

Otro de los conceptos centrales de la investigación es el de alfabetización académica, mismo que a partir de diversas investigaciones sobre el aprendizaje y usos de la lengua

escrita dentro y fuera de la escuela y entre niños y adultos (Tolchinsky, 1993; Camps 2002; Wells 1990; Kalman, 2003; Carvajal y Ramos, 2000) se ha modificado y ampliado; ahora se tiene una visión más heterogénea y relativa, que establece la necesidad de definirla desde distintas situaciones; incluso, desde una alfabetización crítica se cuestiona quién determina los criterios de alfabetización y cómo se relacionan éstos con el ejercicio del poder (Cummins, 1997; Freire, 1981).

Alfabetizarse comprende la entrada a una comunidad discursiva, donde el conocimiento detallado de la escritura y sus costumbres de uso, son indispensables. Lo social de la escritura y la oralidad se determina porque se usan en el contexto de la comunicación humana y cobran significado en la medida que se relacionan entre sí.

En este sentido, la escuela normal puede verse como una comunidad discursiva, en donde el uso, formas y propósitos de la escritura tiene un carácter propio, que se distingue de los niveles que le anteceden, porque se relaciona con la formación de un profesional de la enseñanza y con el aprendizaje de distintas disciplinas científicas. Se trata, por lo tanto, de una forma específica de alfabetización: la académica.

Un tercer concepto es la escritura académica, que se da vinculada estrechamente con el currículum, en el caso de esta investigación, al plan y los programas de la Licenciatura en Educación Secundaria. El plan 2012 establece de manera explícita la enseñanza de la lengua, a través del primer rasgo del perfil de egreso, al mencionar que el estudiante debe: Expresar sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, debe desarrollar la capacidad de describir, narrar, explicar y argumentar. Mientras que, los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas de los programas de estudio, establecen la idea de que la escritura no se aprende en cursos específicos ni en forma aislada de los contenidos; por ello, es necesario que todas las

asignaturas consoliden su desarrollo. Lo que exige formas de enseñanza distintas al simple aprendizaje de la redacción y ortografía.

Otra característica de la escritura académica, la encontramos en la diferenciación que hace Wells (1990) de los tipos de texto que hay que dominar para estar alfabetizado en el mundo de hoy: Funcionales (anuncios publicitarios, trámites burocráticos); informativos (memorias de trabajo, manuales escolares); y de pensamiento, que ofrecen fundamentalmente interpretaciones (exposiciones sobre teorías científicas, investigaciones). Este último tipo es el que debería trabajarse en el nivel superior, porque permite el acercamiento a disciplinas específicas, y por lo tanto, requieren de una elaboración mayor y distinta a las realizadas en niveles anteriores, tanto en forma, como estructura y contenido.

Método

Para guiar la investigación se seleccionó la investigación de tipo cualitativo, por ser el más idóneo para mostrar y analizar la escritura de los ensayos de los alumnos en formación de la LEPRI. Además, en la investigación cualitativa, el conocimiento está fundamentado en lo social, se trata de un saber cargado de significaciones personales, sociales, ideológicas y valorativas. La producción de conocimiento a través de ella, considera el énfasis en la comprensión de la experiencia humana y de cómo es vivida y sentida por parte de los participantes, y en la realización de la investigación en un contexto particular, puesto que la experiencia sólo adquiere significado en una trama particular. Como es el caso de nuestro objeto de estudio, la escritura académica, el ensayo académico y la formación inicial de maestros.

Por otro lado, el método etnográfico, es el más adecuado para resolver los objetivos de la presente investigación; ya que a través de éste “se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. (...) Se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter

interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado, (...) es un relato del modo de vida de una unidad social” (Rodríguez et. al., 1999, p. 44).

La presente investigación usó la entrevista, una técnica directa o interactiva; en particular, la estructurada y semiestructurada, con el propósito específico de determinar función, propósitos y frecuencia de la escritura del ensayo académico, a través del análisis y descripción de las demandas curriculares de los programas de tercero y quinto semestre, del Plan de Estudios 2012 de la LEPRI. Con la finalidad de responder a la pregunta: ¿Cómo se relacionan las demandas curriculares de los programas de estudios y la escritura del ensayo que realizan cotidianamente los alumnos normalistas?

La segunda técnica de investigación que se utilizó es de tipo indirecta o no interactiva: el análisis documental; consiste en examinar documentos ya escritos, son una fuente fidedigna y práctica. Con ella se analizaron los programas de estudio de los cursos de tercero y quinto semestre con el objetivo de determinar función, propósitos y frecuencia de la escritura del ensayo académico, a través del análisis y descripción de las demandas curriculares de los programas de tercero y quinto semestre, del Plan de Estudios 2012 de la LEPRI. Con la finalidad de responder a la pregunta de investigación ¿El ensayo académico es un texto predominante en el tercer y quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria?

Resultados

Los resultados del análisis de los programas de tercero y quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, señalan que el ensayo académico no es un escrito predominante en la formación inicial de docentes; ya que sólo se demanda en cuatro cursos; es decir, en un 28%. Tampoco lo es en los escritos que realizan cotidianamente los alumnos, de acuerdo con los resultados de las entrevistas estructuradas. La figura 1 muestra 47 tipos de texto

que demandan los maestros en el quinto semestre, se encontró que el ensayo (marcado con verde) sólo se demanda en un curso, siendo un 13% del total de los tipos de texto.

El análisis de los programas de los dos semestres mostró que el ensayo tiene la función única de “evidencia de aprendizaje”; lo que quiere decir que es un producto de aprendizaje que se entrega como cierre de un periodo o tema con determinadas características de forma y contenido que será utilizado para evaluar y asentar una calificación.

No.	TIPO DE TEXTO	CURSOS																T	%
		HBIE	fc	AD	fc	EF	fc	PTE	fc	EA	fc	CE	fc	IB1	fc	TDI	fc		
1	Mapa conceptual/mental	X	1	X	2	X	1	X	1	X	1	X	1	X	4			7	88
2	Diagrama de flujo	X	3															1	13
3	Presentación power point	X	1	X	3													2	25
4	Reseña	X	1						X	1								2	25
5	Reporte	X	1															1	13
6	Diseño de cuestionarios	X	1										X	3				2	25
7	Construcción de problemas de investigación	X	1															1	13
8	Cuadro comparativo	X	2										X	8				2	25
9	Cuadro sinóptico	X	1					X	3									2	25
10	Argumentación de hipótesis	X	1															1	13
11	Diseño de entrevistas	X	1															1	13
12	Descripción	X	1															1	13
13	Reflexión			X	5	X	1					X	1					3	38
14	Boletín informativo			X	1								X	1				2	25
15	Reporte de prácticas/Informe			X	2	X	1	X	1							X	2	3	38
16	Síntesis			X	1													1	13
17	Descripción			X	1							X	1					1	13
18	Triptico			X	1													1	13
19	Reporte de lectura			X	1	X	4			X	1							3	38
20	Ideas clave			X	1													1	13
21	Artículo editorial			X	1								X	4				2	25
22	Escrito personal			X	1								X	17				2	25
23	Listado de estrategias/Textos			X	1			X	1									2	25
24	Cuestionarios/guías de p.			X	3													1	13
25	Conclusiones			X	1					X	1							1	13
26	Guión de observación			X	1													1	13
27	Cartel			X	1													1	13
28	Propuestas de intervención/planeación didáctica			X	1	X	1			X	1					X	2	4	50
29	Línea del tiempo					X	1	X	1									2	25
30	Diseño de estrategias					X	1											1	13
31	Perifoneo mural					X	1			X	1							2	25
32	Ficha técnica/audiación/observación					X	1	X	1	X	3							3	38
33	Examen escrito					X	2											1	13
34	Cuadro doble entrada					X	1											1	13
35	Cuadro descriptivo					X	1	X	1									2	25
36	Manual de actividades					X	1											1	13
37	Diagnóstico							X	1			X	1			X	1	3	
38	Autobiografía									X	1							1	13
39	Ensayo									X	2							1	13
40	Tabla									X	1							1	13
41	Escrito									X	1							1	13
42	Material gráfico y lúdico									X	1							1	13
43	Escribir una historia									X	1							1	13
44	Proyecto de un ensamble artístico									X	1							1	13
45	Proyecto de intervención/innovación											X	1	X	4	X	1	3	38
46	Escribir un diálogo												X	1				1	13
47	Escribir un menú												X	1				1	13

Figura 1. Tipos de texto y frecuencia. Quinto semestre.

Fuente: Elaboración propia.

Los propósitos del ensayo se encuentran directamente vinculados con las competencias profesionales, propósitos y temas de los cursos; sin aludir en algún momento a las competencias genéricas, en particular, a las comunicativas. Lo que le imprime al currículo un enfoque de enseñanza de la escritura basada en el contenido, que se caracteriza, entre otros elementos, porque el propósito de los textos es demostrar conocimientos o exponer resultados de investigación, utilizan un lenguaje especializado o técnico, el destinatario es el profesor y hay un límite de tiempo para su elaboración; dejando de lado la función comunicativa del lenguaje y el proceso de elaboración del ensayo. La figura 2 describe el ejemplo del curso de Procesos de Alfabetización Inicial.

UNIDAD	SECUENCIA DE CONTENIDOS	COMPETENCIA	PROPÓSITO	FUNCIÓN
Unidad II.	<ul style="list-style-type: none"> La influencia social y cultural en los procesos de alfabetización. La función social de la lengua oral y escrita en los procesos de alfabetización. (p. 11) 	Conoce los elementos teórico-metodológicos para que el estudiante inicie a sus futuros alumnos como usuarios de la lengua escrita. (p. 11).	Ensayo sobre la influencia y las consecuencias de incorporar las TIC en el proceso alfabetizador. (p. 17).	Evidencia de aprendizaje.

Figura 2. Propósito y función del ensayo académico. PAI.

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas, los alumnos mencionan que se les demandan algunos elementos que tienen que ver con la estructura, las características propias del ensayo, su contenido, número de páginas y la forma de utilizar y citar las fuentes de consulta. Un alumno menciona que:

En: “¿Qué características comúnmente le piden?”

Es: “Se supone que el ensayo debe ser a partir de tres partes, que son el inicio, el desarrollo y el cierre. En el inicio, por ejemplo, nosotros colocamos y damos una pequeña introducción acerca de lo que se va a estar... tratando, que vamos a estar ahondando. Ya dentro del desarrollo es donde va nuestra postura y los demás

autores, que es lo que opinan acerca de ello... de qué manera se están trabajando.

Y en el cierre es una pequeña conclusión acerca de lo que nosotros... a lo que nosotros llegamos a partir de lo que ya indagamos y pesamos” (E6-Es5to).

Del análisis de los programas se estableció un concepto de ensayo: “Plantea una postura crítica y reflexiva del tema tratado, formula argumentos; utilizando referentes teóricos y evidencia de campo, empleando el sistema APA”. Haciendo también alusión a la estructura que debe contener: título, autor, introducción, desarrollo, conclusiones y las fuentes utilizadas; con una extensión de entre tres y diez cuartillas.

En cuanto a la relación de las demandas curriculares de los programas de estudio y la escritura del ensayo que realizan cotidianamente los alumnos normalistas, se puede afirmar que existe una relación porque se comparte la misma noción de ensayo; es decir, hay una relación entre lo curricular y la noción cotidiana que tienen los alumnos sobre el ensayo. Además, existe una relación entre lo que se demanda de manera concreta a los estudiantes para escribir el ensayo y lo que solicitan los programas, en primer lugar, el contenido de las ideas; en segundo, la estructura; y en tercero, la presentación y el número de páginas.

Conclusiones

El ensayo académico en la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria no es un texto frecuente, lo que implica que el desarrollo de habilidades de nivel superior como analizar, justificar, demostrar, debatir y persuadir, se vean limitadas. En particular, se limita la posibilidad de emitir una opinión fundamentada y la reflexión sobre algún tema. Como lo establecen Anguiano et. al. (2014), el ensayo es un requerimiento previo para la escritura de un artículo, una tesis o una investigación; y recientemente para ingresar al Servicio Profesional Docente.

Es necesario reflexionar más sobre el sujeto que escribe, porque lo que se analizó fueron productos finales y estáticos de escritura, que dejaron fuera al escritor, su trayectoria y su contexto. La mayoría de los alumnos que ingresan a la escuela, no habían tenido tareas como las que ahora el nivel les demanda.

Por otro lado, al analizar sólo los productos de escritura, nos olvidamos del proceso que el alumno emplea para escribir. Identificarlo habría dado mayor sentido y significado a los resultados, quizá con un estudio más longitudinal, que transversal; que diera cuenta del desarrollo escritor del alumno después de cierto tiempo.

Retomando el concepto de alfabetización como un proceso permanente, progresivo y contextualizado; los maestros, la escuela y los programas de estudio, olvidan (o ignoran) la historia del alumno; y al mes y medio de estar en la escuela le demandan un ensayo, cuando ni siquiera distingue claramente entre el escrito expositivo, narrativo o descriptivo. Como si el aprendizaje de la escritura fuera un estado (lo tienen o no tienen) y no un proceso que se desarrolla gradualmente. Por otra parte, los programas de estudio dan sugerencias de temas y formas de trabajo como si todos los alumnos y todas las escuelas fueran iguales, sin contemplar el desarrollo gradual de la alfabetización académica, donde el ensayo se desarrolla, en contextos específicos.

