

Luis Fernando Hernández Jácquez
María Leticia Moreno Elizalde
Adla Jaik Dipp

Coordinadores

Metodologías Activas y Ambientes de Aprendizaje

ISBN: 978-607-8662-60-9



METODOLOGÍAS ACTIVAS Y AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE

COORDINADORES

LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JÁCQUEZ
Universidad Pedagógica de Durango
Instituto Universitario Anglo Español
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

MARÍA LETICIA MORENO ELIZALDE
Universidad Juárez del Estado de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

ADLA JAIK DIPP
Instituto Universitario Anglo Español
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Primera edición: Marzo 2023

**@ Luis Fernando Hernández Jácquez, María Leticia Moreno Elizalde, Adla Jaik Dipp
(Coordinadores)**

@ Metodologías Activas y Ambientes Para el Aprendizaje

Editado en: Victoria de Durango, Dgo., México

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE)

Diseño de Portada: Luis Fernando Hernández Jácquez

ISBN: 978-607-8662-60-9

Hecho en México/ *Printed in Mexico*



Derechos reservados conforme a la ley:

No está permitida la impresión, reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

Los trabajos que conforman esta obra fueron sometidos a dictamen doble ciego conforme a los criterios académicos de los Comités Editoriales de la Red Durango de Investigadores Educativos.

Comité Científico

Adla Jaik Dipp

Aldo Benhumea Peña

Alejandro Díaz Cabriales

Ana Iris Murguía Hernández

Arturo Barraza Macías

Arturo Meléndez Juárez

Claudia Ivonne Romero Morales

Leticia Pesqueira Leal

Enrique Ibarra Aguirre

Erick Michell Campos Mendiola

Francisca Susana Callejas Ángeles

Gloria Martha Palomar Rodríguez

Isidro Barraza Soto

Karla Rocío Campos Martínez

María Leticia Moreno Elizalde

Martha Quintana Escozar

Miriam Hazel Rodríguez López

Nansi Ysabel García García

Oscar Zaragoza Vega

Susuky Mar Aldana

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 6 |
| Capítulo 1 | 15 |
| Interactuar Para el Proceso Eficiente del Aprendizaje | |
| Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos, Gabriela del Carmen Loza Cedeño, Evelia Hernández Regalado, Ana Lilia Estrada Figueroa y Adriana del Refugio Cazares Rodríguez | |
| Capítulo 2 | 26 |
| La Transversalidad Como Reto en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje | |
| Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos, Ana Lilia Estrada Figueroa, Gabriela del Carmen Loza Cedeño, Noemi Cuellar Ocegüera y Adriana Rodríguez Gómez | |
| Capítulo 3 | 38 |
| Y ... ¿Qué tienes para mí? | |
| Evelia Hernández Regalado, Adriana Rodríguez Gómez, Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos, Gabriela del Carmen Loza Cedeño, Julia Coral Flores Castro | |
| Capítulo 4 | 49 |
| La Mentoría Como una Estrategia Auxiliar a la Tutoría Para Evitar la Deserción Escolar | |
| Constantino Carcaño Zamora | |
| Capítulo 5 | 59 |
| Aprendizaje Socioemocional en Niños de Primaria; Causas y Consecuencias por COVID-19 | |
| Araceli López Chino, Fernanda Yarely Mendoza Plata, Micaela Ortega Solórzano, Christian Servando Cruz López y Nancy Araceli Reyes López | |
| Capítulo 6 | 73 |
| El Ambiente Alfabetizador en el Aula, Experiencias y Voces Desde el Nivel Preescolar | |
| Jairo García Ramírez y Itzel García Reyes | |

Introducción

Las instituciones educativas atraviesan en la actualidad por un desafiante momento de transición en sus modelos formativos. Existe la necesidad de repensar los diferentes elementos y actores que dan vida a la formación: profesor, alumno, materiales, evaluación, contenidos, actividades, tecnologías y metodologías. Ante los cambios y la complejidad de esta nueva era en la que la información y aprendizaje han tomado cambios importantes para la producción de conocimiento válido y útil, el empleo de estrategias didácticas y metodologías activas centradas en la persona para potenciar su talento, es imprescindible y dentro de la educación guiada, empoderar al docente con estas metodologías que “le invitan a experimentar nuevas formas de aprender, comunicar, valorar y empalmar con la realidad” (Giroux, 2008, p. 14), se vuelve fundamental. La docencia requiere cambios para responder a las necesidades actuales que demanda la sociedad del conocimiento, de acuerdo a Pérez et al. (2015), ya que las demandas del mercado laboral, la dinamización de los puestos de trabajo, requieren competencias asociadas al trabajo en equipo, colaborativo, resolver problemas y compromiso con la sociedad.

Por metodologías activas se entiende a aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje (Labrador y Andreu, 2008). Corresponden a aquellas formas que materializan el cambio en la forma de entender el aprendizaje ya que se centran en las actividades más que en los contenidos, lo que implica cambios profundos en el actuar de profesores y estudiantes. Un punto clave de ellas es el presentar una serie de componentes en los cuales el estudiante afronta problemas que debe estructurar y esforzarse con ayuda del profesorado, por encontrar soluciones con sentido.

Según Gutiérrez et al. (2017) la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no

receptivo. La psicología cognitiva ha mostrado consistentemente, que una de las estructuras más importantes de la memoria es su estructura asociativa. El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados que se denominan redes semánticas. La nueva información se acopla a la red ya existente. Dependiendo de cómo se realice esta conexión la nueva información puede ser utilizada o no para resolver problemas o reconocer situaciones. Por lo cual, surgen las metodologías activas como una respuesta imperante y favorable ante estas instancias, su origen data desde el siglo XIX, se han popularizado en los últimos años (Sanguña et al., 2017).

Por su parte, Labrador y Andreu (2008) mencionan un segundo elemento que fundamenta la utilización de este tipo de metodologías es que el aprendizaje es auto-dirigido, es decir el desarrollo de habilidades metacognitivas, promueve un mejor y mayor aprendizaje. Se trata de promover habilidades que permitan al estudiante juzgar la dificultad de los problemas, detectar si entendieron un texto, saber cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender la documentación y saber evaluar su progresión en la adquisición de conocimientos. Se sustentan en principios propuestos por Piaget, Vygotsky y Ausubel, quienes a su vez establecen que los alumnos deben implicarse de manera activa, comprometida y autónoma en su aprendizaje (Luelmo del Castillo, 2018). La ausencia de estas metodologías genera desmotivación, desinterés y por ende bajo rendimiento académico como subrayan Pérez et al. (2015).

Asimismo, Fernández (2006) señala que implican un trabajo colaborativo, entre docentes y estudiantes o entre los mismos estudiantes, con la intención de lograr una comprensión profunda del contenido basado en situaciones reales de aprendizaje que procure desarrollar determinadas competencias y objetivos, que generalmente se orienta a la acción.

Al aplicar las metodologías activas se mejoran habilidades comunicativas, desarrollan competencias, intereses y aprendizajes significativos, construye conocimientos, replantea rutinas, estimula pensamiento crítico situacional, se fortalece el trabajo en equipo, la toma de decisiones asertivas, entre otras. Su repercusión es positiva y tiene alto impacto tanto en los docentes como en los estudiantes, pues ambos se someten a un proceso de aprendizaje. Lo

anterior implica para el docente conocer a sus estudiantes, sus ideas previas, lo que son capaces de aprender en un momento determinado, elementos motivantes y desmotivantes tanto internos como externos, sus hábitos, valores y actitudes para el estudio, esto es debido a que “enseñar no solo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender y a desarrollarse como personas” (Díaz y Hernández, 2010, p. 87).

En este sentido, las metodologías activas en conjunto con los ambientes de aprendizaje procuran desarrollar aprendizajes significativos a través de experiencias constructivas e innovadoras que le llevan a autocuestionarse, interpelarse, interrogar sus cimientos, sus condicionantes y lo que lo motiva (Espejo y Sarmiento, 2017). Esto lleva a que el docente deba impulsar la intervención, suponer propuestas de resolución de la enseñanza sobre la base de un proyecto reflexionado y negociado constantemente (Gorodokin, 2005), lo que significa ayudar a recrear nuevos modos para la comprensión del conocimiento, permitir reflexionar en la práctica y hacer partícipe a los estudiantes de sus progresos y retrocesos (Sequera, 2016, p. 224). Se busca que los docentes desarrollen su potencial creativo e innovador llevando al aula problemas, discusiones, actividades y dinámicas que faciliten el proceso de aprendizaje, producto de localizar y analizar en sí mismo el uso y la razón de ser del saber enseñar, para poder ser dueños de su propia práctica y así poder adaptarse a cualquier cambio propuesto.

Dentro de estas metodologías se encuentra el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Aprendizaje entre Pares, entre otras.

En cuanto al primero de ellos, el ABP es una metodología que asume los problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los aprendizajes. Se refiere a un enfoque inductivo donde los estudiantes simultáneamente aprenden del contenido y resuelven problemas reales con el fin de resguardar el alineamiento constructivo, la evaluación en esta metodología debe ser un proceso donde se valore el uso de la información por sobre la memorización de la misma, la integración de los aspectos teóricos del curso y la transferencia de lo aprendido a nuevos problemas Atienza (2008). Esta metodología es abordada en este libro en el primer

capítulo con 160 estudiantes de educación media superior en el que la finalidad fue aplicar un aprendizaje basado en problemas encausado por generar un pensamiento crítico, reflexivo, capaz de elaborar propuestas, desarrollar sus habilidades y familiarizarse con esta forma didáctica de promover un aprendizaje significativo.