Referencias

- Anguiano, M., Huerta, J., Ibarra, J., y Almazán, K. (2014). *Manual básico para la escritura del ensayo*. México: Fundación SM/IDEA/Consejo Puebla de Lectura.
- Camps, A. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.

- Cummins, J. (1997). Alfabetización bilingüe y empoderamiento. En J. Villami, y F. Alma (Coords.), *The Power of Two Languages. Literacy and Biliteracy for Spanish-Speaking* (pp. 9-25). New York: Macmillan/McGraw.Hill. (Traducción: Gregorio Hernández Z).
- Carvajal, F., y Ramos, J. (coords.) (2000). *¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer?, vol. I Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. España: Publicaciones M.C.E.P.
- Freire, P. (1981). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gartón. A., y Pratt, C. (1991). Alfabetización: El lenguaje hablado y escrito. En *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito* (pp. 19-26). Barcelona: Paidós.
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 23(1), 87-95.
- Rodríguez, G., Flores G., y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. España: Anthropos-UPN.
- Wells, G. (1990). Condiciones para una alfabetización total. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 179, 11-15.
- Zunino, C., y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (coord.), *En Carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Capítulo II

Fortalecimiento de la ortografía en alumnos de quinto grado de educación primaria

Itzel Abigail Morales Lara

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
moralesitzelabigail@gmail.com

Araceli López Chino

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
chino_loara@hotmail.com

Mónica Gamboa Cisneros

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
monicagamboa53@gmail.com

Resumen

La mala ortografía es un problema que nace en los primeros niveles educativos y se agrava al no darle relevancia en cuanto a la comprensión de mensajes escritos, siendo más “fácil” ignorarla para no invertir en ella dedicación, tiempo y esfuerzo. Este trabajo corresponde a los avances de una tesis para adquirir el grado de licenciada en educación primaria. Se enfoca en 5° “A”, perteneciente a la Escuela Primaria Laura Méndez de Cuenca. Tiene a la ortografía como objeto de estudio, y su problema planteado es: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para el fortalecimiento de la ortografía en alumnos de quinto grado de educación primaria? Con el objetivo de identificar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para el fortalecimiento de la ortografía en alumnos de quinto grado de educación primaria, mediante la búsqueda e interpretación de información que permita fundamentar su práctica. La metodología que sustenta al estudio es la hermenéutica crítica. Tiene un enfoque cualitativo y un alcance explicativo. Cabe aclarar, que actualmente se están aplicando cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas tipo escala Likert, al docente, padres de familia y alumnos de quinto grado en la primaria. Mientras que, con la observación de acciones y trabajos elaborados en el aula, ya se valora que presentar errores de ortografía se ha convertido en una tradición que inicia al no adquirir de manera adecuada el aprendizaje de la escritura y se agudiza mientras los sujetos continúan su formación, priorizando otras áreas educativas.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, fortalecimiento de la ortografía.

Problema de estudio

El avance de la tesis de investigación inició en el mes de marzo de 2019 y terminará en marzo de 2020, es por eso que está en construcción, pues quien la elabora cursa el séptimo

semestre de la licenciatura en educación primaria y por ahora se encuentra realizando sus prácticas profesionales en la Escuela Primaria “Laura Méndez de Cuenca” con 5° “A” como universo de trabajo, integrado por 36 alumnos, 18 niñas y 18 niños, entre los diez y once años de edad, a cargo del docente titular Santiago Cruz Velazco. Sujetos que en conjunto permitieron descubrir una problemática en la que este trabajo adquiere valor como aporte al ámbito educativo.

Mediante la observación del trabajo en el aula, conversaciones informales con el docente, padres de familia y alumnos, y la aplicación de un diagnóstico fundamentado por Luchetti y Berlanda (1998), quienes enmarcan tres dimensiones (conocimientos previos, nivel de desarrollo evolutivo y disposición para aprender), se descubrió el estado real cada alumno. Respecto a la dimensión “nivel de desarrollo evolutivo”, se sabe que los estudiantes tienen entre diez y once años de edad. De acuerdo con las etapas de desarrollo propuestas por Montessori (2012), se sitúan en el periodo de la niñez, el cual abarca de los seis a los doce años, donde adquieren la capacidad para el aprendizaje a través de diversos mecanismos lúdicos y pedagógicos sacando provecho de sus facultades mentales, físicas y sociales en la escuela.

La dimensión “disposición para aprender”, destaca que el grupo es organizado, responsable, cumplido y participativo. Muchos de ellos poseen la comisión de registrar en listas las participaciones, cooperaciones, conducta, tareas y trabajo en clase, para llevar un control dentro del aula. Esto ha permitido que el maestro tenga más tiempo al impartir sus clases, revisar las actividades y corregirlas en caso de tener errores en el contenido.

Por otro lado, al valorar la dimensión de conocimientos previos en español y matemáticas, arrojó los dilemas enlistados.

1. Dificultad para identificar y aplicar las operaciones básicas en la resolución de ejercicios y problemas matemáticos. Cuando se les plantea alguno de estos, confunden la funcionalidad que tiene una multiplicación, una división, una suma y una resta, además de llevar a cabo procedimientos erróneos.
2. Ausencia de habilidades para la comprensión lectora. Esta problemática se observa en diversas áreas, desde el no asimilar, interpretar y posteriormente actuar con respecto a las indicaciones del examen, preguntar una y otra vez a qué se refieren las preguntas, hasta el no poder parafrasear lo que han leído en un texto breve.
3. Escritura con exceso de errores ortográficos, lo que impide lograr una comunicación efectiva. Desconocen las reglas ortográficas que atañen a la escritura, confunden consonantes como b, v, c, k, q, s y z, no colocan acentos donde corresponde y en los enunciados estructuran o unen las palabras de manera incorrecta.

De las problemáticas anteriores, únicamente se investiga la tercera, ya que constantemente los alumnos escriben con errores ortográficos. En vinculación con las etapas evolutivas de la lengua escrita planteadas por Ferreiro y Teberosky (1979), se puede asegurar que los alumnos se encuentran en la etapa alfabética por comprender la naturaleza del sistema de escritura, hallar la relación de grafías con fonemas (letras - sonidos), usar las grafías convencionales y escribir de modo que otros comprendan e interpreten sus producciones. Cabe aclarar, que en estas dos últimas aún presentan inconsistencias, ya que, al escribir, no relacionan de forma adecuada las letras con los sonidos o viceversa, además de que unen o separan las letras de múltiples palabras cuando no corresponde, esto ocasiona que la comprensión de sus textos sea compleja y en ocasiones imposible.

Para García (1963), la enseñanza ortográfica debe buscar los siguientes propósitos: Facilitar al alumno el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso

frecuente y de indudable valor y utilidad social; proporcionar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras; habituar el uso del diccionario; desarrollar en él una conciencia ortográfica al escribir correctamente con el interés de comprobar si lo hace correctamente; y enriquecer su vocabulario ortográfico.

Puesto que la enseñanza de la ortografía busca un nuevo enfoque, que salga de paradigmas mecánicos, sin otorgar irrelevancia a las prácticas tradicionalistas (por su amplio beneficio en la formación de los estudiantes), pone su mirada en estrategias y recursos efectivos para facilitar la comunicación escrita.

Es por eso, que esta investigación busca identificar las estrategias que los docentes ejecutan en el aula, poniéndolas de frente a lo que emite la teoría y cómo ésta refuta o fundamenta su intervención. Entonces el planteamiento del problema es: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para el fortalecimiento de la ortografía en alumnos de quinto grado de educación primaria?

Objetivos de la investigación

General:

Identificar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para el fortalecimiento de la ortografía en alumnos de quinto grado de educación primaria, mediante la búsqueda e interpretación de información que permita fundamentar su práctica.

Específicos:

- Analizar las estrategias de enseñanza que emplean los docentes para el fortalecimiento de la ortografía en quienes cursan el quinto grado de educación primaria.
- Explicar cómo se favorece la comunicación escrita en alumnos de quinto grado de educación primaria al implementar estrategias que fortalezcan su ortografía por parte de los docentes.

Preguntas de investigación

- ¿Qué importancia le brindan los docentes, alumnos y padres de familia, a la ortografía?
- ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes para el fortalecimiento de la ortografía en alumnos de quinto grado de educación primaria?
- ¿De qué manera influye la participación de los padres en el fortalecimiento de la ortografía?

Metodología

Para responder a los objetivos e interrogantes de esta investigación se parte de un enfoque cualitativo, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1996), percibe a los escenarios y a los grupos de personas como un todo, estudiando antecedentes que permitan comprender su situación actual; interactúa de modo natural y no intrusivo con los actores que influyen en la problemática a fin de comprender sus acciones y comportamientos, dejando de lado las propias creencias; además, asegura un vínculo entre la información y lo que la gente dice o hace.

La metodología de esta tesis corresponde a una hermenéutica crítica, donde Habermas (2007) enmarca el menester de no sólo interpretar textos, sino además reflexionar de forma crítica frente a la realidad; es decir, conocer, comprender y explicar tanto el pasado como el presente mediante antecedentes históricos, promoviendo una transformación de la situación actual en un futuro.

El alcance es de tipo explicativo, Hernández (2010) lo define como un estudio que va más allá de describir y vincular conceptos o fenómenos. Se enfoca en comprender y explicar por qué ocurren los eventos o sucesos y en qué condiciones se dan o por qué dos o más variables están relacionadas. El motivo de tal elección se debe a que este autor la enmarca

como un estudio más estructurado frente a otras tipologías, pues explora, describe y correlaciona, proporcionando un mayor entendimiento del objeto de estudio, además de que enfrenta la teoría con la realidad, característica necesaria para llevar a cabo una metodología basada en la hermenéutica crítica.

Para desarrollar la investigación, se elaboraron instrumentos de recolección de datos, tomando en cuenta cinco categorías de análisis: fortalecimiento de la ortografía, estrategias de enseñanza, mejora de la escritura, comunicación escrita y apoyo de padres hacia el fortalecimiento de la ortografía. El estudio se llevó a cabo en el grupo de 5° “A” con una matrícula de 36 alumnos, conformada por 18 hombres y 18 mujeres, y un docente titular.

Se aplicaron dos tipos de cuestionario fundamentados en Álvarez (2003), que son cuestionario abierto y cuestionario cerrado tipo escala Likert, con el propósito de identificar lo que piensan los docentes, padres de familia y alumnos sobre la ortografía, las estrategias que el profesor emplea para fortalecerla y la manera en que es evaluada. Ejemplos de los mismos se emiten a continuación:

Tabla 1.
Enunciados tipo escala Likert para alumnos.

Enunciado 1. La buena ortografía ayuda a que mis mensajes escritos se entiendan.				
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enunciado 2. Mi maestro debe buscar la manera de fortalecer mi ortografía.				
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enunciado 3. Fortalecer mi ortografía me ayuda en el aprendizaje de la escritura.				
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia.

- Preguntas abiertas para alumnos.

¿Qué actividades hace el maestro en el salón para fortalecer tu ortografía?

¿Qué hace el maestro cuando encuentra errores de ortografía en tus trabajos?

¿Has notado si el maestro utiliza alguna lista que tenga cuánto vale cada error de ortografía en la calificación? ¿Cómo es esa lista?

Tabla 2.

Enunciados tipo escala Likert para docente.

Enunciado 1. Fortalecer la ortografía promueve el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la escritura.				
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enunciado 2. Aplicar estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de la ortografía asegura que los alumnos escribirán las palabras como se debe.				
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enunciado 3. La ortografía se debe evaluar en todas las producciones escritas.				
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia.

- Preguntas abiertas para docente.

¿De acuerdo a la formación que usted tuvo desde pequeño, qué estrategias son las más pertinentes para el fortalecimiento de la ortografía?

¿Considera que la ortografía da coherencia a los textos de sus alumnos? ¿Por qué?

¿Qué estrategias aplica para el fortalecimiento de la ortografía? ¿Cuáles de ellas han evidenciado la mejora en la ortografía y cómo se da cuenta de los resultados?

Tabla 3.
Enunciados tipo escala Likert para padres de familia.

Enunciado 1.	Si mi hijo escribe con buena ortografía podrá comunicarse con eficacia.			
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enunciado 2.	La ortografía permite que los textos de mi hijo tengan coherencia.			
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enunciado 3.	Es necesario preguntar al maestro las actividades que aplica en el salón para fortalecer la ortografía de mi hijo.			
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia.

- Preguntas abiertas para padres de familia.

¿Qué hace cuando usted y su pequeño no saben cómo se escribe una palabra?

¿De qué manera apoya al profesor para fortalecer la ortografía de su hijo?

¿Conoce las diferentes actividades que emplea el maestro para fortalecer la ortografía de su pequeño? ¿Cuáles?

Mientras se adquieren, tabulan, grafican e interpretan las respuestas de estos cuestionarios, en 5° “A” se ha hecho uso de la observación y listas de cotejo que facilitan el registro de acciones, tanto de alumnos, como del docente y padres de familia, para conocer las estrategias que emplea el maestro hacia el fortalecimiento de la ortografía, el impacto que tienen éstas en la comunicación escrita de los alumnos y la manera en que los padres colaboran en beneficio de sus hijos. Las listas de cotejo son las siguientes:

Tabla 4.
Lista de cotejo para registrar las estrategias que utiliza el docente en el fortalecimiento de la ortografía.

INDICADORES		SÍ	NO
1.	Escribe respetando las reglas de ortografía.	X	
2.	Hace uso del repaso para el fortalecimiento de la ortografía.		X

3. Utiliza el dictado para el fortalecimiento de la ortografía.		X
4. Emplea actividades lúdicas para el fortalecimiento de la ortografía.		X
5. Promueve el uso del diccionario para el fortalecimiento de la ortografía.	X	
6. Resuelve cuadernillos de ejercicios con el grupo para el fortalecimiento de la ortografía.		X
7. Realiza ejercicios en el pizarrón para el fortalecimiento de la ortografía.		X
8. Cuando encuentra errores ortográficos en los trabajos de los alumnos escribe arriba de cada palabra las letras correctas.		X
9. En las secuencias didácticas incluye actividades dedicadas al fortalecimiento de la ortografía.		X
10. Elabora instrumentos de evaluación para identificar el progreso de los alumnos en cuanto a la ortografía.		X

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.

Lista de cotejo para registrar el impacto que tienen las estrategias para el fortalecimiento de la ortografía en la comunicación escrita de los alumnos.

INDICADORES	SÍ	NO
1. Consideran a la ortografía como elemento indispensable para mejorar la comunicación escrita.	X	
2. Escriben respetando las reglas de ortografía.		X
3. Cada vez escriben con menos errores ortográficos debido a las estrategias que el docente emplea en el aula.		X
4. Conocen las reglas ortográficas de acuerdo a su grado de escolarización, debido a las estrategias que el docente emplea en el aula.		X
5. Están motivados a mejorar su comunicación escrita, debido a las estrategias que el docente emplea en el aula.		X

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.

Lista de cotejo para registrar la manera en que los padres colaboran hacia el fortalecimiento de la ortografía en sus hijos.

INDICADORES	SÍ	NO
1. Consideran a la ortografía como un elemento relevante en la comunicación escrita de sus hijos.		X
2. Se informan sobre las estrategias que emplea el profesor para fortalecer la ortografía de sus hijos.		X

3. Colaboran con el profesor para fortalecer la ortografía de sus hijos desde casa.	X
4. Revisan los trabajos y tareas de sus hijos a fin de no contar con errores de ortografía.	X
5. Apoyan a sus hijos en el fortalecimiento de la ortografía mediante cuadernillos o guías independientes de los libros de texto, proporcionados en la escuela.	X

Fuente: Elaboración propia.

Discusión de resultados

A pesar de que el programa de estudios (2011) de quinto grado en la asignatura de español destaca aprendizajes esperados (tercer aprendizaje del primer bloque y cuarto aprendizaje del segundo bloque) con el fin de que el alumnado emplee puntuación y ortografía convencionales en la producción de diferentes textos, y de contar con temas de reflexión que en la mayoría de los bloques atienden al conocimiento del sistema de escritura y ortografía, el interés no se ve totalmente reflejado en el libro de texto, puesto que los aprendizajes antes mencionados abarcan subtemas de irrelevancia, semejantes a instrucciones sobre cómo elaborar trabajos, sin proporcionar al docente estrategias para la enseñanza y fortalecimiento de la ortografía dependiendo el grado escolar.

El docente no planifica sus clases basándose en estrategias que fortalezcan la ortografía, ni se preocupa por el dominio de la misma, en la comunicación escrita. Sólo implementa el uso de diccionarios para evitarse el tiempo de impartir una clase o al menos un ejercicio vinculado a esta problemática. Cabe aclarar que la acción del maestro encuentra fundamento en el libro de español, pues es ahí donde se hace la invitación a hacer uso del diccionario, si durante la lectura de textos o de indicaciones el alumno se encuentra con palabras nuevas y de significado desconocido, para ampliar su vocabulario y saber cómo se escriben de ahora en adelante.

El tiempo es uno de los principales factores por los que el fortalecimiento de la ortografía se ve obstaculizado, al tener diversas actividades a realizar siguiendo una planeación didáctica en las asignaturas correspondientes al día, resulta complejo revisar trabajos con una mirada profunda hacia ésta.

Por otro lado, los padres no se involucran en su fortalecimiento. La mayoría desconoce la manera correcta de escribir las palabras, dejando todo en manos del docente, quien debe hacerse cargo de la valoración de treinta y seis cuadernos, multiplicados por las producciones escritas elaboradas en todas las asignaturas.

Otra causa del desapego por parte de los padres es por cuestiones de trabajo con amplias jornadas o por el cuidado de hermanos menores y familiares enfermos, que según ellos, requieren más atención que el revisar si sus hijos poseen una escritura adecuada.

A causa de esto, los alumnos no muestran un avance en cuanto a la ortografía, sin estrategias de enseñanza del docente, ni apoyo por parte de padres, es complejo asegurar que conocerán las reglas ortográficas que deben adquirir. Se sostiene la idea de que los alumnos sean autónomos en la construcción de sus conocimientos, pero retomando las palabras de Fraca (2002), la construcción del conocimiento ortográfico es un proceso que requiere que los alumnos reflexionen sobre tal aspecto y de una didáctica de la escritura que les enseñe a regular ese conocimiento, mediante estrategias significativas para su aprendizaje.

Referencias

Álvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*.

México: Paidós.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

México: Siglo XXI.

- Fraca, L. (2002). *Hacia la definición de una didáctica metalingüística: Un reto para la escuela del siglo XXI*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- García, M. N. (1963). *La enseñanza sistemática de la ortografía*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL. INTERAMERICANA EDITORES.
- Luchetti, E., y Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio de Rio de Plata.
- Montessori, M. (1956). *El niño*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Libro de español quinto grado*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica*. México: SEP.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Capítulo III

Estrategias para autorregulación del aprendizaje en estudiantes de medicina

Dalia Paloma Deras Arreola
Universidad Pedagógica de Durango
dalia.deras.a@gmail.com

Resumen

Los estudiantes que ingresan a la carrera de Médico Cirujano presentan problemas principalmente con la organización de su tiempo de estudio, horarios y la dificultad de las materias. La presente investigación se basa en un diseño cualitativo, donde la recolección de información se realizó mediante la entrevista y el grupo focal, analizándola mediante el programa Atlas.ti, definiendo 3 categorías, siendo la más importante la de Autorregulación. La propuesta de intervención tiene como objetivo promover la autorregulación del aprendizaje en los alumnos de primer semestre de la carrera de Médico Cirujano, a través de un curso taller de 23 horas.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, estudiantes de medicina, estrategias de aprendizaje.

Problema de estudio

Uno de los problemas centrales de la carrera de Medicina, está en la organización del tiempo de estudio, debido al gran contenido temático de las diferentes asignaturas en curso, además de la complejidad de cada materia. Como consecuencia, los alumnos de la carrera de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina y Nutrición (FAMEN), se encuentran en una situación constante de estrés, fatiga, desmotivación, reprobación e incluso depresión, lo que lleva su proceso de aprendizaje al fracaso.

Debido a esta problemática, es necesaria la creación de una estrategia de intervención para que los estudiantes cuenten con competencias como auto-gestión, pro-actividad, auto-conocimiento, responsabilidad, auto-motivación y auto-control (Cuadrado, 2011). El beneficio principal de esta estrategia es que los estudiantes se vuelvan proactivos de

manera que aprendan más cosas, de mejor manera y con mayor motivación que los estudiantes pasivos (Schunk & Zimmerman, 1998).

Durante el presente estudio, se corroboró la importancia de esta problemática, de manera que, mediante la aplicación de las técnicas de recolección de información, como entrevista y grupo focal, se obtuvieron las siguientes categorías: Autorregulación, Academia y Factores externos. En el modelo de relaciones categoriales, se puede observar que la primera categoría de Autorregulación, es la que más se interrelaciona con las demás. Por esta razón, la estrategia de intervención que se pretende diseñar, se basa en la categoría elegida de Autorregulación.

Objetivo

Promover la autorregulación del aprendizaje en los alumnos que se encuentran cursando el primer semestre de la carrera de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).

Metodología

Para la presente investigación, se utilizaron las técnicas de entrevista y grupo focal. La entrevista fue aplicada a 4 alumnas, que en su momento, se encontraban cursando el primer semestre del grupo E de la carrera de Medicina en la Facultad de Medicina y Nutrición, de la Universidad Juárez del Estado de Durango. La entrevista estuvo conformada por un total de 12 preguntas, aplicadas a cada alumna individualmente y en días diferentes.

El grupo focal fue realizado a 6 alumnos, de los cuales cinco eran mujeres y uno hombre. Tres de las mujeres se encontraban cursando el primer semestre de la carrera de Medicina en la Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango y los alumnos restantes se encontraban en situación irregular en la misma facultad; es decir, estaban cursando por segunda ocasión el primer semestre y en específico, la materia en

cuestión. El grupo focal aplicado, consistió en 6 preguntas formuladas a los 6 alumnos de manera simultánea, con libertad de agregar comentarios según las respuestas de los compañeros, tuvo una duración de una hora.

El análisis de la información recabada se realizó mediante el programa computacional Atlas.ti versión 7.0, donde se hizo la codificación de la información, se construyeron familias y finalmente, se definieron 3 categorías: Autorregulación, Academia y Factores externos.

Autorregulación: La autorregulación tiene como objetivo que los alumnos monitoricen, regulen y controlen sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a la meta que deseen alcanzar (Pintrich, 2000). Igualmente, el aprendizaje autónomo o autorregulado se refiere a que el estudiante deberá dirigir y controlar su forma de aprender haciendo uso de las estrategias que mejor le convengan para lograr su objetivo (Manrique, 2018). Entre las acciones necesarias para lograr este aprendizaje autónomo, se encuentran: tomar iniciativa o control en su proceso de aprendizaje, diagnosticar previamente las necesidades propias del aprendizaje, establecer metas de aprendizaje, identificar materiales y recursos para alcanzar dichas metas, implementar estrategias de aprendizaje adecuadas y, por último, poner en práctica la autoevaluación (Cuadrado, 2011).

Academia: La formación académica previa a la universidad es considerada como un indicador de éxito académico en estudiantes universitarios (Garbanzo, 2007), permitiendo incluso predecir el rendimiento académico de un universitario. Se han descrito otros determinantes institucionales o académicos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como las metodologías docentes, horarios, dificultad de las distintas materias, normas, requisitos de ingreso, requisitos de materia, entre otros, que rigen en la institución educativa (Carrión, 2002).

La academia se refiere a todos los factores que dependen de la institución en la que el alumno se encuentra estudiando, y que, por lo tanto, no pueden ser modificados o controlados por los mismos alumnos. Dichos factores pueden ser referentes tanto a la infraestructura de la institución, así como al plan de estudios de la misma y el método de enseñanza de los docentes.

Factores externos: Se refieren a las cosas que afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos, las cuales no dependen ni del propio estudiante ni de las instituciones, y por consiguiente, no pueden ser controladas o premeditadas por los mismos. Dichos factores influyen en el aprendizaje, la motivación y el estado emocional del alumno, además de representar una desventaja y un obstáculo a la hora de la organización y planeación del tiempo de estudio.

Propuesta de intervención

La presente estrategia de intervención consiste en la elaboración de un curso-taller, estructurado en un diseño instruccional, tiene una duración de 23 horas y está compuesto por siete temas: Canales de aprendizaje, Estrategias de aprendizaje, Proceso de adaptación, Herramientas de estudio, Organización y prioridades de estudio, Motivación y disposición, y Recreación y salud física. Estos temas se abordarán en 9 sesiones, las cuales tendrán una duración aproximada de entre 1 y 4 horas, cada una.

Tabla 1.
Estructura de la estrategia de intervención.

Tema	Estrategia
Canales de aprendizaje	Aplicación de test
Estrategias de aprendizaje	Aplicación de estrategias
Proceso de adaptación	Pensamiento alterno
Herramientas de estudio	Aplicación de herramientas
Organización y prioridades de estudio	Organización de eventos y elaboración de cronogramas

Motivación y disposición

Creación de aspiraciones

Recreación y salud física

Actividad física y cognoscitiva

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Es menester de una institución de educación superior formar individuos que sean autorregulados y pro-activos, por lo tanto, es necesario como docentes conocer aquellas estrategias de enseñanza que fomente este tipo de habilidades en los estudiantes (Aprendizaje basado en problemas, Trabajo colaborativo, entre otros), no solamente en estudiantes de último año de algún programa en específico, sino desde los primeros años, fomentarles técnicas de estudio.