Por su parte, el ABR y de acuerdo con el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2020), es un enfoque de aprendizaje activo que pretende el desarrollo integral de competencias específicas y de habilidades transversales, mediante un proceso colaborativo en el cual se genera conocimiento aplicado y multidisciplinar entre iguales. Aborda desafíos reales y sociales, es inherentemente multidisciplinar y tiene el objetivo de que las soluciones no solo deben proponerse sino también aplicarse, han de ser prototipadas o validadas con audiencias auténticas siempre que sea posible. El ABR se trata en el segundo capítulo de esta obra, con estudiantes de los dos primeros semestres de bachillerato con la finalidad de habituarlos a esta forma de trabajo, despertar sus habilidades e incrementar su conocimiento al enfrentarse a una situación o problemática donde sea capaz de analizar, reflexionar y actuar para resolverlo, demostrando como lo hizo, enriquecer la retroalimentación a base de la experiencia sin dejar el conocimiento solo en la teoría.

El Aprendizaje entre Pares corresponde a estudiantes aprendiendo desde y con otros de maneras formales e informales. Esta estrategia no es nueva, dado que es una práctica que emana directamente desde la Teoría Social Constructivista de Vygotsky y el Aprendizaje Colaborativo de Johnson y Johnson (Skalicky y Caney, 2010). Se concibe que el trabajo entre pares mejora la calidad universitaria, al crearse vínculos y fortalecer relaciones entre compañeros, que aportan al desarrollo social y cognitivo y, a una efectiva socialización, pasando de ser solo un trabajo en grupo a ser uno compartido, asumido de forma organizada por todos como responsables del éxito común (Topping, 2000; Boud et al., 2001; Durán, 2006). El tercer capítulo del presente libro explica sobre esta forma de trabajo que implicó la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana por un grupo estudiantes, que es experiencial,

personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado; en donde cada alumno intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción.

Una variante de lo anterior, es la estrategia de Aprendizaje entre Pares con Ayudantes / Mentores en docencia, se comprende desde un sentido amplio, donde los estudiantes aprenden desde y con otros sujetos sociales. Desde esta perspectiva, el ayudante (mentor) debe ser reconocido y auto reconocerse como un estudiante que posee experiencia previa en el curso, que facilita aprendizajes y a la vez aprende a través del proceso de interacción. Lockspeiser et al. (2008) plantean la capacidad que aportan el ayudante para lograr potenciar al aprendizaje en un curso, puesto que su rol se enmarca fuertemente en el proceso de mediación y retroalimentación, lo cual facilita la identificación de puntos ciegos que posiblemente puedan obstaculizar la comprensión de los estudiantes. El cuarto capítulo aborda esta modalidad también con estudiantes de educación media superior, en donde resulta novedosa su aplicación ya que de acuerdo al autor del capítulo, no se tiene basta evidencia de su uso en este nivel educativo.

En otro orden de ideas, importancia global en los últimos años ha tenido el Aprendizaje Socioemocional, que es reconocido por la UNESCO (2020) como uno de los pilares fundamentales de la educación el aprender a ser y vivir juntos, situación que de hecho, continúa siendo un desafío. En tiempos de crisis, como la pandemia de coronavirus, que enfrentamos como planeta el desarrollo de la propia persona y la convivencia con otros y otras, se convierten en desafíos fundamentales y cobran gran relevancia en el nivel de bienestar y calidad de vida. Es por ello, necesario el reforzamiento de este tipo de aprendizaje, que es definido por Orrego (2021) como el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que aumentan la capacidad de los niños de conocerse tanto a sí mismos, como a los demás, con el fin de usar esa información para resolver problemas con facilidad, flexibilidad y creatividad. Además, es el grupo de destrezas que un individuo emplea para manejar las emociones, establecer metas, tomar decisiones, y llevarnos bien y en cierto modo sentir empatía por los demás.

El aprendizaje socioemocional se presenta en el quinto capítulo, revelando los hallazgos que el confinamiento por la pandemia ocasionada por el virus SARS-COV-2 causó en la mayoría de los estudiantes de un grupo de sexto grado de educación primaria en México.

El sexto capítulo presenta las experiencias en el nivel preescolar del medio rural sobre una estrategia generadora de un ambiente alfabetizador en el aula a partir de situaciones contextuales como la lectura de tarjetas, cuentos infantiles, adivinanzas, recetas de cocina o canciones populares, los niños son capaces de expresar sus opiniones haciendo uso del lenguaje en diversas formas, concluyendo que el uso de la lengua oral y escrita no implica necesariamente desarrollar procesos convencionales de lectura y escritura. Este tipo de intervención ha sido explicada décadas atrás por Rodríguez (1976) y Levie y Lentz (1982) quienes explicaron que el uso de imágenes apoya a que los(as) niños(as) se sientan motivación por iniciar la lectura y escritura de símbolos.

Es en este contexto, estimada lectora, estimado lector, ante estas notables experiencias académicas y formativas que se presentan en este libro titulado **“Metodologías Activas y Ambientes Para el Aprendizaje”** quedan las aportaciones de la producción académica investigativa de docentes, docentes-investigadores, investigadores nóveles y educadores, que dejan de manifiesto un esbozo del estado actual del trabajo en materia y que evidencian pertinencia con el objetivo, tema, circunstancia o la realidad vivida en los centros educativos de nuestro país.

Les invitamos a leer con pasión y espíritu de diálogo el esfuerzo de nuestros colegas que comparten su experiencia docente e investigativa para ampliar nuestro horizonte de comprensión hacia este tipo de metodologías, las cuales pretenden formar ciudadanos conscientes de su realidad, transformadores, que provoquen cambios sociales y personales a fin de impulsar su responsabilidad de pensar, soñar y crear las condiciones favorables para cumplir un rol protagónico en la sociedad; que sea activo en la busca de soluciones, piense, valore, se vincule con su entorno y su identidad como ciudadano y desarrolle habilidades que le aseguren una

mejor calidad de vida. Para ello, el docente de hoy debe ser agente de cambio, culto, idóneo y actualizado.

Referencias

Atienza, J. (2008). *Aprendizaje basado en problemas*. En Labrador, M. y Andreau, M. (Ed.). *Metodologías activas* (pp. 11-24). Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.

Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una Interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 153-154. <https://core.ac.uk/download/pdf/132120608.pdf>

Espejo, R. y Sarmiento, R. (2017). *Manual de apoyo docente: Metodologías activas para el aprendizaje*. Universidad Central de Chile.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Giroux, H. (2008). *La universidad secuestrada: el reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, Caracas.

Gutiérrez, N., Herrera, S. y Pérez, Y. (2017). Las TIC en la enseñanza del inglés en educación básica. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), 123-135. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/655>

Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Labrador, M, y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Ediciones GIMA-Universidad Politécnica de Valencia.

Levie, W. & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: a review. *Research Educational Communications and Technology Journal*, 30, 195-232. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02765184>

Lockspeiser, T., O'Sullivan, P., Teherani, A. & Muller, J. (2008). Understanding the experience of being taught by peers: the value of social and cognitive congruence. *Advances in Health Science Education*, 13(3), 361-372. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-006-9049-8>

Luelmo del Castillo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema Educativo Español. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 27, 4-21. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/37586>

Orrego, E. (2021). Aprendizaje socioemocional en tiempos de pandemia. *Boletín de Opiniones Iberoamericanas de Educación*, 3(19), 53-55. <http://ojs.umc.cl/index.php/bolibero/issue/view/23/26>

Pérez, E., Rodríguez, J. y García, M. (2015). El uso de mini-vídeos en la práctica docente universitaria. *Edmetíc. Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 51-70.

Rodríguez, D. (1976). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Gustavo Gili.

Skalicky, J. & Caney, A. (2010). PASS student leader and mentor roles: A tertiary leadership pathway. *Journal of Peer learning*, 3(1), 24-27.

Sanguña, E., Vasconez, B., González, A. y Moso, G. (2017). Incidencia de las estrategias metodológicas activas en el aprendizaje significativo del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 2(8), 22 - 43.

Sequera, M. (2016). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Arjé: Revista de Postgrado FACES-UC*, 10(18), 223-229.

Servicio de Innovación Educativa-UPM (2020). *Guía de Aprendizaje Basado en Retos*. Universidad Politécnica de Madrid. Universidad Politécnica de Madrid. <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/GUIA-ABR.pdf>

Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Geneva: International Bureau of Education UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125454>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL-UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Capítulo 1

Interactuar Para el Proceso Eficiente del Aprendizaje

Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla
lizbeth.hcastellanos@academicos.udg.mx

Gabriela del Carmen Loza Cedeño

Universidad de Guadalajara Preparatoria No. 12
gabriela.loza0884@academicos.udg.mx

Evelia Hernández Regalado

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla
evelia.hernandez7701@academicos.udg.mx

Ana Lilia Estrada Figueroa

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Tequila
Ana.estrada1436@academicos.udg.mx

Adriana del Refugio Cazares Rodríguez

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Santa Anita
Adriana.cazares4408@academicos.udg.mx

Resumen

El emplear metodologías que permitan establecer interrogantes, analizar, interpretar, idear, proponer, generar, resolver y argumentar soluciones, implica una participación e interacción constante, apoyo, colaboración, tolerancia, autocrítica constructiva, con un enfoque relevante en su contexto, en el que se genere aplicar estrategias propias, lo que resulta finalmente atractivo en el analizar el ingenio, creatividad, desempeño y organización que conservan al trabajar en conjunto los estudiantes para alcanzar los objetivos alineados al tema y las expectativas de resultado, manteniendo un interés eficaz, porque son ellos los que construyen su aprendizaje, su nivel de reto y logro, considerando los factores que se interponen para una solución favorable y satisfacción por lo alcanzado, en el que interviene sus habilidades digitales, intelectuales y un pensamiento crítico, demostrando ser competente al tomar la postura de su rol en el equipo y elaborar su diseño de propuesta de problemática a solventar y resultados a generar, que encamina a fortalecer vínculos significativos de aprendizaje.

Palabras clave: Intervención, expectativas, habilidades.

Introducción

Dado las expectativas de los alumnos por aprender en un campo disciplinar en particular, la intervención del profesor por alcanzar propósitos de aprendizaje en el alumno, resulta que no son los mismos, cuando se llega a una monotonía en la impartición de las sesiones, siendo

nosotros quienes encaminamos a los alumnos, es nuestro deber hacerlos partícipes y responsables de su nivel de logro, el alumno por defecto se ve dispuesto a seguir la metodología que el profesor le imparte, este solo lo realiza y ya quedó, pero no resulta relevante, ni significativo lo visto en determinado tema, ni provee de un enfoque por desarrollar sus competencias, parte entonces, un análisis como profesor por causar impacto significativo en el estudiante en base a construir un conocimiento sólido, que surja del interés y propuesta del alumno por superar su rendimiento académico que lleve a abarcar y confrontar retos que se impongan entre ellos mismos.

La participación activa, es generar interés por causar efecto singular, es decir despertar un afán por emprender procesos que resulten atractivos por realizar que vayan encaminados a solventar necesidades que pueden enfrentar en su contexto en relación al uso de herramientas y perspectivas por alcanzar, por lo que se pretende el trabajo colaborativo y en equipo que permita diseñar propuestas de casos, problemáticas en las que involucren herramientas, conocimiento y apertura de un análisis, desarrollo, resultado y argumentación de la solución, en base a lo esperado, contando con nuevos enfoques de deducción por parte de otros equipos, enriqueciendo el aprendizaje y fortaleciendo áreas de mejora.

Las dinámicas que el profesor decida generar deben estar orientadas a que el alumno sienta necesidad de proponer retos, de superarlo e intercambiar sus resultados, el aprender debe ser una forma natural en el que se piense de manera crítica y reflexiva, comprendiendo que cada paso es una pieza para avanzar en la solución de la problemática. Cuando los alumnos son los que se interrogan, es entonces la oportunidad precisa para un desempeño apropiado con la intervención adecuada de su profesor y colaboración de sus compañeros, el trabajo en conjunto permite obtener productos de calidad.

El hacer este tipo de dinámicas como estrategia de aprendizaje da pauta a activar al estudiante en construir su propio conocimiento que resulte significativo, donde cabe mencionar que no todos los grupos actúan y realizan lo que el profesor espera como perspectiva, sin

embargo, el compartir diversos aspectos que les ha resultado relevante mencionar y destacar, provoca interés en sus compañeros por averiguar cómo se llegó a la solución. Dado pues, que un grupo apático, donde le cuestiona al maestro y ¿Esto para qué?, es entonces, revertir la pregunta a partir del propósito del tema, que sean ellos los que promuevan la aplicación del conocimiento.

El generar dinámicas de aprendizaje, motiva al educando a participar, a involucrarse, a sentir desafío por lograr superar un reto, aunque las limitantes pueden ser que el grado o nivel de la problemática no represente tal cual un desafío y puedan resolverlo fácilmente, sin embargo implica que piensen pero sin complicaciones de alcanzar un elevado nivel de aprendizaje, por el dominio que este pueda implicar, el relacionarse con sus compañeros puede representar una dificultad, ya que no siempre llegan a un acuerdo, ceder y ser tolerantes implica que pueda generarse un buen trabajo o algo simple, por esta situación la organización y el dirigir provee de un intercambio efectivo de ideas, opiniones y la realización de un producto elaborado de calidad, cubriendo las expectativas de logro.

Desde esta perspectiva, para evaluar estos aprendizajes utilizamos diversas técnicas como caso práctico en la que los alumnos tengan que poner en práctica sus conocimientos Evaluación realizada entre pares (co-evaluación).

El alumno, durante su proceso de aprendizaje, ha trabajado con sus compañeros cooperativamente. Por tanto, conocer la opinión de los compañeros también resulta interesante. Los aspectos sobre los que se pueden preguntar pueden ser: ambiente cooperativo dentro del grupo, reparto de tareas eficaz, cumplimiento de las expectativas de la problemática.

La orientación y vínculo que se dé por plantear y desarrollar estos casos. Donde la disposición del alumno cubre factores relevantes para proyectar efectividad en trabajo en equipo que conlleva a un desempeño efectivo o no, como resultado de la solución de acuerdo logrado y la argumentación dada por estos.

Marco Teórico

El relacionarse con los demás implica muchas referentes a considerar, cuando implica trabajar en equipo tales son: múltiples demandas, complejidad organizativa, dilema práctico. Por lo que debe quedar claro lo siguiente:

- a) Objetivos claros (y compartidos)
- b) Participación activa de los componentes
- c) Roles complementarios
- d) Operativización del trabajo:

- Planificación – organización

- Método de trabajo

- Reglas del juego

- e) Comunicación
- f) Liderazgo
- g) Actitud de mejora

- Identificar y prever fallos

- Velar por la cohesión grupal

En la contribución de cada equipo deben aplicarse criterios de:

Flexibilidad

Autocontrol

Ayudas a los demás

Don de la oportunidad

Los roles deben ser negociados y conocidos por los diversos miembros del equipo. Las rutinas de trabajo en equipo se mejoran trabajando, al reconocer puntos débiles, proponer mejoras y dimensión colectiva de la mejora.

Objetivo del ABP

El ABP busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc., todo lo anterior con un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

Dentro de la experiencia del ABP los alumnos van integrando una metodología propia para la adquisición de conocimiento y aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje. Los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. En el ABP los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades, tomando conciencia de su propio desarrollo. Al trabajar con el ABP la actividad gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema, es un método que estimula el autoaprendizaje y permite la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento. Al utilizar metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos como se aprecia en la Figura 1, los roles tradicionales, tanto del profesor como del alumnado, cambian.

Figura 1

Papeles que Juegan Ambos en el ABP

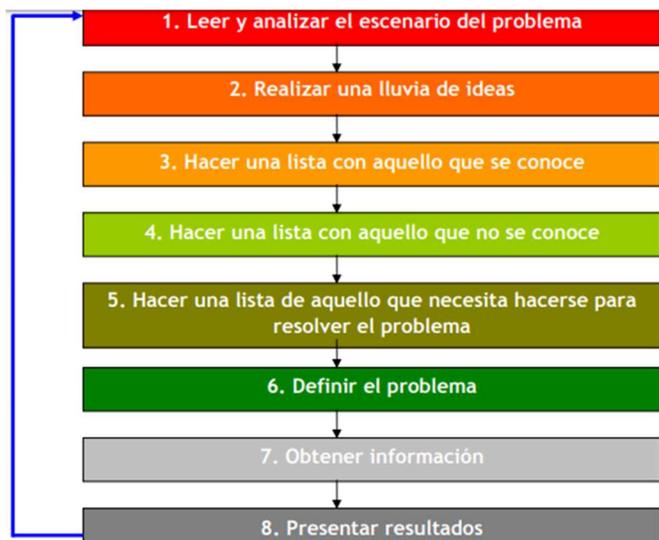
| Profesor | Alumnado |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Da un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje. 2. Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos. 3. Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan. 4. El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje. 5. Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes. 6. Realizar sesiones de tutoría con los alumnos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje. 2. Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan. 3. Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros. 4. Compartir información y aprender de los demás 5. Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite. 6. Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje. |

Fuente: Ainoadlo (2016)

Esto implica que cada agente en el proceso de la educación debe tomar su rol, lo que significa que la labor como profesor es el ser mediado, vínculo de acceso e intervención en caso de que surjan inconvenientes dentro del equipo de trabajo, retroalimentar a los alumnos, dado esta dinámica empleada en el grupo, nosotros como maestros damos las indicaciones generales, son ellos los que se organizan, la metodología empleada es mencionar el tema, el propósito, recibir propuestas de los alumnos en qué situaciones lo aplicarían, motivarlos por alcanzar los objetivos, los alumnos se integran en equipos de trabajo, disponen de estrategias propias para diseñar problemáticas o casos relacionados al contenido temático, son los que asumen su responsabilidad ante el aprendizaje, recalcando el nivel de logro por alcanzar y superación de retos que impliquen para mejorar su rendimiento académico.

Figura 2

Proceso de ABP en Ocho Fases



Fuente: Medina Martínez (2018).

Metodología de la Investigación

La metodología aplicada ha consistido en cumplir con los siguientes objetivos:

*Promover un pensamiento crítico que le permita enfrentarse a un reto y ver las formas de solucionarlo, mediante trabajo colaborativo.

*Hacer partícipe al alumno en el diseño, desarrollo, solución y argumentación del resultado a través de problemáticas generadas por estos mismos e intercambiadas a otro equipo.

El trabajo será en equipos donde lo común es el tema a tratar, empleando su creatividad al redactar de forma clara y precisa el caso y las expectativas del resultado, considerando aspectos de su entorno para generarlo, donde el aprendizaje surja a base de esta técnica didáctica, del cual se han seguido conforme al ABP.