Referencias

- Carrión, E. (2002). Validación de características al ingreso como predictores de rendimiento académico en la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educacion Médica Superior*, 5-18.
- Cuadrado, M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Estilos de aprendizaje*.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 43-63.
- Manrique, L. (10 de Septiembre de 2018). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Obtenido de seminario-taller-apa-micea-tic.webnode.com.ar/_files/200000014-3bf4e3cefb/APRENDIZAJE_AUTONOMO_A_DISTANCIA.pdf: <https://seminario->

taller-apa-micea-tic.webnode.com.ar/_files/200000014-

3bf4e3cefb/APRENDIZAJE_AUTONOMO_A_DISTANCIA.pdf

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*, 452-502.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.

Capítulo IV

Estilos de aprendizaje para elevar el rendimiento académico en primaria

Aracely Parra Orta

Centro de Desarrollo de Estudios Superiores
parra_ara@hotmail.es

Fátima Rubí Parra Bibiano

Centro de Desarrollo de Estudios Superiores
fatimaparra@msn.com

Mario Licón García

Centro de Desarrollo de Estudios Superiores
mlicon88@outlook.com

Resumen

Como en todo concepto importante, los estilos de aprendizaje presentan varios factores y puntos de vista desde los cuales se percibe una evolución en la que cada vez se conoce más acerca de ellos, además, también es posible explicar cómo se lleva a cabo la percepción de la información particular del estudiante, cuestión relevante que el profesor debe conocer para lograr los mejores resultados, dado que de ello depende el éxito de su clase. Dentro del presente documento se toman en cuenta, primeramente, las investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional, y se incluye el estudio de exploración estatal que complementa aportes para favorecer la mejora del rendimiento académico, mediante el panorama que se genera para el tratamiento que reciben los estilos de aprendizaje en nivel primaria.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, rendimiento académico.

Introducción

Responder a las necesidades de los docentes de primaria es la principal intención al detectar problemáticas que deben ser planteadas en términos que convengan a la práctica y quede perfectamente establecida:

¿Cómo se tratan los estilos de aprendizaje preponderantes de los alumnos en la educación primaria, para mejorar el rendimiento escolar?

Para mantener identificada la finalidad de una investigación se establece un objetivo general que en este caso es conocer cómo se trabaja en atención a los estilos de aprendizaje: auditivo, visual y kinestésico, para mejorar el rendimiento académico en educación primaria. A continuación, se presenta un marco referente de resultados obtenidos de un estudio de exploración descriptivo realizado en tres dimensiones: la dimensión internacional, la dimensión nacional y la dimensión estatal. Para realizar las exploraciones internacionales y nacionales, la herramienta base y fuente informativa, fue la vía internet (TIC).

La búsqueda informativa fue centrada en encontrar respuestas a cuestiones como: existe atención y preocupación en identificar los estilos de aprendizaje en los alumnos para generar metodologías, estrategias y dinámicas en el aula, que potencie los aprendizajes en los alumnos; en caso de atender el ámbito de estilos de aprendizaje, cómo lo realizan y qué resultados han logrado, así como qué instrumentos utilizan para identificarlos.

Se efectuó un estudio documental en tesis doctorales y artículos en revistas arbitradas de Cuba, España, Chile y Colombia, que muestran cómo se emplean los estilos de aprendizaje en la educación, básicamente el objetivo central de dichas investigaciones se enfatiza en la necesidad de enfocar estos estudios hacia una teoría psicopedagógica que explique la génesis de las diferencias individuales para aprender y donde se integren las mejores experiencias obtenidas en este campo de investigación; de tal manera que se convierta en un recurso de ayuda para el establecimiento de estrategias personalizadas de aprendizaje, tanto para los docentes, como para los estudiantes.

Se correlacionan datos sobre el estilo preponderante de los estudiantes y los

resultados de rendimiento académico al que se le da un valor numérico, la mayoría de estas investigaciones se encuentren en el nivel medio superior y superior, no desarrollan una estrategia en específico para atención a los estilos de aprendizaje preponderante de los estudiantes, sólo enlistan las actividades o formas de estudio que les permitirán acceder más fácilmente a la interpretación de la información.

Dentro del ámbito educativo nacional, se percibe muy poca investigación con respecto a los estilos de aprendizaje. Existe un manual llamado: Manual Estilos de aprendizaje, conocido también como un manual autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. Ha sido elaborado y difundido en el nivel básico, sobre todo en secundaria por la Secretaría de Educación Pública, en el año 2004. En el texto se incluye la siguiente información:

La riqueza del material contenido en el presente documento, consiste en que su utilidad no sólo es aplicable al aula y a los estudiantes, sino que también es aplicable a cualquier persona, ya que todos nos encontramos en un continuo proceso de aprendizaje y conocer qué estilo prevalece en nosotros nos da una vía para perfeccionar la manera en que aprendemos y desarrollar aquellos estilos que no hemos ejercitado (SEP-DGB, 2004, p. 1).

Con la información que contiene este manual analizado, se pretende que los maestros continúen con su formación profesional de forma autónoma, para que diseñen sus clases de manera óptima y que los alumnos tengan la oportunidad de aprender significativamente, y así se deje atrás el rezago escolar debido a un bajo aprovechamiento.

En el estado de Chihuahua los estudios anteriormente realizados presentan

similitudes y diferencias en lo que respecta a su concepción de lo que conciben como estilos de aprendizaje; sin embargo, la mayoría coincide en que existe la necesidad de reflexionar, organizar la información, para que el aprendizaje resulte significativo. Que lo visual, kinestésico y auditivo, es sólo la forma de asimilar un nuevo contenido o una información que se desconocía, pero no es sólo tomarlo en cuenta para que se efectúe el aprendizaje.

Método

El diagnosticar los estilos de aprendizaje para definir estrategias de la práctica docente en el aula, no tiene una amplia aplicación en el ámbito de la educación básica en el estado de Chihuahua, así lo demuestra de manera contundente el estudio de exploración estatal de carácter descriptivo realizado. A continuación, se exponen los elementos más relevantes y sustantivos del citado estudio.

La investigación se realizó en el sector educativo 26, que abarca los Municipios de Delicias, Meoqui y Rosales, Chihuahua. Está integrado por 37 planteles educativos en los que laboran 296 docentes, el estudio realizado fue de carácter exploratorio-descriptivo, de dimensión estatal, con enfoque mixto (uso de técnicas cuantitativas y cualitativas). Se estableció el criterio de utilizar una muestra de un 15% del universo de 279 docentes del sector 26, eligiéndose aleatoriamente 44 docentes del nivel primaria, a los que se les consultó.

El instrumento utilizado para recopilar la información requerida referente a ubicar los estilos de aprendizaje de sus alumnos, fue un cuestionario estructurado en tres secciones (baterías): la primera, referente a datos generales que definen el perfil del docente consultado; la segunda sección la integran varias preguntas tipo Likert (Rangos sumariados); y una tercera sección, integrada por preguntas abiertas. La

confiabilidad del cuestionario es del 0.786 obtenido por el método de alfa Cronbach (α), y la validez de contenido se realizó mediante arbitraje de expertos (las preguntas del cuestionario y la relación con el objeto de investigación).

Resultados

En la presente sección se ofrecen los hallazgos más relevantes del estudio de exploración, se exhiben las respuestas elegidas de los docentes consultados, destacando que en cada pregunta se ofrecieron 5 alternativas de respuesta: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Indiferente (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Los datos se procesaron con el Software SPSS para obtener las medias aritméticas y varianza de cada respuesta. Los resultados son los siguientes:

Tabla 1.
Resultados del estudio.

Nº	Preguntas	Media	Varianza
1	¿En su quehacer docente es importante identificar en los alumnos su estilo de aprendizaje preponderante?	4.4	.623
2	¿El instrumento que utiliza para identificar los estilos de aprendizaje tiene validez y confiabilidad?	3.4	.860
3	¿Considera el estilo de aprendizaje preponderante de sus alumnos en las estrategias educativas que utiliza influye en el logro de los objetivos?	4.2	.564
4	¿Planificar la clase considerando el estilo de aprendizaje de los estudiantes y llevarla a cabo, es relegado debido a la falta de capacitación o información sobre el tema?	3.2	.522

Fuente: Elaboración propia.

En los datos presente resaltan dos cuestiones importantes: por una parte, les es significativo el identificar los estilos de aprendizaje en sus alumnos para definir su estrategia docente con una media de 4.4, y por otro lado, al planear su acción docente les es indiferente (3.2 como media aritmética) tomar en consideración los estilos de

aprendizaje. Por lo tanto, esta indiferencia por incluir y partir su planeación pedagógica de su acción docente basada en los estilos de aprendizaje, justifica la presente propuesta.

En la sección de preguntas abiertas se presentan los testimonios de docentes que expresan su opinión sobre las estrategias que utilizan, las necesidades y elementos que requieren para centrar su práctica dando atención a los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

En su mayoría, los docentes encuestados detectan el estilo de aprendizaje, pero no aplican una estrategia para atenderlos, durante la clase sólo se brindan actividades que se consideran adecuadas debido a la experiencia, mas no con un referente teórico sólido, expresan que los elementos que integran las estrategias que aplican sustentadas en los estilos de aprendizajes, son especificar el inicio, desarrollo y cierre del plan de clase, demostrando una necesidad imperante de diferenciar una estrategia de atención fácil de llevar a la práctica y los resultados logrados al utilizar estrategias sustentadas en estilos de aprendizaje son regulares, porque no hay mucho tiempo para la atención específica y evaluación. Es complejo por la carga administrativa y saturación del mapa curricular.

Por ello, se justifica continuar con la investigación para diseñar una propuesta que considere una organización práctica, que permita al docente continuar dentro de su dinámica.

Conclusiones

Los estilos de aprendizaje son constructos que todos tenemos, influyen en la manera de aprender y enseñar, por eso es necesario tomarlos en cuenta al momento de

ejecutar las clases. Es necesario proporcionar conocimientos sobre los estilos, así como modelar al estudiante y al docente sobre las estrategias de aprendizaje. Independientemente de que todos los seres humanos desarrollan más de un estilo de aprendizaje, un punto de partida para mejorar los estilos de enseñanza es conocer cómo vienen preparados los alumnos y cuáles son sus estilos predominantes.

Al desarrollar los planes de clase después de la detección, considerar el proceso cognitivo durante la construcción del conocimiento, para ello se destaca Kolb (citado por Cabrera, 2004), quien plantea que un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar; por lo que describe cuatro modalidades: experiencia concreta, conceptualización abstracta, experimentación activa y observación reflexiva.

Referencias

Cabrera, J. S. (2004). *Una Concepción Didáctica del Inglés con Fines Específicos desde los Estilos de Aprendizajes*. Tesis Doctoral. Universidad de Pinar del Río, CECES.

Cabrera, J., y Fariñas, G. (2018). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681- 5653). Consultado el 15 de diciembre de 2018.

file:///C:/Users/soledad/Downloads/1090Cabrera.pdf

SEP-DGB/DCA/12-2004. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. Dirección de Coordinación Académica. *Manual de los estilos de aprendizaje*. México: SEP.

Capítulo V

Estilos de aprendizaje en los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de las escuelas multigrado y bidocentes de Santiago Papasquiario

Luis Alberto Valenzuela Meraz

Secretaría de Educación del Estado de Durango
jv287029@gmail.com

Juan Varela Reséndiz

Secretaría de Educación del Estado de Durango
manager25@live.com.mx

Resumen

La presente investigación se realizó con los alumnos de cuarto, quinto y sexto de educación primaria en escuelas multigrado y bidocentes de la zona escolar 126 de Santiago Papasquiario, Durango, con el objetivo de identificar las dificultades que tienen algunos alumnos para obtener los conocimientos mostrados por el docente, y de igual manera, de encontrar las herramientas con las que se les haga más fácil este complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que conocer los estilos de aprendizaje en el alumno, es el punto central de esta investigación. Se trabajó en un enfoque cuantitativo a través de un estudio de tipo correlacional, transversal y no experimental, se utilizó el CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), el instrumento arrojó el estilo de aprendizaje predominante en las escuelas multigrado y bidocentes con un 2.1684 y 1.9813, respectivamente.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, escuelas multigrado, escuelas bidocentes, rendimiento académico, docente.

El estilo de aprender es un concepto muy importante para los profesores, porque incide en su manera de enseñar. Es común que un profesor tienda a enseñar como le gustaría que le enseñaran a él, o sea, enseña como a él le gustaría aprender; en definitiva, enseña según su propio estilo de aprendizaje. Este proceso interno, en la mayoría de los profesores, aflora y se analiza cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y medir sus preferencias de aprendizaje, que luego repercuten en preferencias en su estilo de enseñar.

El Diccionario Pedagógico (3ª. Edición p.77) define aprendizaje como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede ser intencionada o formal y casual e

informal, según se brinde, ya sea en el seno de una institución docente, por lo general, o en el deambular por la vida, que también todos los días, nos enseña algo nuevo. Su finalidad primordial es ofrecer al educando o escolar, los nuevos elementos o conceptos para lograr un cambio de conducta y una mejor adecuación al mundo circundante. El Diccionario de la Real Academia Española (vigésima segunda edición p.126) define aprendizaje como: 1. Acción o efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. 2. Tiempo que en ello se emplea. Por otro lado, define aprender como: 1. Adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia.

Por su parte, Hilgard (1979) propone esta otra definición:

Se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo, la fatiga, drogas...).