Por lo que nos basaremos para sustentar esta metodología de trabajo en el desarrollo apropiado de la metodología del ABP según Morales y Landa (2004) en el que hay que seguir ocho fases determinadas en la figura 2 antes descrita.

Mencionado lo anterior, la técnica de trabajo como en el primer punto, es generar equipos de trabajos, definir los roles y diseñar la problemática para luego compartirla con otro equipo para que lo resuelvan, previamente el equipo debe tener la solución del problema, para compararlo y ver si se cumplieron las expectativas o hubo otra forma de solucionarlo.

Cuando la problemática llega al equipo que va a resolverlo, lo primero es leer y analizar la problemática, reconocer entre los miembros si están familiarizados o tiene sentido desde el inicio la forma de solucionarlo, es intercambiar puntos de vista, generar perspectivas, lluvia de ideas, considerar qué se tiene, relacionarlo con su contexto, identificar con lo que se cuenta, reconocer qué se necesita y saber qué no se tiene, para partir de ahí, emplear las herramientas apropiadas que se necesitan para resolver el problema, encontrar la clave para definir de manera precisa en que consiste el problema, ver la esencia real de lo que se pretende resolver, y obtener la información sobre las palabras clave y darle importancia en la interpretación para llevar a cabo el proceso del desarrollo de la solución, de tal modo que pueda argumentar los resultados al presentarlo ante el grupo.

Lo realizado en este trabajo de investigación ha sido que en las unidades de competencia de Tecnologías de la información I y II, se maneje el ABP en alumnos de primer semestre y segundo semestre, 1 grupo por turno, lo que da un total de 160 alumnos, donde la manera de trabajar ha sido a través de equipos (Tabla 1), de máximo 6 integrantes, donde definieron los roles que van a representar, se organizan para definir la problemática relacionado con el propósito del tema.

Tabla 1

Las Expectativas de Logro de los Grupos.

| Grupo | Trabajo en equipo | Diseño de propuestas | Seguimiento del desarrollo para la solución | Argumentación de resultados | Observaciones |
|------------------|-------------------------------------|--|--|--|--|
| Primer semestre | Se generó de manera aleatoria. | Creatividad e ingenio al relacionarlo con su contexto. | Trabajo en conjunto y colaboración activa entre los integrantes. | Demostración de logros generados al resolver la problemática, participación activa de los argumentos de los integrantes del equipo. | Roles de acuerdo al propósito del tema, interacción en definir la contribución de cada participante. |
| Segundo semestre | Se generó como ellos lo decidieron. | Dificultad al inicio para pensar en el diseño de la propuesta. | Colaboración e integración de un todo, al definir roles. | El rol de liderazgo presenta los resultados y demuestra la dificultad y logros alcanzados con respecto a las expectativas de la solución de la problemática. | Roles definidos desde el inicio, los integrantes ya conocían forma de trabajar, reconociendo el papel dentro del equipo. |

Teniendo en cuenta estos resultados empleando el método ABP, los de primer semestre presentaron más creatividad al diseñar y elaborar propuestas de problemáticas y las formas de presentar los resultados, dado que los equipos se formaron de manera aleatoria, la participación que se fomentó fue activa puesto que tenían que conocer sus habilidades y trabajar en conjunto para solucionar determinado caso. Se vio la seguridad en demostrar sus argumentos como

válidos por tomar fundamentos que tenían relación con el contenido temático, respetando los puntos de vista y tolerancia a las críticas de sus compañeros, reconociendo que esta metodología les ha ayudado a mejorar su pensamiento crítico y reflexivo de ver los contenidos y ser competentemente activo en su responsabilidad del aprendizaje.

Con respecto a los de segundo semestre se les dio la oportunidad de trabajar con sus compañeros de manera que ellos formaran sus propios equipos, para que se sintieran cómodos trabajando, sin embargo por la amistad unida, se les dificultaba tomar acuerdos o comenzar en la redacción de su propuesta, porque existía la confianza de dar sus puntos de vista, pero al final el líder proponía qué se debería hacer y qué rol tomaría cada uno y se organizaban de manera que cada quien aportara su trabajo en la integración de la solución de la problemática y se llegaron a acuerdos en la unificación y presentación del trabajo para argumentar resultados quien lo encaminaba era el líder como responsable de la solución, haciendo intervención pertinente así como en la retroalimentación dada entre pares.

Por lo tanto, esta dinámica de aprendizaje ha ayudado a mantener mentes activas, colaboración y formas variables de ver o atacar determinada problemática, promoviendo el desarrollo de competencias que encaminan al logro de resultados significativos.

Resultados

Esta metodología se llevó a cabo en estudiantes de primer y segundo semestre con un total de 160 alumnos, en el que la finalidad fue aplicar un aprendizaje basado en problemas encausado por generar un pensamiento crítico, reflexivo, capaz de elaborar propuestas, desarrollar sus habilidades y familiarizarse con esta forma didáctica de promover un aprendizaje significativo, donde la participación activa de los estudiantes se demostró en sus diseños, estrategias propias y argumentación y aprobación de sus compañeros, al compartir los resultados, empleando sus habilidades digitales e intelectuales y sabiendo como lidiar con los

obstáculos presentados, tanto de organización dentro del equipo para definir roles, como la manera de solventar la problemática.

El trabajo en equipo en ambos semestres con los grupos trabajados, ha consolidado una relación estrecha, conocer la forma de organización y la manera en resolver una determinada problemática y el presentar sus trabajos e interpretación de estos, causa impacto en su manera de ver el tema, comprendiendo que el contenido ha valido la pena porque realmente tiene sustento teórico y práctico para aplicarlo en su vida cotidiana.

Cambiar la mentalidad de desarrollar un tema, en sentir que no solo son receptores, sino que generan un rol importante y ser protagonistas sin imponerle un caso predefinido por el docente, rompe barreras de apatía y desinterés por realizarlo. El saber que deben diseñar, proporcionar la problemática a otro equipo y reconocer sus habilidades, así como áreas de mejora contribuyen a hacerlos autocríticos y ver las formas de mejorar en el tiempo de hacer y resolver, así como el plantear la problemática, aprender de la retroalimentación y resaltar sus logros.

Conclusiones

Empleando la metodología ABP se puede corroborar que es factible una organización entre pares para elaborar propuestas de acuerdo al contexto del alumno los cuales causen impacto significativo en el desarrollo de un tema, con la finalidad de superar la representación de un reto, el ser competentes y demostrar sus habilidades, vencer retos, el hacer posible que no solo es de forma teórica si no que los alumnos poseen un potencial que se debe despertar y encaminarlos para que ellos lo descubran, promover el trabajo en equipos y motivarlos a que la práctica es una fuente para definir que el aprendizaje ha sido significativo que abarca muchos factores en el estudio de un caso y por más complejo que sea, son capaces de solucionarlo.

Se pretende que los otros grupos también apliquen esta metodología de aprendizaje con el propósito de generar estudiantes con perspectivas de análisis, reflexivos y capaces de generar proyectos y llevarlos a cabo de manera eficiente y segura, con resultados favorables y de calidad.

Referencias

Ainhoadlo. (2016, July 20). Los diferentes estilos de aprendizaje y el ABP. *La Educación Es Mi Pasión*. <http://laeducacionesmigranpasion.blogspot.com/2016/07/>

Medina Martínez, G. E. (2018). *Aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en odontología y su especialización de ortodoncia*. (Tesis de especialidad, Universidad militar Nueva Granada Facultad de Educación y Humanidades) <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/20608/MedinaMartinezGiovanniEduardo2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, p. 145-157 <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>

Servicio de Innovación Educativa. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Teixido Saballs, J. (2008). Trabajo en equipo en la escuela. http://www.joanteixido.org/doc/treballequip/trabajo_equipo.pdf

Capítulo 2

La Transversalidad Como Reto en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla
lizbeth.hcastellanos@academicos.udg.mx

Ana Lilia Estrada Figueroa

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Tequila
ana.estrada1436@academicos.udg.mx

Gabriela del Carmen Loza Cedeño

Universidad de Guadalajara No12
Gabriela.loza0884@academicos.udg.mx

Noemi Cuellar Ocegüera

Universidad de Guadalajara Preparatoria Regional de Toluquilla
Noemi.cuellar@academicos.udg.mx

Adriana Rodríguez Gómez

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla
adriana.rgomez@academicos.udg.mx

Resumen

El involucrar al alumno en su propio aprendizaje, requiere de estrategias basadas en la experiencia, trabajo entre pares y la optimización de resultados idóneos para facilitar el desempeño del estudiante abarcando expectativas que conlleven a una superación de dilemas con respecto a su progreso académico, siendo así una oportunidad para el docente para encaminar al estudiante hacia procesos prácticos, que relacionen los contenidos con su contexto, simulando y asimilando la importancia de tal conocimiento, a partir de esto surge la iniciativa propia e interés por el resultado a perseguir, retomando conocimientos previos, desarrollándose en su entorno y asociando unidades de aprendizaje con un tema, es decir, superar retos basados en problemas, mediante la transversalidad, abonando saberes y descubriéndolos de igual modo, ser pertinentes en nuestra labor requiere argumentar y sustentar que el interactuar, descubrir, enlazar, enriquece la competitividad, la aportación de ideas, promueve el manejo de la organización de la información, la obtención de logros, por consiguiente da pauta a un conocimiento significativo y activo.

Palabras clave: Asociar, optimizar, argumentar.