En este sentido, Díaz y Martins (1986) ofrecen una definición más completa:

“Llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas”. Las investigaciones de Alonso, Gallego y Honey (1999, citado por Delgado, 2001), llegan a la conclusión de que parece suficientemente probado que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominantes.

Algunas conclusiones prácticas y concretas de las investigaciones acerca de la interpretación y mejora de los estudiantes, según sus estilos de aprendizaje. La investigación ha demostrado que la relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, es un factor importante en el éxito de los estudiantes (Anderson, 1995; Sarasin, 2006). Si aceptamos que una de las tareas más importantes del docente es averiguar lo que ocurre en las mentes de sus alumnos (Sheal, 1989), comprenderemos por qué es importante conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Aunque hay infinidad de investigadores que han desarrollado varios instrumentos para medir la inteligencia o los rasgos de personalidad en niños y adolescentes, hoy en día encontramos un escaso número de instrumentos que identifiquen el estilo de aprendizaje de forma rápida y sencilla en niños de primaria, que nos permita optimizar, lo antes posible, sus potencialidades y el desarrollo del talento de cada uno de ellos.

Tabla 1.
Estudios sobre estilos de aprendizaje.

Autor	Variable	Método	Técnicas de recolección de datos	Participantes	Nivel educativo	País
Aragón (2009).	Diagnóstico estilos de aprendizaje de los alumnos: estrategia docente para elevar la calidad educativa.	Mixto.	En lo cuantitativo CHAEA y en lo cuantitativo la entrevista.	Alumnos de ingeniería en sistemas computacionales.	Escuela superior del Instituto Politécnico Nacional.	México.
Araiza (2013).	La influencia en los estilos de aprendizaje.	Cuantitativo.	CHAEA.	Alumnos de 1er. año de universidad pública.	Superior.	México.
Brunal (2014).	Evaluación de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje en primaria.	Cuantitativo.	Cuestionario de inteligencias múltiples de Mackenzie.	Alumnos de nivel primaria.	Primaria.	Colombia.

Cancho (2010).	Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico.	Cuantitativo.	Cuestionario CHAEA.	Alumnos de primero y segundo grado de secundaria.	Secundaria.	Perú.
Cano (2000).	Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje.	Multivariado.	Test.	991 estudiantes universitarios.	Superior.	España.

Fuente: Elaboración propia.

Método

Diseño de la investigación

Acorde con las características de la investigación y los objetivos propuestos, este estudio ha sido enmarcado dentro del enfoque de investigación cuantitativa, de tipo correlacional, transversal y no experimental.

Participantes

Una población estudiantil de 126 alumnos de entre los 6 y los 12 años de edad, atendida por un personal integrado por: un supervisor, dos Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), diez directores técnicos y 12 docentes frente a grupo, se decidió considerar como participantes a 70 alumnos de los grupos de, 4°, 5° y 6° de las diez escuelas de esta zona escolar. Los participantes se escogieron bajo el criterio de contar con alumnos que pudieran contestar el cuestionario diseñado para la investigación, ya que éste se planteó para que se respondiera a partir de una comprensión personal de su actuar en la escuela, las edades de los alumnos que integran la población oscilan entre los 9 y los 12 años.

El sexo, primera variable sociodemográfica, muestra que de los 70 alumnos que participaron para la aplicación final del CIEA, un 52.9% son mujeres y un 47.1 son

hombres, por lo que se puede observar que el porcentaje de mujeres es mayor al de los hombres.

Las edades de los participantes oscilan entre los 9 y 12 años. De los 70 alumnos, el 22.8% tiene 9 años; 35.7% tiene 10 años; 24.2% tiene 11 años y 17.1% tiene 12 años. La mayor cantidad de alumnos se ubican en la edad de 10 años. En relación con el grado de los 70 alumnos participantes, el 20.0% cursa cuarto grado, en 38.6 cursa quinto grado y el 41.4% cursa sexto grado. Del total de población objeto de estudio, el 45.7% corresponde a alumnas y alumnos de escuelas bidocentes, y el 54.2% a escuelas multigrado.

La aplicación se realizó en diez escuelas de la zona escolar número 126 (tabla 2), estas escuelas comparten características similares por su contexto geográfico, menor número de matrícula, problemas sociales comunes como inseguridad, desempleo, emigración, entre otros; esto ocasiona que haya baja población en las escuelas de esta región santiaguera.

Tabla 2.
Escuela de procedencia de los alumnos encuestados.

	Nombre de la escuela	Frecuencia	Porcentaje válido
	Benito Juárez-1.	4	5.7
	Francisco I. Madero.	3	4.3
	Josefa Ortiz de Domínguez.	8	11.4
Válidos	Miguel Hidalgo-1.	3	4.3
	Melchor Ocampo.	10	14.3
	Cuauhtemoc.	2	2.9
	Miguel Hidalgo.	4	5.7
	Benito Juárez	4	5.7

Nicolás Bravo.	20	28.6
Niños Héroes.	12	17.1
Total	70	100.0

Fuente: Elaboración propia.

A través de la Prueba T para la igualdad de medidas, se examinó que sí existen diferencias significativas entre los tipos de escuela, los resultados revelaron que de los cuatro estilos de aprendizaje, tienen un nivel de significación en el Teórico mayor a .020 en escuelas multigrado y un .019 en escuelas bidocente, relación baja.

Tabla 3.
Prueba de muestras independientes.

		Prueba T para la igualdad de medias.
		Sig. (bilateral)
ACTIVO	Se han asumido varianzas iguales.	.242
	No se han asumido varianzas iguales.	.253
REFLEXIVO	Se han asumido varianzas iguales.	.867
	No se han asumido varianzas iguales.	.869
TEÓRICO	Se han asumido varianzas iguales.	.020
	No se han asumido varianzas iguales.	.019
PRAGMÁTICO	Se han asumido varianzas iguales.	.412
	No se han asumido varianzas iguales.	.412

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se aprecia que el estilo de aprendizaje que más predomina es el Teórico, en las escuelas multigrado con un 2.1684 y en las escuelas bidocentes con un total de 1.9813.

Tabla 4.
Relación entre estilo de aprendizaje y escuela.

	Tipo de escuela	Media
ACTIVO	Multigrado	1.7105
	Bidocente	1.6281
REFLEXIVO	Multigrado	2.0816
	Bidocente	2.0688
TEÓRICO	Multigrado	2.1684
	Bidocente	1.9813
PRAGMÁTICO	Multigrado	1.9342
	Bidocente	1.8688

Fuente: Elaboración propia.

Técnica e instrumento para la recolección de la información.

Se aplicó la encuesta como técnica en alumnos de escuelas multigrado y bidocentes de cuarto, quinto y sexto grado.

Se utilizó como instrumento un cuestionario, instrumento de evaluación para los estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático). El instrumento de medida utilizado para verificar la predominancia de uno de los estilos de aprendizaje en los estudiantes será el CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), este instrumento es la adaptación española del *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) de Honey y Mumford (1986), tipificada y validada en el contexto iberoamericano por Catalina Alonso y Peter Honey (Alonso, 1992). Este cuestionario es, en la actualidad, uno de los más conocidos y usados en los países de habla hispana, como se ha comprobado a través de las numerosas investigaciones, fue utilizado por más de 30 años para diagnosticar los estilos de aprendizaje en personas adultas, con él pretendían indagar por qué en una situación en que dos personas comparten texto y contexto, una aprende y la otra no. Consta de 80 ítems con dos opciones de respuesta cerrada (+ y -) que distribuyen a los sujetos según su grado de preferencia por cuatro

estilos de aprendizaje -activo, reflexivo, teórico y pragmático-, cada uno de los cuales está representado en el cuestionario por 20 ítems. Este cuestionario puede ser aplicado a alumnos de universidad, educación secundaria, y a profesores.

El CIEA es un instrumento de 40 ítems, 10 por cada uno de los estilos propuestos por el modelo de Honey y Mumford (1986, como se citó el Alonso, et al., 2002): activo, reflexivo, teórico y pragmático. En cada ítem el alumno puede seleccionar la situación que mejor explica su forma de ser ante el planteamiento que se le hace, para lo cual se le proporciona la escala: nunca (N), casi nunca (CN), casi siempre (CS) y siempre (S).

Procedimiento

Para dar inicio se realizó el planteamiento del problema, el paso siguiente fue buscar los antecedentes relativos a este tema, enfrentando la dificultad de encontrar investigaciones previas, específicamente en niños de educación primaria. Si bien es cierto que las escuelas multigrado vienen desarrollando acciones importantes sobre los resultados académicos con análisis estadísticos, valoraciones de los indicadores internos de calidad y discusiones del orden de lo metodológico y de lo didáctico, en ningún momento esta problemática ha sido objeto de investigación o de un estudio sistemático que indague sobre estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico y, tampoco se han estudiado los factores internos y externos que lo determinan.

Posteriormente se procedió a determinar los objetivos de la investigación y fueron:

- Identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos de cuarto, quinto y sexto y su relación con las escuelas multigrado y bidocentes de la zona escolar 126.

Lo siguiente fue determinar el instrumento a utilizar en esta investigación, llegando a la conclusión que con base en el diseño de ésta, el más idóneo sería una encuesta mediante la aplicación de un cuestionario conocido como CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), que permitiera identificar los diversos estilos de aprendizaje en los alumnos de las escuelas multigrado. Este instrumento es la adaptación española del *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) de Honey y Mumford (1986), tipificada y validada en el contexto iberoamericano por Catalina Alonso y Peter Honey (Alonso, 1992). A continuación, se buscó el permiso de los directores técnicos de las escuelas bidocentes y unigrado de la zona escolar 126 para aplicar el CIEA a los alumnos de 4º, 5º y 6º. Luego de recibir el permiso por parte de los directores, se tuvo una plática en cada una de las escuelas con los docentes titulares de los grupos participantes en esta investigación, para explicarles la intención de la aplicación y realizar la organización de los tiempos, para poder llevarla a cabo.

La aplicación se realizó por escuela con sus respectivos grados, los alumnos recibieron el cuestionario. En su salón, cada alumno recibió el cuestionario CIEA, para poder contestarlo.

Antes de la aplicación se les explicó a los alumnos la intención del ejercicio, se les dieron a conocer las indicaciones generales, se les recordó que el ejercicio no tiene un valor para la calificación que dan sus docentes, y que ninguna respuesta es considerada como mala; además, se les pidió de favor contestar la totalidad del ejercicio. La aplicación se llevó a cabo en dos días, debido a la situación geográfica de las escuelas de esta zona escolar, en el primero se cubrieron las escuelas multigrado al lado este del río, y en el segundo, se abarcaron las escuelas bidocentes al lado contrario del río. Al finalizar la aplicación, se reunió a los docentes en la dirección de

cada escuela participante. Se ofreció un agradecimiento por el tiempo destinado a la aplicación de los cuestionarios y se les ratificó la extrema confidencialidad que tiene la información recabada. Los docentes se mostraron interesados en conocer más a fondo el CIEA, para tener la posibilidad de aplicarlo como parte del diagnóstico que se hace al inicio del ciclo escolar.

Resultados

La presente investigación se orientó a determinar los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de educación primaria en escuelas multigrado y bidocentes. Por lo que, a través de la Prueba T para la igualdad de medidas, se examinó que sí existen diferencias significativas entre los tipos de escuela, los resultados revelaron que de los cuatro estilos de aprendizaje, tienen un nivel de significación en el Teórico mayor a .020 en escuelas multigrado y un .019 en escuelas bidocente, relación baja. Las posibles aplicaciones de los resultados de la investigación, es que a los alumnos se les enseñe de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje, ya que aprenden con más efectividad en este caso, se observó que en las escuelas multigrado los alumnos son más teóricos, ya que adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente; otra de las características es que piensan de forma secuencial y paso a paso, por lo que les gusta analizar y sintetizar la información.

Discusión de resultados

Una vez terminada la investigación en una población de 70 alumnos, y con base en el objetivo planteado, se concluyó que efectivamente los estilos de aprendizaje de los alumnos varían según el sexo, edad, tipo de escuela, así como las condiciones sociales de la comunidad en donde está ubicada la misma. Es fundamental que los

profesores tomen conciencia y sean críticos reflexivos en el tema, que es desconocido para muchos y para el medio donde están inmersos. Es necesario empezar a involucrarse en este proceso y así poder fomentar desde la multidimensionalidad del estudiante, actividades o estrategias que abarquen los diferentes estilos de aprendizaje para un desarrollo integral, como parte de una nueva realidad educativa que involucra la educación personalizada, donde se busca que el alumnado alcance su máximo potencial y alto rendimiento académico, social, emocional e intelectual, producto de un aprendizaje más eficaz.

Referencias

- Albarrán, A. (1980). *Diccionario Pedagógico*. México: Ed. Siglo nuevo editores.
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Arena, S. (2009). *Introducción a la metodología de la Investigación*. 2ª ed. México: cal y arena.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. Caracas-República Bolivariana de Venezuela: EDITORIAL EPISTEME.
- Briones, G. (1986). *Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Colombia: ICFES.
- Butler, A. (1982). Learning Style Across Content Areas. En *Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*. Reston, Virginia: NASSP.
- Claret, A. (2007) *¿Cómo hacer y defender una tesis?* (7ª Ed.). Venezuela: editorial texto, c.a.