Introducción

Durante las sesiones, la forma de llevar la secuencia didáctica en la mayoría de las veces los alumnos no suelen participar dando a conocer sus productos, pero sobre todo cómo le hizo para lograr la realización de tal actividad, el objetivo es hacer el trabajo y entregarlo antes que termine la clase, sin embargo no se da el énfasis del proceso que se llevó a cabo y las estrategias que implementaron, porque lo hicieron de tal modo, así como la argumentación de los resultados e intercambio, aprobación de ideas y procesos, haciendo que el aprendizaje sea significativo y activen conocimientos así como el desarrollo de sus competencias que generen, elaboren y demuestren que sus productos valen la pena darlos a conocer.

De esta manera la metodología aplicada ha sido aprendizaje basado en retos en los alumnos de 1er semestre para habituarlos a esta forma de trabajo, el despertar sus habilidades e incrementar su conocimiento al enfrentarse a una situación o problemática donde sea capaz de analizar, reflexionar y actuar para resolverlo, demostrando como lo hizo, enriquece la retroalimentación a base de la experiencia sin dejar el conocimiento solo en la teoría.

Los profesores que imparten en estos semestres han servido de apoyo al crear actividades transversales en donde cada uno evalúa lo que le corresponde, retomando los criterios a evaluar de tal manera que el alumno se sienta motivado y realice un buen trabajo implementando su creatividad y colaboración continua entre los integrantes, participando y apoyando para que los resultados sean favorables y sorprendan al grupo e incluso a sus profesores sin limitarles a que efectúen cambios y renueven estrategias si lo consideran necesario.

Haciendo este tipo de retos a través de problemáticas que represente un obstáculo por vencer y la motivación que se les dé a los alumnos a través de puntos extras o pases para no hacer un examen parcial o semanal o mensual o quizás se salven de hacer uno sorpresa, les genere interés para hacerlo y sobre todo que le permita verificar el nivel de dominio en el uso de

herramientas, procesos y estrategias para resolver tal situación que este enfocado al contexto de su vida cotidiana.

Marco Teórico

La perspectiva de este mundo es tener ciudadanos capaces de enfrentar retos, es entonces que los estudiantes necesitan aprender para desempeñarse en ambientes laborales más competitivos y globalizados, y lo que están obteniendo en la educación formal.

Los estudiantes perciben el mundo como un lugar con abundantes problemas que necesitan ser atendidos y que demandan una solución en la que ellos puedan participar.

Ellos desean y esperan que la escuela los prepare para este escenario y cuando lo hace, el compromiso aumenta dramáticamente.

El Aprendizaje Basado en Retos tiene sus raíces en el Aprendizaje Vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje.

Demanda una perspectiva del mundo real porque sugiere que el aprendizaje involucra el hacer o actuar del estudiante respecto a un tema de estudio, este acercamiento ofrece un marco de aprendizaje centrado en el estudiante que emula las experiencias de un lugar de trabajo moderno.

Es así que el Aprendizaje Basado en Retos aprovecha el interés de los estudiantes por darle un significado práctico a la educación, mientras desarrollan competencias claves como el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones, la comunicación avanzada, la ética y el liderazgo.

A continuación, se aprecia en la figura 1, las características de esta metodología.

Figura 1

Diferencia Entre Metodologías de Aprendizaje.

| Técnica / Característica | Aprendizaje Basado en Proyectos | Aprendizaje Basado en Problemas | Aprendizaje Basado en Retos |
|--------------------------|--|--|---|
| Aprendizaje | Los estudiantes construyen su conocimiento a través de una tarea específica (Swiden, 2013). Los conocimientos adquiridos se aplican para llevar a cabo el proyecto asignado. | Los estudiantes adquieren nueva información a través del aprendizaje autodirigido en problemas diseñados (Boud, 1985, en Savin-Baden y Howell Major, 2004). Los conocimientos adquiridos se aplican para resolver el problema planteado. | Los estudiantes trabajan con maestros y expertos en sus comunidades, en problemáticas reales, para desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Es el propio reto lo que detona la obtención de nuevo conocimiento y los recursos o herramientas necesarios. |
| Enfoque | Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y predefinida, para la cual se demanda una solución (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014). | Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y normalmente ficticia, para la cual no se requiere una solución real (Larmer, 2015). | Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una solución real. |
| Producto | Se requiere que los estudiantes generen un producto, presentación, o ejecución de la solución (Larmer, 2015). | Se enfoca más en los procesos de aprendizaje que en los productos de las soluciones (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014). | Se requiere que estudiantes creen una solución que resulte en una acción concreta. |
| Proceso | Los estudiantes trabajan con el proyecto asignado de manera que su abordaje genere productos para su aprendizaje (Moursund, 1999). | Los estudiantes trabajan con el problema de manera que se ponga a prueba su capacidad de razonar y aplicar su conocimiento para ser evaluado de acuerdo a su nivel de aprendizaje (Barrows y Tamblyn, 1980). | Los estudiantes analizan, diseñan, desarrollan y ejecutan la mejor solución para abordar el reto en una manera que ellos y otras personas pueden verlo y medirlo. |
| Rol del profesor | Facilitador y administrador de proyectos (Jackson, 2012). | Facilitador, guía, tutor o consultor profesional (Barrows, 2001 citado en Ribeiro y Mizukami, 2005). | Coach, co-investigador y diseñador (Baloian, Hoeksema, Hoppe y Milrad, 2006). |

Fuente: Observatorio de Innovación Educativa (2015)

Haciendo un análisis de esta metodología, se percatan las principales condiciones para promover un aprendizaje vivencial efectivo:

Las experiencias de aprendizaje diseñadas o seleccionadas implican actividades de reflexión, análisis crítico y síntesis.

Las experiencias de aprendizaje están estructuradas de tal forma que promueven en el estudiante tomar la iniciativa, decidir y ser responsable de los resultados.

El estudiante participa activamente en el planteamiento de las preguntas, la solución del problema y es creativo a lo largo de la experiencia.

El estudiante se involucra intelectual, creativa, emocional, social y físicamente.

El profesor y los estudiantes pueden experimentar éxito, fracaso, incertidumbre y tomar riesgos, porque los resultados de la experiencia pueden no ser totalmente predecibles.

El profesor reconoce y promueve las oportunidades espontáneas de aprendizaje.

El profesor tiene entre sus funciones el planteamiento del problema, el establecimiento de límites, facilitar el proceso de aprendizaje, dar apoyo a los estudiantes, así como también el aseguramiento de la integridad física y emocional de los estudiantes.

Los resultados del aprendizaje son personales y son la base de la experiencia y el aprendizaje futuro.

Las relaciones entre, el estudiante consigo mismo, el estudiante con otros estudiantes y el estudiante con el mundo, son desarrolladas a lo largo de toda la experiencia.

Por lo tanto, los objetivos que se tiene en aplicar esta metodología del Aprendizaje Basado en Retos son:

- Implicar al alumno en una problemática real vinculada a su contexto mediante la transversalidad con otras unidades de aprendizaje.
- La investigación de tal problemática supone definir un reto concreto (estímulo) y diseñar una solución adecuada (respuesta) la cual requiere de una temática como solución a implementar.
- Mantener involucrado al estudiante durante todo el proceso de forma activa.

Esta metodología es el complemento ideal para motivar a los estudiantes. Puesto que les involucra en cualquier proceso de formación, promueve la empatiza con ellos y logra resolver problemáticas o retos vinculados a su contexto. Así mismo encuentra el “talento oculto”, mejora la comunicación y la interacción interna, en el proceso de resolución del reto. Los elementos de un aprendizaje basado en retos constan entonces de:

Planteamiento de la situación o problema.

Pregunta inicial para generar el reto.

El reto.

Preguntas, actividades y recursos guía.

Solución del reto.

Puesta en común.

Evaluación.

Desarrollo

Para efectuar este trabajo se reunieron profesores que imparten clases en 1er semestre y 2do semestre en el que diseñen un proyecto transversal en el que definan los criterios a evaluar acorde a la unidad de aprendizaje, de tal manera que implementen estrategias particulares para que el alumno potencie sus habilidades para la solución.

Una vez puesto de acuerdo y teniendo la rúbrica de evaluación se presenta ante el grupo, de tal manera que sea un proyecto integrador en el que trabajen en equipo, en el cual se les pide que armen los equipos y propongan una problemática, recursos a implementar o utilizar sea definido por ellos mismos, limitando hasta donde profundizar de acuerdo al contexto del alumno, pero enfocado a una situación de la vida cotidiana orientado al mundo laboral.

De tal forma que se defina el reto y sea comprensible en el grupo para dar pauta al inicio a la investigación, desarrollo del producto y presentación del trabajo.

En el diseño de esta metodología se organizaron 7 equipos por grupo, donde los alumnos de primer semestre (A11, B11, A21, B21) hicieron un trabajo integrador, en el que participaron 160 alumnos regulares de ambos turnos.

Para esto se trabaja con 3 unidades de aprendizaje, donde las tecnologías tienen relevancia en la metodología y presentación de los productos en vinculación con otras unidades de aprendizaje.

Transversalidad: Descripción – Tecnologías – Matemática y vida cotidiana I

Problemática (Lanzar al mercado un producto o mejorar el producto “Elevar ventas”)

Aspectos a evaluar:

Muestreo, elaboración e interpretación de gráficas

Diseño de formulario (encuesta)

Investigación sobre el producto a lanzar o mejorar

Redacción en el diseño del texto y presentación del documento

Aquí otro trabajo realizado en estas tres unidades de aprendizaje:

Descripción – Tecnologías – Lengua extranjera I

Objetivo de la problemática a resolver (Elaborar, diseñar y ejecutar un Traductor de inglés a español)

Aspectos a evaluar:

Programar con botones para visualizar de inglés a español o viceversa

Palabras de verbos irregulares o regulares en infinitivo, pasado y participio.

Ejemplos en la vida cotidiana con esos verbos en español e inglés

Una vez definida la dinámica por cada uno de sus profesores que imparten estas unidades de aprendizaje e integración en equipo, tendrían que investigar en qué sector aplicaría el uso de su producto, donde sería útil y a quienes les interesaría saber de su trabajo y por qué.

Donde lo importante es demostrar sus habilidades y estrategias para solucionar tal problemática y aportar qué otro enfoque le daría a su aprendizaje de cómo aplicarlo en su vida cotidiana.

Los productos presentados de manera grupal los profesores abarcaron una hora como jueces invitando a coordinación para ver los trabajos y exposición de los mejores trabajos evaluados anticipadamente por sus propios compañeros de grupo.

Donde al recibir los trabajos de acuerdo con los elementos de un aprendizaje basado en retos se tiene los siguientes aspectos a evaluar de sus productos en la Figura 2.

Figura 2

Listado de Cotejo de Evaluación

| Elemento a evaluar | Características a valorar | si (✓) | No (*) |
|---|--|--------|--------|
| Planteamiento de la situación o problema. | Diseñar y describir la redacción de la situación o problema a enfrentar de manera clara, concreta y precisa. | | |
| Pregunta inicial para generar el reto. | Formular la pregunta detonante para hacer valer la pena tal reto | | |
| El reto. | Descripción del reto a superar, limitar hasta donde abarcar de acuerdo al contexto y nivel de exigencia propia | | |
| Preguntas, actividades y recursos guía. | ¿Qué necesito?, ¿Con que cuento?, ¿Dónde lo aplicaría?, ¿Con que finalidad?; Definir material, recursos y medios | | |
| Solución del reto. | Seguimiento de proceso, elaboración del producto | | |
| Puesta en común. | ¿Dónde más lo aplicaría? | | |
| Evaluación. | Cumplimiento de los criterios a evaluar | | |

Al generar sus productos integradores se les hacen las siguientes preguntas finales:

1.- ¿Qué reto resultó más complejo?

a) Lanzamiento del producto b) Traductor c) ambos

2.- ¿En qué unidad de aprendizaje tuvieron que retomar el tema o investigar para emplear las herramientas que necesitaban para la solución del reto?

a) Descripción y comunicación b) Tecnologías de la información l c) Lengua extranjera
d) Matemáticas y vida cotidiana

3.- ¿Consideras que con la realización de ambos productos abarcaste el logro de competencias en estas 4 unidades de aprendizaje? Marca el nivel de logro.

a) Óptimo b) Aceptable c) Eficiente d) Básico e) Ineficiente

4.- ¿Qué consideras que faltó para presentar un mejor producto?

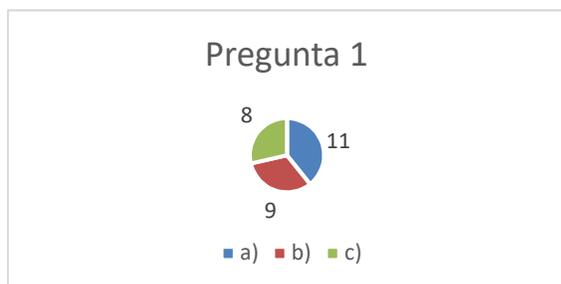
a) Organización en el equipo b) Tiempo para elaborarlo c) Todo estuvo bien definido

Se pueden apreciar los resultados de acuerdo al número de pregunta el número de Figura 3, 4, 5, 6.

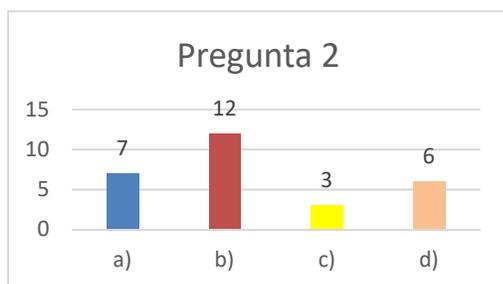
De los 4 grupos de un total de 160 alumnos regulares o activos, se tomó una muestra de 28 alumnos, en el que de manera aleatoria se tomaron 7 alumnos, 1 representante por equipo, en el que se gráficamente podemos apreciar tales resultados.

Figura 3

¿Qué Reto Resultó más Complejo?

**Figura 4**

Retomar Tema

**Figura 5**

Realización de Producto

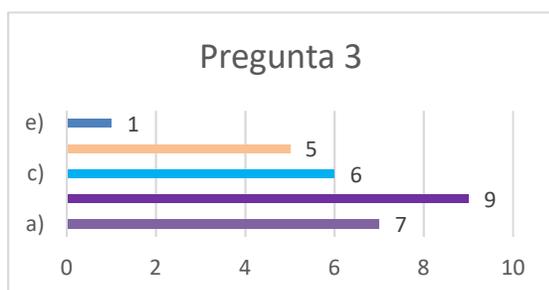
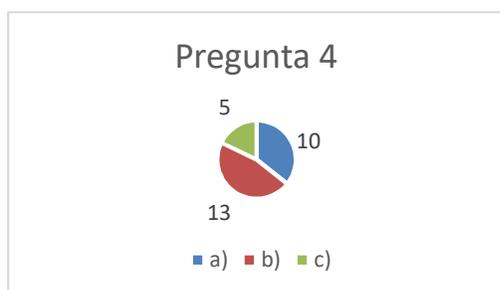


Figura 6*Mejorar tu Producto***Resultados**

De los resultados obtenidos en la encuesta y productos entregados, cada profesor les dio a conocer los aspectos a evaluar y la metodología de aprendizaje basado en retos, de tal manera que la indicación quedara clara, donde la interacción surge desde la apertura con la problemática general en el que se involucran 4 unidades de aprendizaje de las 12 semanas en primer semestre, en el que el nivel de exigencia lo miden ellos mismos al definir su propia situación relacionado a la vida cotidiana con un enfoque laboral sobre dónde aplicar las herramientas y saberes que se ven en estas unidades de aprendizaje.

Se especifica que deben cumplir en tiempo y forma para limitar la profundidad de acuerdo al contexto pero a su vez represente un reto donde vean la necesidad de investigar, analizar, reflexionar, actuar y efectuar, para finalmente presentarlo ante el grupo y participar en un evento interno sobre lo que hicieron de manera transversal.

De acuerdo a la Figura 2, el lanzamiento del producto les causó más dificultad hacer puesto que tenían que ponerse en el lugar de empresario y del cliente, a la vez investigar cómo hacer las preguntas, definir a qué población iría orientado el producto, si vale la pena implementarlo, en qué sector sería útil, con pruebas sencillas en algunos casos que se presentaron, sin embargo se involucraron en la problemática, viendo la Figura 3, se percata que en la unidad de aprendizaje donde más les causó investigar para implementar las herramientas

necesarias fue en Tecnologías de la información y comunicación I, puesto que tenían que ver la forma de programar los botones, de hacer los gráficos, el formulario, la presentación del texto y la presentación del documento, así como la consulta de fuentes fiables para elaborar sus productos resultó un reto sin duda.

En la Figura 4, el reconocer su nivel de aprendizaje es satisfactorio los resultados obtenidos y las perspectivas se lograron puesto que, con la implementación de esta clase de trabajos colaborativos entre alumnos, así como profesores el aprendizaje es significativo y el desempeño de ambos actores resulta relevante al ver expresado tanto oralmente al exponer, como en físico tales productos integradores que conllevan a un grado aceptable para ser la primera vez que se lleva a cabo.

Con este resultado se piensa efectuar cambios en el seguimiento de los elementos de esta metodología para el cumplimiento en tiempo y forma que fue lo que percibieron los alumnos que les faltó para lucir en la entrega de un producto con mayor calidad.

La presentación de estos trabajos y la evaluación realizada entre pares fue significativa ver, argumentar, explicar cómo lo hicieron y para qué lo hicieron, hace que se potencie su nivel de aprendizaje donde la experiencia de interactuar es lo que lo hace enriquecedor y efectivo porque se demuestra que ha valido la pena en llevarlo a cabo.

A partir de este análisis, se puede apreciar que esta clase de metodología para los alumnos, hace que se involucren en su propio aprendizaje, los motiva a investigar e ir en búsqueda de las soluciones, activa sus conocimientos previos, donde prevalece que el aprendizaje se da sí es vivencial, sí permanecen activos y no se queda simplemente en la teoría por lo contrario se hace de manera práctica.

Conclusiones

El enfrentar retos no es una cuestión nueva, solo un despertar de posibilidades para actuar y ejercer conocimiento teórico a práctico, interactuando, experimentando y aplicándolo en

la vida cotidiana, donde es importante la organización, definir roles, percatarse de las limitantes y comprender la problemática y saber hacia dónde va orientado, teniendo en cuenta con qué se cuenta, qué se necesita y la implementación de recursos y materiales para lograr superar tal reto, para posteriormente ser evaluado al darlo a conocer ante el grupo, siendo capaz de argumentar y ver demostrado sus habilidades que adquirió es entonces cuando el aprendizaje se convierte en significativo.

Esto implica que el desarrollo de competencias se llevó a cabo y a su vez se cubrieron las expectativas de logro tanto de ellos como de sus profesores, encaminando al alumno hacia un ambiente laboral, en que es necesario el trabajar en equipo, que sea capaz de proponer y dar soluciones.