- Claxton, C. S., y Ralston, Y. (1978). Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration. *AAHE-ERIC Higher Education, Research Report, 10* (American Association for Higher Education, Washington, D.C.).
- Díaz, J., y Martins, A. (1986). *Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje*. San José, Costa Rica: Editorial IICA.
- Escurra, L. (2011). *Análisis Psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los test y de Rasch*, 14, 71-109.
- Felder, R. (1996). *Matters of style*. ASEE Prism.
- Garza, A. (1981). Principales características de la investigación documental y de campo. En P. Rodríguez (Ed.), *Vive la metodología de la investigación basado en competencias* (pp.56-59). México: Editorial PROGRESO.
- Gortari, E. (1988). *Diccionario de la lógica*. México: Plaza y Valdés.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, January, 234-236.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGRAW-HILL.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: McGRAW-HILL.
- Hilgard, E. R. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- http://investigaciencia.blogspot.com/2009_11_16_archive.html.
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147122650003>

- Hunt, D. E. (1979). Learning Styles and Students needs: An introduction to conceptual level. En *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (27-38). Reston, Virginia: NASSP 27-38.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Martínez, C. P. (2008). *Estilos de aprendizaje y actitud hacia la educación en línea en cuatro Universidades del Estado de Nuevo León, México*. Tesis Doctoral. Universidad de Morelos, Facultad de Educación. Recuperado de: http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/123456789/71/1/final_12-04-09.pdf
- Mejía, M. (2014). *Estilos de Aprendizaje de Docentes y Alumnos, y su Relación con el Rendimiento Académico en Educación Primaria*. Durango, Dgo. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Pérez, A., y Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Dunn, R., Dunn, K., y Price, G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grades 3-12*. Lawrence, Kansas: Price Systems.
- Real Academia Española (2001). Definición de Estilo. *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=estilo>
- Riechmann, S. W. (1979). *Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design*. Michigan: ERIC.
- Rivas, E. (2009). *Metodología de la investigación en comunicación. Marco de referencia*.

- Rodríguez, P. (2011). *Vive la metodología de la investigación basado en competencias*. México: Editorial PROGRESO.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas. Ed. Panapo. Publicado también por Ed. Panamecana, Bogotá, y Ed. Lumen – Humanitas, Buenos Aires.
- Schmeck, R. R. (1982). Inventory of Learning Processes. En *Student learning Styles and Brain Behavior*. Michigan: ERIC.
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to Learn*. U.K.: Open University Press. Volume 44, Issue 3, Aug 2001 (276 – 281).
- Varela, M. (2014). *Relación entre los Estilos de Aprendizaje y los niveles de creatividad Motriz*. Cauca Cuba: Universidad de Antioquia.
- Vargas, B. (2012). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México: ITESO.
- Velázquez, W. (2013). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estilos de grado 9° de básica secundaria*. Medellín, Colombia: Universidad Antioquia.
- Zabalza, A. (1991). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M. L. Sevillano (coord.). *El Currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Madrid: UNED.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F: Pax México.

Capítulo VI

El cálculo aritmético en la resolución de problemas

Lucio de Jesús Nevárez

Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera
luchh06@gmail.com

Vianey Sariñana Roacho

Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera
vsroacho@gmail.com

Resumen

La educación hoy en día es concebida como un derecho básico de todos los niños, niñas y adolescentes, la cual les permite que desarrollen las habilidades y conocimientos indispensables para desenvolverse en la vida cotidiana. Aunado a esto surgen los problemas de tipo matemático, donde la resolución de estos, es una actividad múltiple que se plantea en esta área, donde es necesario tener un dominio que contribuya favorablemente a su comprensión.

El trabajo de investigación tuvo lugar en una escuela primaria de la comunidad El Salto, Pueblo Nuevo, a partir de la experiencia y el desarrollo de las prácticas profesionales durante el último año (2018-2019) de la Licenciatura en Educación Primaria de la Esc. Nor. J. Guadalupe Aguilera. El tema abordado fue “El cálculo aritmético en la resolución de problemas”, en el que se consideraron dos variables: la del cálculo aritmético y la de resolución de problemas, cuya finalidad consistió en identificar el nivel de logro y uso del cálculo aritmético en la resolución de problemas, para lo que fue necesario el planteamiento de diversas situaciones con diferentes grados de complejidad y características. El método bajo el cual se basó la investigación fue el hipotético deductivo, en el que se partió de hipótesis y aplicando las reglas de la deducción, de tal forma que las predicciones se verificasen empíricamente, cuidando la correspondencia entre los hechos y el punto de partida y supuestos planteados.

Palabras Clave: cálculo, resolución de problemas, nivel de logro.

Introducción

Existe una gran preocupación en torno a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje en relación con la adquisición de las operaciones aritméticas y resolución de problemas aritméticos; dando lugar a conclusiones interesantes que debieran ser consideradas en la realidad escolar diaria (Blanco & Calderón, 1994, citados en Blanco, Cárdenas, & Caballero, 2015).

El cálculo aritmético implica la aplicación mecánica del uso de algoritmos, ya que al hacer uso de operaciones y del cálculo aritmético, permite buscar o utilizar conceptos, propiedades, relaciones, procedimientos matemáticos, emplear estrategias de trabajo, realizar razonamientos, emitir juicios y resolver problemas matemáticos.

Derivado de ello, es sumamente importante abordar un estudio de la presente problemática, sobre el cálculo aritmético en la resolución de problemas. Por lo que es necesario identificar los elementos que propone Wandelt (1970, retomado por Fortín, 1999), quien concibe el problema de investigación como una entidad compleja con múltiples elementos.

Los obstáculos en el aprendizaje de las matemáticas pueden ser una de las causas de fracaso escolar y, en ocasiones, pueden llevar al aislamiento de los alumnos en su entorno educativo, e incluso, al abandono escolar.

Por este motivo se consideró importante abordar el tema de la resolución de problemas desde sus raíces, a lo cual la aritmética entra en un importante juego; pues el trabajo oportuno en la resolución de problemas, brinda oportunidades para desarrollar trabajo colaborativo y que los estudiantes desarrollen capacidades comunicativas. La resolución de problemas se hace a lo largo de la educación básica, aplicando contenidos y métodos pertinentes en cada nivel escolar, y transitando de planteamientos sencillos a problemas cada vez más complejos.

A partir del análisis y reflexión acerca de la información obtenida en el diagnóstico, se encontraron elementos que el docente identifica en relación con la resolución de problemas, se identificaron dificultades en la interpretación de cantidades con números naturales, fraccionarios y decimales, así mismo, en la actividad de resolución, la adición y la multiplicación, fueron obstáculo para la mayoría de los alumnos. Dicho a

lo anterior, los estudiantes no elaboran procedimiento alguno para resolver problemas, por lo que, al momento de verificar su resultado, no encontraban la génesis ni el sentido de obtención de esa información.

Otro de los elementos que hace alusión a la problemática, tiene relación con la exploración en el uso de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos, necesitan reflexionar un poco más sobre lo que realizan, principalmente en buscar diferentes maneras de resolver los problemas y que formulen sus argumentos para validar los resultados. En este sentido, el hecho de identificar el nivel de resolución de problemas con el uso del cálculo aritmético, permite conocer en qué alcance se encuentran los estudiantes, a partir de ello, es posible atender esas limitantes que presenten a partir de plantear situaciones y evaluar alcances ad hoc a su realidad y necesidades.

Uno de los elementos teóricos que sustentaron la investigación, fue el planteamiento de Polya (1964), respecto a las fases para la resolución de problemas, así como el registro de información para su procesamiento estadístico, partiendo de una escala tipo Likert en la que se evidencian las características de las fases y de los problemas. De igual manera, se destaca que el presente trabajo se realizó bajo el método hipotético deductivo, partiendo de las premisas de Popper (1980).

Objetivo

El objetivo general para guiar e identificar el alcance de la investigación es el siguiente:

- Identificar el nivel de razonamiento en el cálculo aritmético a partir de la resolución de problemas.

Método

El método fue tomado con base a su aplicación en las matemáticas, puesto que esta

investigación se centra en el estudio del cálculo aritmético en la resolución de problemas, siendo la razón lógica deductiva parte de las matemáticas, se auxilió a su estudio y comprobación.

El procedimiento o camino que sigue el investigador para hacer de su actividad una práctica científica son las hipótesis, cuya actividad 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.

Este método obliga al científico a combinar la reflexión racional o momento racional (la formación de hipótesis y la deducción) con la observación de la realidad o momento empírico (la observación y la verificación). Además, proclama la necesidad de plantear problemas a partir de los cuales sugerir hipótesis alternativas, con el propósito de explicar las observaciones que se obtienen de los fenómenos estudiados.

Tal es la estructura del método hipotético deductivo de la inferencia científica, en que Popper (1980, citado por Burgos, 2011) genera que no se llega a la teoría por inducción, sino por hipótesis deductivas. Ante ello, señala que la inducción es la inferencia que se hace de enunciados particulares a enunciados universales, que equivaldría al paso desde las observaciones a la formulación de hipótesis o teorías.

En relación con el objetivo, se estableció que sería un enfoque cuantitativo. Puesto que el objetivo de la presente investigación es identificar el nivel de razonamiento en el cálculo aritmético a partir de la resolución de problemas, donde factores como el razonamiento, la resolución de problemas, el uso de las operaciones básicas, fueron identificados.

El enfoque cuantitativo parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas, se miden las variables en un determinado contexto, se analizan las mediciones obtenidas y se establece una serie de conclusiones respecto de la hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Siguiendo las características de la investigación cuantitativa, el método hipotético-deductivo, es propio de las matemáticas, por consiguiente, nuestra investigación forma parte de la razón matemática, en el que, de acuerdo al propósito, se requiere observar y reflexionar para poder identificar, en este caso, el nivel de razonamiento aritmético del alumno hacia la resolución de problemas.

Para valorar y conocer el grado de alcance por parte de los alumnos, se diseñó una escala estimativa y una rúbrica; la primera con 20 ítems vinculados al sentir, gusto y actitud que asumen los alumnos durante la resolución de problemas planteados por el profesor. El segundo instrumento, la rúbrica, integrada por cuatro categorías (comprensión del problema; estrategias utilizadas; ejecución de las estrategias; solución, comprobación y argumentación) que indican el nivel de alcance, tanto en el desarrollo de las actividades, como en la resolución de los diversos planteamientos.

Resultados

Los problemas aritméticos son aquellos que, en su enunciado, presentan datos en forma de cantidades y establecen entre ellos relaciones de tipo cuantitativo. Lo presente tiene como finalidad mostrar un análisis de los datos encontrados durante la investigación, así como describir los tres niveles en la resolución de problemas, en los

que se da a conocer cómo es la situación de los educandos respecto al uso del cálculo aritmético.

a) Descripción y análisis de primer nivel.

En el primer nivel se analizan situaciones diversas, en su mayoría problemas contextualizados, los cuales se desarrollaron en las dos categorías (adición-sustracción y multiplicación-división), se incluyen subcategorías de cambio, combinación, comparación, igualación, grupos iguales, comparación multiplicativa, razón y de producto cartesiano. Ante el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación, se valora a los alumnos conforme a los indicadores planteados (comprensión de problemas, estrategias utilizadas a través de un planteamiento, ejecución de estrategias y solución y comprobación de resultados) y los niveles de logro (sobresaliente, notable, aprobado, insuficiente), lo cual sirve de referente para identificar la situación en la que se encuentran con relación a la resolución de problemas, con base al cálculo aritmético.

a.1) Interpretación de resultados del primer nivel.

Ante la valorización del primer nivel, se identifica que es el más extenso en cuanto al desarrollo de situaciones, puesto que, en las subcategorías, se identifican situaciones de hasta seis problemas por cada una de ellas.

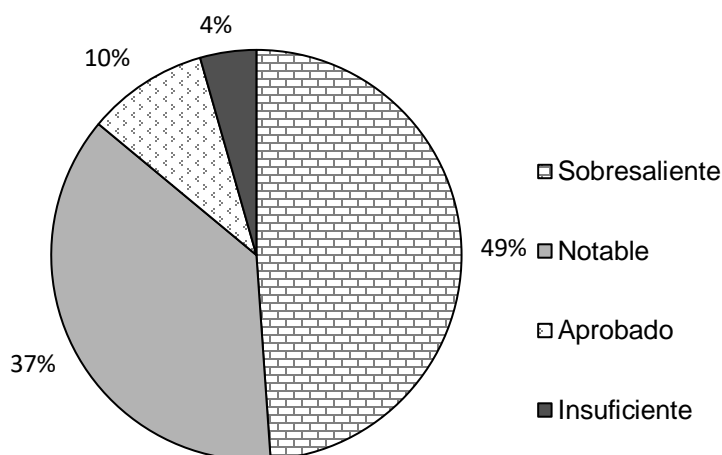


Figura 1. Resultado general del primer nivel.

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera se contabilizó que fueron desarrollados en el primer nivel un total de 38 diversas situaciones en variadas actividades, tal como la actividad del buzón matemático, en el que se les presentó una carta con problemas, escritos en tiras de papel, donde los alumnos debían crear un rompecabezas de palabras, así como el enviar cartas con problemas entre compañeros, para que estos los resolvieran e identificaran, como en todas las situaciones, la implementación de las fases de resolución de problemas.

Ante esto, se analizan los resultados encontrados a partir de la evaluación de cada uno de los problemas desarrollados en este primer nivel.

Se encontró que, en el primer nivel, a través de la implementación de diversos planteamientos que implican el uso del cálculo aritmético en situaciones variadas, prevalece el nivel de logro sobresaliente, en el cual, los alumnos muestran una comprensión del problema en el que se logra identificar, analizar e interpretar cabalmente los datos, reconociendo con certeza lo que se busca resolver, y expresando una absoluta comprensión en éste.

También, se identifica que se hace uso de estrategias efectivas y eficientes, detallando los pasos que contribuyen al logro de la incógnita a través de la comprensión e información identificada. En este nivel, los alumnos hacen uso de las estrategias que planearon durante la concepción del plan, puesto que el desarrollo de las operaciones, se hizo de manera correcta, al utilizar rigurosamente las operaciones aritméticas y el cálculo.

Así, la actividad intelectual fundamental se apoya más en el razonamiento que en la memorización; el estudiante hace uso de estrategias firmes que contribuyen al logro de la incógnita relacionando la información identificada en la situación, lo cual es un sustento, pues sirve de interés ante el mismo proceso, en el que se analizan diversas situaciones.

b) Descripción y análisis del segundo nivel.

Los problemas de segundo nivel (problemas combinados) requieren de varias operaciones en un cierto orden, para dar fin a su solución. Los cuales representan una complejidad mayor en comparación con los de primer nivel, puesto que supone establecer relaciones más complejas entre los datos aportados por el enunciado.

Cabe hacer mención que se desarrolló a través de la actividad “tendiendo problemas”, en la que se trató de ir colocando diversas imágenes estrechamente vinculadas a las situaciones problemáticas.

Durante esta actividad se abordaron problemas combinados fraccionados, compactos, puros, mixtos, directos e indirectos. Ante esto, los educandos debían de encontrar las soluciones de dieran como fin a la situación, ya que, para poder aclarar el enigma, y volverlo a tender, tenían que hacer una reflexión sobre el problema.

Situación que originó que el alumno buscará la manera de encontrar el resultado correcto, puesto que estos se estarían exhibiendo. Lo cual, generó la siguiente gráfica, en relación a las evaluaciones que fueron llevadas a cabo.

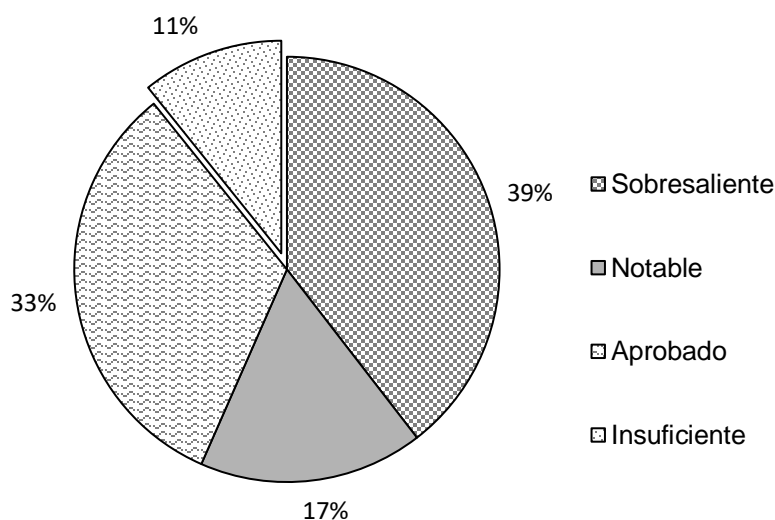


Figura 2. Resultado general del segundo nivel.
Fuente: Elaboración propia.

Como segunda fase de resolución, el alumno debe generar una reflexión acerca de situaciones anteriores, lo que servirá de apoyo para concebir un plan. En esta situación, este porcentaje de estudiantes, logró llevar a cabo la concepción del plan, a través de un análisis que les permitiera clarificar la situación a resolver.

Una vez concebida la fase anterior, este porcentaje de alumnos, no sólo trazó un plan, sino que también lograron llevarlo a cabo de la mejor manera, al utilizar las estrategias planeadas, y persiguiendo sus sentidos tanto escritos como en cálculos. En este sentido, desde la comprensión, hasta la ejecución, ese porcentaje de alumnos logró el objetivo que deseaba, así mismo, también pudo realizar un análisis y reflexión sobre el proceso utilizado.

Lo anterior denota que los alumnos no se familiarizan de todo con el cuerpo del problema, ni con la situación que pretenden lograr, por lo tanto, el resolutor presenta

complicaciones durante el desarrollo, pues éste debe y tiene que interpretar y reflexionar en todo momento que la comprensión de la situación es uno de los pilares fundamentales para la solución a un problema.

c) Descripción y análisis del tercer nivel.

Este nivel de resolución se realizó a través de hojas de trabajo, haciendo uso de situaciones contextualizadas y atrayentes al alumno. En este sentido, la idea principal consistió en que identificara la diferencia respecto al nivel 1 y 2 y utilizara las herramientas que él fue descubriendo a través de su trabajo, con el desarrollo de los niveles anteriores. Para que de esta forma pudiese aplicarlos en la actividad final, donde se involucraron situaciones desafiantes a través de juegos y posteriormente, se abordaran problemas similares a los anteriores en este nivel.

Este tipo de problemas que se visualizaron en el tercer nivel, muestran en los alumnos una compleja dificultad, pues se trata de utilizar diferentes operaciones para lograr cumplir su fin, de esta manera, también se hace uso de datos diferentes respecto a los otros dos niveles.

De la misma manera se descifra que en el tercer nivel, los alumnos hacen uso de procedimientos referentes a la búsqueda de varias operaciones eficaces, así como el uso del cálculo aritmético, situación que les favorece en la resolución, puesto que utilizan destrezas efectivas y eficientes, que ceden a detallar todos los pasos para el logro de la incógnita; reflexionando de esta manera sobre el proceso utilizado.

La misma gráfica presenta que en el nivel de logro aprobatorio se encuentran aquellos que presentaron complicaciones en el proceso de solución, ya que no se logró del todo comprender el problema. Aquí se mostraron niños con algunas complicaciones, principalmente confundieron las estrategias que lograban la solución, incluso

enseguida de leer la situación, ya que ellos mismos no realizaron una correcta explicación del plan a ejecutar. Se confirma que confundieron si tenían que realizar primero hacer la multiplicación y en seguida la división, o viceversa.

Así, se afirma que los problemas de tercer nivel son más complejos ante los alumnos, puesto que existen algunas complicaciones para alcanzar la solución, ya que, los enunciados se presentan con datos diferentes a otros niveles, por lo que se considera que debe existir una adecuada y diversa comprensión en cuanto al primero; lo que permite que el niño reconozca con certeza el tipo de problema y los niveles que se abordan.

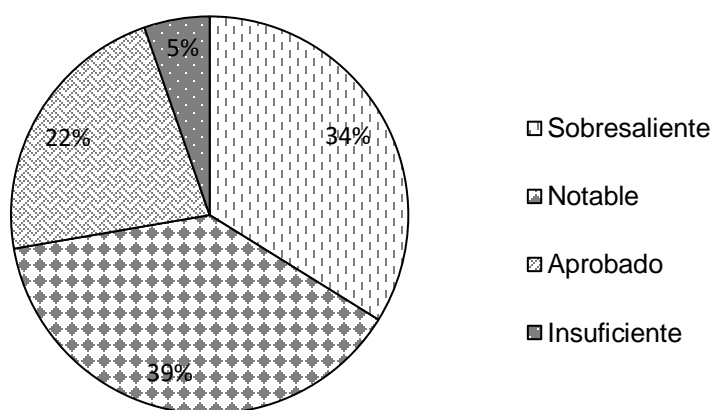


Figura 3. Resultado general del tercer nivel.
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y reflexiones

El estudio de la aritmética se concibe mediante el uso de las operaciones aditivas, sustractivas, multiplicativas y divisionarias, donde a través de los algoritmos y sus procedimientos, se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de todos sus derivados, con el fin de capacitar a un ser al cumplimiento de resolución de situaciones problemáticas.

En repetidas ocasiones, el alumno adquiere la noción de cómo resolver una operación aritmética, siendo esta la base de las matemáticas, más no logra desarrollar el proceso de transcripción de la misma operación a un planteamiento diferente. Esto genera que al alumno se le complica identificar qué es lo que tiene que hacer, qué pasos seguir y qué hacer en caso de lograr o no el resultado esperado; ante dicha situación, se analizan diferentes investigaciones que concuerdan en favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos, partiendo de ciertas condiciones que permitan aprovechar sus propios saberes y la aplicación de estrategias, con el fin de resolver los problemas.

En suma a esto, y las diversas situaciones que se identificaron a lo largo del presente estudio, se deduce que los alumnos, deben y tienen que desarrollar y conocer una amplia diversidad de algoritmos, fórmulas y enunciados, ya que, estos son de suma importancia en la medida en que se utilizan para solucionar diversos problemas matemáticos.

A través de las distintas actividades que fueron implementadas, se presentó un gran reto tanto para el alumno como para el profesor, de manera que estas situaciones diversificadas, contribuyeron a que los alumnos fueran capaces de recurrir al razonamiento, más que a la memorización; asimismo se favoreció el desarrollo de operaciones formales, donde fue necesario captar la atención del niño, quienes mediante actividades como la tiendita escolar, el buzón matemático, tendiendo problemas, y el rally matemático, se logró ampliar en ellos la aplicación de estrategias como lo es el cálculo aritmético para poder enfrentar situaciones diversas.

La presente investigación, a través del estudio y desarrollo de los procesos investigadores conllevó al logro de los objetivos, fortaleciendo la formación y

experiencia tanto personal como profesional, así también el continuo desarrollo de competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso, de manera que se tomó como punto de apoyo la colaboración en investigaciones de impacto educativo y social, en donde se hace uso de un pensamiento crítico y creativo para favorecer la solución de problemas, tomándose decisiones con base a teóricos y educadores que auxilian la aplicación de habilidades comunicativas en diversos contextos.

Referencias

- Blanco, L., Cárdenas , J., y Caballero, A. (2015). *La resolución de problemas de Matemáticas, en la formación inicial de profesores de primaria*. España: UEX.
- Burgos, E. (2011). La lógica de la investigación científica. Segunda parte. *La Lámpara de Diógenes*, 207-236.
- Fortín, M. (1999). *Formulación de un problema de investigación. En El proceso de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL/ Interamericana.
- Polya, G. (1964). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

Capítulo VII

Una mirada a la construcción del informe de práctica profesional en la BENM

Francisca Susana Callejas Ángeles
Benemérita Escuela Nacional de Maestros
suropa42@yahoo.com.mx

Juan Gutiérrez García
Benemérita Escuela Nacional de Maestros
jgutig@yahoo.com.mx

Rubén Altamirano Contreras
Autoridad educativa federal de la ciudad de México
rubenac@unam.mx

Resumen

Una sociedad en cambio permanente requiere de organizaciones y personas capaces de adaptar y de revisar sus formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. Hoy, tanto los sistemas, como las instituciones educativas y profesionales, promueven y aspiran al cambio, lo cual se ha convertido en una necesidad generalizada. Las escuelas normales no son la excepción a estos grandes cambios, por lo que a partir de 2012 se implementó un nuevo plan de estudios en la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en donde en los procesos de titulación de los estudiantes se encuentra, la construcción de un informe de prácticas profesionales, que debe permitir observar y valorar el nivel de desempeño de las competencias genéricas y profesionales, que los estudiantes han adquirido durante su trayecto formativo en la BENM.

Dentro del plan y los programas, se permite al docente en formación (el estudiante) un acercamiento a las escuelas de primaria, donde ellos pueden construir su proyecto de intervención para la titulación, mismo que favorece y desarrolla sus saberes pedagógicos y disciplinares, donde el estudiante tiene como propósito mejorar y transformar aspectos de su práctica profesional; sobre todo, a través de espacios de construcción de colectiva: Un maestro que reflexiona críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias educativas de otros.

La propuesta curricular pretende dejar procesos de titulación rígidos a cambio de procesos más flexibles que atiendan las prácticas profesionales. Por lo tanto, el que los estudiantes logren titularse tiene gran importancia, ya que permitirá que sean capaces de lograr el análisis y reflexión de su propia práctica. No obstante, la pretensión de este estudio es precisamente identificar cómo estos procesos que están enunciados en el nuevo Plan, están realmente sucediendo en la BENM.

Palabras clave: formación inicial, práctica docente, competencias genéricas y profesionales, prácticas profesionales.