Colaboremos en hacer prácticas y proyectos transversales, innovando el método de trabajo, solo entonces se podrá lograr tal efecto en nuestros alumnos al hacerlos partícipes de su aprendizaje y cubrir los aspectos de un ciudadano competente al egresar y formar parte de una sociedad demandante.

Referencias

Aprendizaje basado en retos. Nuevas metodologías activas de aprendizaje en el aula. *Revista digital Ventana Abierta*. (n.d.). <http://revistaventanaabierta.es/aprendizaje-basado-en-retos-nuevas-metodologias-activas-de-aprendizaje-en-el-aula/>

Aprendizaje basado en retos. (n.d.). Eduteka.icesi.edu.co.

<http://www.eduteka.org/articulos/edutrends-10-2015>

¿Qué es el Aprendizaje Basado en Retos? (2019, February 4). CEL Working. <https://celworking.com/que-es-el-aprendizaje-basado-en-retos/>

Capítulo 3

Y ... ¿Qué tienes para mí?

Evelia Hernández Regalado

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla
Evelia.hernandez7701@academicos.udg.mx

Adriana Rodríguez Gómez

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla
adriana.rgomez@academicos.udg.mx

Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla
lizbeth.hcastellanos@academicos.udg.mx

Gabriela del Carmen Loza Cedeño

Universidad de Guadalajara Preparatoria No. 12
Gabriela.loza0884@academicos.udg.mx

Julia Coral Flores Castro

Universidad de Guadalajara Preparatoria regional de Toluquilla
Julia.flores7767@academicos.udg.mx

Resumen

En la actualidad la impartición de clases en el aula, se tornan rutinarias, en espera de otra práctica y dejar pasar el tiempo para continuar con el resto de clases o retirarse de la escuela, pensando en otras actividades menos en qué aprenderé a ser o qué competencias iré a desarrollar esta vez... el despertar la sensación de participar e involucrarse en la dinámica de la secuencia didáctica, hace que la sesión sea interactiva, promueva el aprendizaje y sea en conjunto, por lo que una buena organización y la propuesta bien definida de práctica a realizar, dará pauta a un buen desempeño del alumno dentro del ambiente de aprendizaje que especifiquemos acorde al objetivo del tema, lo interesante es descubrir aquellos saberes y habilidades que se pueden efectuar con los integrantes del grupo, mediante trabajo en equipo, donde la hora de nuestra sesión sea la más anhelada, esto debido a que esperen con ansia recibir instrucciones por parte de otro equipo en el que les provoque interés por permanecer e interactuar y demostrar que son competitivos, de tal manera que evalúen a sus compañeros por la dinámica puesta y se genere retroalimentación en la entrega de los productos, generando de este modo la crítica constructiva y quienes mejor que la evaluación surja entre ellos mismos felicitando el desempeño que lograron al trabajar de forma colaborativa, así que persuadir el intelecto de nuestros alumnos abriendo la mente a perspectivas nuevas, haciéndolos protagonistas se dé la construcción del conocimiento activo y significativo.

Palabras clave: Interactuar, dinámica, evaluar.

Introducción

Cuando nos percatamos de cómo nos reciben los alumnos o con la actitud con la que ingresan a nuestra sesión, se comprende por ser la primera hora o la última hora, o porque ya quieren salir a receso o porque ya comieron, acaso este es un justificante para ver la apatía en sus actos, aquí sucede algo impide que no participen en la clase o se logre el objetivo propuesto a pesar de que se llevó una buena planeación, entonces que está pasando en esa aula, es la interrogante, quizás no es suficiente el énfasis que el docente le da, pero, si hacemos que el alumno se ponga en el lugar del profesor ¿Logrará algún cambio en sus compañeros?

Si diseñamos estrategias en el que todos los alumnos se involucren y darle la oportunidad de ser protagonistas dando un seguimiento y evaluando con una semana de anticipación la propuesta que presentarán y mantener el factor sorpresa en sus compañeros, definiendo una buena rúbrica de evaluación y organización, permitirá demostrar que las habilidades de sus compañeros para dirigir una sesión al implementar una dinámica donde se involucren el resto del grupo, mediante trabajo en equipo persuadiendo que su participación es relevante en el proceso de enseñanza – aprendizaje, promover, interactuar, realizar y demostrar son aspectos relevantes que marcarán la diferencia entre un aprendizaje o simplemente un tema visto que programó el profesor de acuerdo al plan clase.

Cabe señalar que es importante darle un seguimiento y efectuar en los alumnos el compromiso de entregar la propuesta en tiempo y forma para implementarlo en el aula.

Este tipo de estrategia se llevó a cabo en la unidad de aprendizaje de Tecnologías de la información II, en que el alumno reflejará sus habilidades con el uso de los recursos digitales, así mismo el uso de estas herramientas y emplearlas en otras unidades de aprendizaje promoviendo el trabajo colaborativo y llevando a la práctica lo aprendido en Matemáticas y vida cotidiana II, así como en la unidad de aprendizaje de Química I, donde la experiencia e interacción marquen si se generó un proceso significativo en los alumnos, permitiendo que demuestren sus

habilidades e intelecto, que sean capaces de desenvolverse en un entorno escolar que le permita generar experiencia y socialicen o relaciones.

Este tipo de metodología en un futuro cercano al incorporarse a un mundo laboral, en el que propongan y sean capaces de cómo enfrentar tal situación y sepa también trabajar de forma colaborativa. Si bien es verdad que a veces se ejerce controversia se debe ser capaz de equilibrar este tipo de circunstancias efectuando los cambios necesarios y participar e intervenir en el momento propicio.

El llevar a la reflexión y autonomía en este proceso obliga a investigar si lo desconocen, intercambiar información, tomando en cuenta el apoyo de los integrantes del equipo y así mismo contar con la experiencia de algunos para relacionarlo puede fomentar resultados relevantes solo se necesita encaminar a los alumnos y que ellos hagan el resto para promover el interés en sus propios compañeros y por consiguiente elevar su nivel de aprendizaje y desempeño académico.

Marco Teórico

La intención del aprendizaje entre pares en la docencia es para personas con la misma tarea de enseñar, con preocupaciones y necesidades afines, así como objetivos comunes.

El concepto aprendizaje entre pares implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, que es experiencial y personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado. Cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción.

En la interacción todos los participantes en un proceso de co-aprendizaje, potencian sus aprendizajes y gatillan (sic) procesos similares en los otros. Para que se produzca esta situación de inter-aprendizaje, es importante que quienes participan del diálogo y reflexión reconozcan al otro como legítimo para aprender de él, en tanto es un par en el oficio.

El otro, aunque tenga diferentes conocimientos, experiencias y expectativas, constituye un aporte a la reflexión porque justamente es la diversidad la que permite abrirse a nuevas miradas, cuestionamientos y reflexiones.

En este escenario, el profesor juega un rol de mediador, que acompaña a los estudiantes, quienes toman el protagonismo. “El estudiante no puede echarse a dormir ni puede confiarse en el compañero que sabe más”. Confiamos en un aprendizaje realmente colaborativo, donde todos participen. Este tipo de metodologías ayudan a mejorar la convivencia escolar y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Otro desafío que han encontrado los responsables de “Aprendizaje entre pares” es la resistencia de los maestros al cambio. Un punto fuerte que hay que trabajar “es convencer al docente de que la mejor forma de aprender es participando y colaborando en la construcción del conocimiento. No escuchando ni leyendo”. Si no logran esto, los profesores tienden a ver la nueva metodología como un problema extra en su labor cotidiana.

Para estar preparado para tal cambio se debe estar dispuesto a escuchar a otros y sea capaz de reflexionar acerca de su propio trabajo o que esté dispuesto a aprender a hacerlo. Se trata de aprender en la realización de la tarea cotidiana, compartiendo con otros experiencias y propuestas y disponer el apoyo de terceros competentes que permitan mirar más allá.

Metodología de la Investigación

El profesor es quien dirige la secuencia didáctica, pero quienes la imparten son los alumnos que de acuerdo al tema a abordar llevan propuestas de dinámicas en el que sus compañeros generen una actividad o elaboren un producto donde desarrollen sus competencias y trabajen de forma colaborativa para conseguirlo, esta metodología se implementó en 3 unidades de aprendizaje que se imparten en segundo semestre que fueron Tecnologías de la información I, Matemática y vida cotidiana II y Química I, en el que se expresa a continuación los pasos que se siguieron:

- 1.- Organización entre los profesores que imparten estas unidades de aprendizaje para generar una lista de cotejo sobre qué se evaluaría del desempeño de los equipos al presentar ante el grupo su propuesta a realizar, así mismo las reglas de convivencia desde el encuadre y dejar asentado la forma de trabajar con ellos, esto se aplicó a los grupos de segundos tomando una muestra de 2 grupos uno en turno matutino y otro en turno vespertino, para comparar de esta forma si el ingreso a la escuela tenía algo que ver con su desempeño, así como la forma de organizarse entre ellos.
- 2.- Al ingresar a la primera clase y dar a conocer el encuadre definir la forma de trabajar en el que definan los temas a impartir y formar los equipos de trabajo de máximo 5 integrantes.
- 3.- Dar a conocer los aspectos a evaluar para la integración de saberes en el desarrollo de estas actividades.
- 4.- Especificar el tiempo y el momento de cada intervención de los equipos. En el que algunos casos participaron en dinámicas de apertura, otros en el desarrollo y cierre o incluso, pero también fomentar que su intervención en todo el proceso resulta enriquecedora y por qué no llevar en toda la sesión la participación del equipo.
- 5.- Un factor importante es dar a conocer lo que van a evaluar y dar las instrucciones de forma correcta para el buen desempeño de sus compañeros, una vez finalizado dar a conocer su producto ante el grupo y finalizar con una retroalimentación entre pares tanto los participantes y los que dirigen la dinámica, donde el profesor intercede en el momento que sea necesario o en el que se propicie su intervención.
- 6.- Finalmente evaluar como docentes este tipo de práctica y el grado en que impactó en los saberes de los alumnos, llevando a cabo una encuesta para concluir esta implementación de metodología y ver los pros y contras que pudieran surgir.