Introducción

La educación ha tenido una gran relevancia en los procesos de la sociedad, en donde los docentes han sido protagonistas principales para su transformación; de ahí que, los estudiantes, maestros en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, para su formación inicial, es importante que desarrollen las competencias genéricas y profesionales para el logro del perfil de egreso y que puedan incorporarse al servicio profesional docente en las escuelas primarias de educación básica. Al respecto, el plan de estudios 2012 tiene tres modalidades para que los estudiantes puedan titularse, que son: tesis de investigación, informe de prácticas profesionales y portafolio de evidencias, cada estudiante en sexto semestre, tiene la opción de elegir cuál es la forma de titulación de acuerdo a los procesos de aprendizaje que ha desarrollado en todo su trayecto formativo en la licenciatura. En esta investigación sólo retomaremos la modalidad del informe de prácticas profesionales, considerando la relación más estrecha que tiene el docente en formación con su propia cotidianeidad. Con esta propuesta, cada espacio curricular permite a los estudiantes que elaboren evidencias de aprendizaje de diversas problemáticas que se van enfrentando en las jornadas de práctica, donde aplican los saberes teóricos en contextos reales.

El trayecto de prácticas profesionales permite a los estudiantes identificar diferentes contextos donde se ubican las escuelas primarias a intervenir, y como consecuencia, ayuda a movilizar los saberes para favorecer las competencias genéricas y profesionales de los maestros en formación y, a su vez, permite que los estudiantes logren identificar temas de su interés que tengan relación con los contenidos durante su trayecto formativo, porque fueron relevantes en las intervenciones o temas que se relacionen con problemáticas desde su formación inicial.

Para la elaboración del informe de prácticas profesionales es importante que el docente en formación utilice sus competencias para que desarrolle las planeaciones didácticas, aplicando conocimientos pedagógicos y disciplinares, y los lleve a la práctica en la elaboración del mismo.

“Los procesos de reflexión y análisis de la práctica que se desprenden de estas actividades, tratan de lograr un equilibrio entre los conocimientos teóricos, metodológicos, pedagógicos, técnicos e instrumentales con las exigencias de la docencia en contextos y situaciones específicas” (Secretaría de Educación Pública, 2014).

El trabajo que deberá desarrollar el docente en formación, tendrá que considerar los criterios establecidos en el documento Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (Secretaría de Educación Pública, 2014).

En su momento, la UNESCO, generó recomendaciones para la Educación Superior en la formación de docentes, en los congresos que organizó durante el pasado siglo:

La sociedad en vertiginosos cambios funda el desarrollo cultural, socioeconómico y sostenible del individuo, en el conocimiento que se origina con la investigación en la educación superior hacia escenarios deseables de trascendencia de lo material a la moralidad y la espiritualidad (UNESCO, 1998, s/p).

Con respecto a la formación de docentes a nivel internacional, menciona la importancia del desarrollo profesional de los maestros, tanto en su formación inicial, como permanente (UNESCO, 2009, s/p).

Durante más de un siglo la formación docente en México, se ha ido transformando a partir de los diferentes acontecimientos políticos, sociales e históricos, uno de ellos fue el pasar de ser un oficio a una profesión. Las escuelas normales como instituciones de educación superior, forman maestros para la educación básica, uno de los estudiosos actuales sobre la formación docente en la educación es Eduardo Mercado, quien define la formación docente, mediante la cita de Reyes: “Para la mayoría de los profesores o de las instituciones formadoras, la formación es algo que se adquiere durante la estancia en la escuela normal, en donde se aprende a ser maestro [...]” (1993, p. 5).

Además, señala que “[La formación] lejos de limitarse a lo profesional, invade todos los dominios [del ser humano]: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual, y a ser posible de manera permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad, según la expresión de Heidrich Dauber y Etienne Verne” (Ferry, 1990, p. s/n).

Esta consideración pone en el pensamiento del docente, la atención sobre el proceso que se lleva a cabo antes de la acción, durante la acción y después de la acción de la práctica docente, esto lo señala Schön diciendo que los profesionales reflexivos, reflexionan tanto en la acción, como sobre la acción” (Zeichner, 2002, p. 7); por lo tanto, el docente reflexivo ante este planteamiento se puede desarrollar de forma continua y aprender de sus propias experiencias. Por eso, la experiencia docente, forma parte del cúmulo de conocimientos, los cuales son la plataforma desde la cual

se genera el proceso de enseñanza, hacia la construcción en forma dialógica con los estudiantes.

El maestro en formación adquiere competencias que permiten desarrollar la capacidad de cuestionar, criticar las teorías pedagógicas en su trayecto formativo, tomando como referencia su vida escolar, y personal, confrontándose con supuestos en los productos de la acción y reflexionar sobre el conocimiento construido.

La habilidad de realizar una reflexión de la práctica, menciona Serrano, es un aspecto importante del origen de este proceso teorizado por John Dewey.

Dewey se ubica en una tradición que hace de los pre-juicios el enlace entre lo que nosotros somos como individuos y las tradiciones sociales en donde se han generado ciertos modos de concebir nuestra ubicación en el mundo. No podemos dirigirnos en el mundo sin lo que sabemos previamente. Y en este tema Dewey resalta dos ángulos. Por un lado, la intuición y, por el otro, el saber previo, los significados adquiridos (Serrano, 2008, p. 4).

Es de esta manera, que el docente reflexivo mantiene un compromiso con el diálogo colectivo y, además, con el interno; por eso Perrenoud señala, “es a través de actos reflexivos como es posible definir los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la escuela y más allá de esta” (2007, p. 61).

Por lo tanto, mediante la reflexión, el docente tiene una relación directa con lo que sucede en el entorno, el cual implica calles, edificios, comercios y centros comerciales, así como la población que está inmersa con tradiciones y costumbres, donde están implícitos los valores, actitudes y aptitudes que tienen los estudiantes. La finalidad de la elaboración del informe de prácticas profesionales, se cumple cuando los

estudiantes con estos referentes pueden generar una reflexión profunda vinculando la teoría y la práctica que utilizan en sus prácticas.

Derivado de lo anterior, es pertinente insistir que es ahí en el contexto, donde influyen un sinfín de variables, en donde le permitirá al maestro en formación, la construcción del conocimiento por medio de la solución de problemas, lo que le ayuda a la toma de decisiones, utilizando estrategias que fueron desarrollándose con anterioridad en su trayecto formativo.

Objetivo

Identificar las competencias genéricas y profesionales que permiten al estudiante realizar el informe de prácticas profesionales, en su proceso de titulación.

¿Cuáles son las competencias que el docente en formación logra consolidar durante el desarrollo de su proyecto de intervención o el informe de prácticas?

Metodología

Es una investigación empírica con un enfoque cualitativo y estudio exploratorio, se diseñó un cuestionario de 23 ítems que se aplicó a una muestra de 28 estudiantes que cursan el 7° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, sobre el análisis de su proceso de formación académica y acompañamiento que la BENM les ofrece en su proceso de titulación.

Resultados

Los resultados expuestos no determinan un momento en específico, es decir, lo que piensan los alumnos de séptimo semestre, sino que es un pensamiento en construcción desarrollado en su formación, con sus docentes y compañeros durante su estancia en la BENM y sus experiencias obtenidas en sus diversas estancias en las escuelas de educación primaria.

1. Los alumnos (89.3%) suponen que el trabajo a realizar para fines de titulación está más relacionado con la intervención que con procesos de investigación (10.7%).
2. Existe una igualdad de opiniones en el tipo de informe que están realizando, mientras hay alumnos (53.6%) que suponen que les servirá para mejorar el logro de sus competencias profesionales, hay algunos (46.4%) que suponen que el informe les ayuda a identificar aspectos delimitados de su intervención (tema, categoría, disciplina, campo de formación).
3. Los alumnos consideran que las fases del proceso de investigación-acción que más realizan son de acción (35.7%) y el que menos emplean es de observación (10.7%).
4. En cuanto a la identificación y análisis de la problemática, en igualdad, a los alumnos les cuesta identificar la problemática, pero consideran valiosa la teoría para identificarla.
5. Los alumnos señalan que para desarrollar su plan de acción han tenido que realizar actividades académicas extraescolares (50%).
6. Los alumnos (82.1%) consideran que en el desarrollo del informe de su práctica con su asesor es muy buena.
7. El 92.9% de los alumnos señala la importancia en el informe de prácticas, el desarrollo de las competencias genéricas; de las cuales, las que más emplean es el uso de su pensamiento crítico y creativo, y el empleo de recursos de la investigación educativa.
8. Los alumnos (67.9%) consideran que en el diseño de las planeaciones didácticas aplican sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y los programas de educación básica.

9. El 64.3% de los alumnos señala que sus actividades generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica; aunque sólo el 46.4% considera que han consolidado aplicar críticamente el plan y el programa de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos. También el 42.9% señala utilizar las TIC en sus estrategias de aprendizaje. El 67.9% indica que usan la evaluación en los diferentes ámbitos y momentos de la clase. Los alumnos (42.9%) señalan que sus intervenciones a través del diseño de estrategias de aprendizaje, son incluyentes, que permiten la convivencia, el respeto y la aceptación.

10. Los alumnos señalan que actúan de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

11. El 71.4 % de los alumnos señala que están en proceso en el uso de los recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente.

12. Los alumnos manifiestan intervenir de manera colaborativa en la comunidad escolar.

13. En cuanto a la elección del tema de su informe, resalta que fue elegido por los resultados que arrojó el diagnóstico aplicado al grupo de práctica, y en menor medida, por interés personal.

Conclusiones

Los alumnos consideran valiosa la información que se puede obtener en sus prácticas para la elaboración de su informe, como la consolidación de su práctica docente a través del desarrollo de las competencias genéricas. Por otro lado, habrá que analizar cómo la trayectoria del alumno en la escuela normal evoca valorar más los procesos

de intervención, que la investigación educativa. Entonces indagaremos variables en el ámbito institucional, por ejemplo, cuál es el papel de la investigación en los procesos de formación, o bien, las prácticas de investigación realizadas por los docentes en áreas afines, incluso, investigar la trayectoria de los docentes normalistas y su relación con la investigación educativa.

A diferencia de otros planes de estudio (como el plan 1984), la observación tenía un rol determinante en las prácticas de los estudiantes normalistas; en cambio, los alumnos apuestan más por la acción, que por la observación de sus prácticas. Además, debemos considerar este resultado en cuanto a la dificultad que ellos manifiestan al detectar la problemática de su grupo, incluso si observamos que la mayoría selecciona su tema del diagnóstico realizado al grupo. Entonces, es probable que el tema seleccionado como problemática, no lo sea como tal.

Se observa que los alumnos consideran que estos procesos en la elaboración de su informe desarrollan competencias genéricas, tales como el pensamiento crítico y creativo y el empleo de los recursos de investigación; aunque también señalan que lo hacen en actividades extraescolares, por lo que deberá analizarse cómo la institución o los docentes están enfocando las competencias en lo cotidiano. Incluso observar las clases en la institución y detectar qué competencias los docentes desarrollan en el diseño e implementación de sus temas, que al paso del tiempo (séptimo semestre) los alumnos puedan presentar dificultades al desarrollar sus propias competencias. Sobre todo, si pensamos que el docente normalista es un ejemplo de la organización e implementación de temas a trabajar en una clase.

Otro aspecto por resaltar es el uso del diagnóstico para detectar la problemática a desarrollar, pero al mismo tiempo, manifiestan tener dificultades para hacerlo. Será

importante el papel del asesor para cumplir con este aspecto.

Recomendaciones

Este estudio deberá completarse con dos elementos más, las apreciaciones (observaciones) que realice el docente normalista en estos procesos; y el otro, es la mirada que tiene la escuela primaria receptora del *docente en formación* (la docente titular y autoridades escolares). Con estas tres visiones se tendrá una idea más completa de cuáles son las competencias que está desarrollando el *docente en formación*. Al momento, los alumnos señalan la importancia de su práctica para el desarrollo de su informe de prácticas. Ahora debemos pasar de un plano descriptivo a uno explicativo-argumentativo de los procesos que vive el alumno en espacios de formación.

Referencias

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Ed. Paidós.

Lozano, A. (2005). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66. ISSN: 1696-2095. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf

Lozano, I., y Mercado, E. (2012). De la ilusión al desencanto de ser maestro de secundaria: expectativas de ingreso, experiencias de estancia y vocación en la Escuela Normal. En *La investigación en las escuelas normales públicas en el DF y el CAM DF*. México: SEP.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Ediciones Grao.

- Reyes, R. (1993). La formación inicial del profesor de educación básica, *Cero en Conducta* (México), año 8, núm. 33-34.
- SEP (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Plan de estudios 2012. México: SEP.
- Serrano, J. A. (2005). Tendencias en la formación de docentes. En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (pp. 171-269). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Instituto Politécnico Nacional.
- UNESCO (2009). *Tema Docentes*. Santiago de Chile. En Portal UNESCO la OREALC/UNESCO. Recuperado de portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7457&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior “La educación superior en el siglo XXI*. París: UNESCO. Recuperado en www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Zeichner, K.M, y Daniel L. L. (2002). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. En *SEP Observación y Práctica Docente III y IV. Programas y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Preescolar 5º. Y 6º semestres. México: SEP.



ISBN: 978-607-8662-42-5



9 786078 662425