Las preguntas que intervinieron en el cierre fueron las siguientes:

- 1.- ¿Consideras que el aprendizaje entre pares resulta productivo en tu aprendizaje?
a) Si b) No c) En algunas ocasiones
-

2.- ¿En qué momento te sentiste comprometido con tu rol a desempeñar durante este proceso?

- a) Cuando fui el que dirigía. b) Cuando trabaje en equipo al hacer la actividad propuesta
- c) En ambos casos

3.- ¿Qué estrategias permitieron desarrollar las competencias durante las participaciones de los equipos?

- a) Cuando implementaron los medios digitales b) Cuando llevaron material físico
- c) Cuando las actividades fueron al aire libre

4.- ¿En qué momento sentiste que se complicaba mantener el interés de tus compañeros?

a) Al dar las indicaciones b) En la entrega del trabajo concluido c) Durante el desarrollo de la actividad

5.- ¿Consideras que la planeación de la propuesta de dinámica, causó efecto favorable en su nivel académico de tus compañeros?

- a) Si b) No c) En algunos momentos, solamente

Resultados

Al participar en este tipo de metodología se generan panoramas favorables y quizás otros que no se esperaban pero todo resulta aprendizaje, en que superar al compañero y con un buen liderazgo sorprenden al demostrar sus habilidades por efectuar en el aula dinámicas que aprenden en otras unidades de aprendizaje, o investigan de tal manera que cause impacto aprobatorio ya que antes de implementarlo debe ser evaluado por su profesor, el cual retroalimenta al equipo en lo que se necesite mejorar o da el visto bueno para llevarlo a cabo.

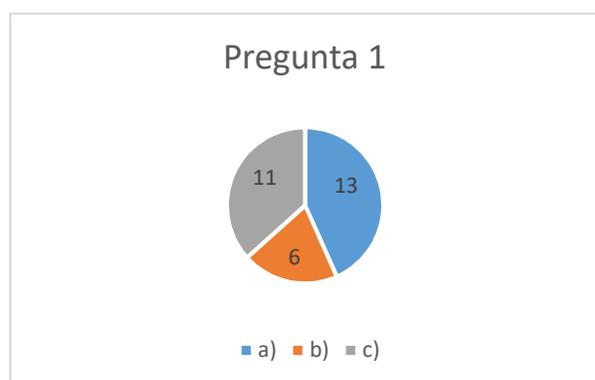
Entonces después de este proceso efectuado, se analizan los resultados de la encuesta final aplicada a 15 alumnos de cada grupo, donde se presenta por medio de gráficas de acuerdo

a la perspectiva que tuvieron los alumnos al interactuar y ser parte de este cambio de estrategias por motivar y activar conocimiento.

En la Figura 1 que a continuación se muestra se logra apreciar que existe rivalidad entre sí y algunas ocasiones es necesario evaluar entre pares, pero aun así predomina más el factor que sí vale la pena el generar esta clase de estrategias en el grupo. Porque consolidan saberes, se vuelven activos y se ven involucrados durante el proceso de manera más cercana y vivencial.

Figura 1

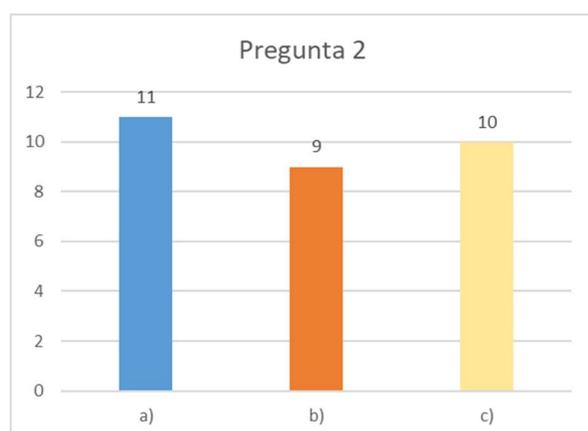
Pregunta 1 Aprendizaje Entre Pares



En la Figura 2, se pueden consultar los resultados de la segunda pregunta de la encuesta que refleja lo siguiente:

Figura 2

Pregunta 2

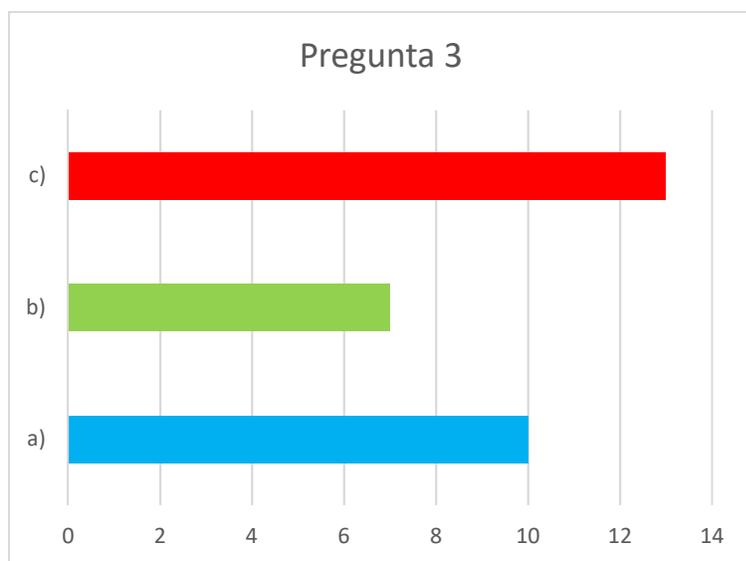


Aquí ligeramente parejo, sin embargo, les gusta ser los protagonistas principales al dirigir a sus compañeros para que realicen una actividad, donde el compromiso ha sido relevante en el que se aprecia que se sintieron identificados en ambos casos también puesto que estuvieron de ambos lados durante este proceso.

Con respecto a la pregunta 3, se obtiene la siguiente figura (3), donde se percata que a los alumnos les gusta su zona de confort o donde básicamente se efectúa el proceso de aprendizaje, donde salir fuera del aula les genera un grado de libertad, en el que también el uso de medios digitales también les permite facilitar la secuencia didáctica propuesta.

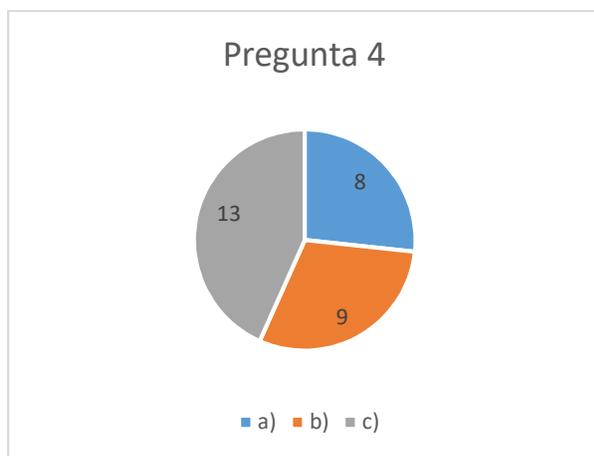
Figura 3

Pregunta 3



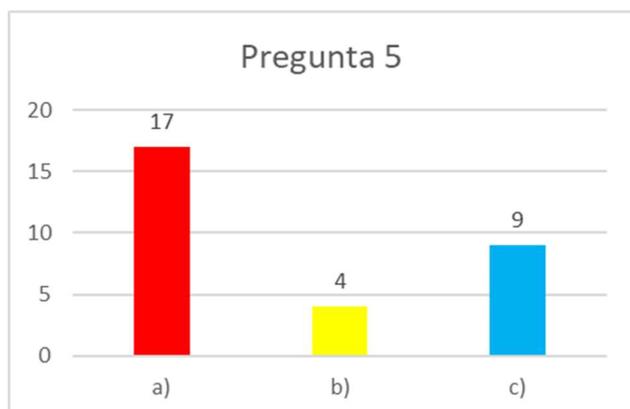
La penúltima pregunta número 4, (Figura 4), contiene la experiencia en la que sintieron que fue un reto por superar para el éxito de su dinámica.

Aquí representa que prácticamente en el desarrollo de la actividad fue donde sintieron que se complicó por la organización entre los compañeros del equipo, lo que afecta en medida la entrega del producto en tiempo y forma.

Figura 4*Experiencia del Reto*

Así de igual modo hubo un ligero balance entre dar las instrucciones y concluir la actividad. Lo que se percata que la disciplina y compromiso por parte de los integrantes, así como la definición de roles hace que el trabajo salga de manera colaborativa.

Finalmente, en la pregunta 5, se define el resultado a través de la Figura 5, en la cual se determinó la importancia de su participación ante el grupo, qué tan relevante fue el trabajo que hicieron por demostrar en sus compañeros que se generó el desarrollo de competencias, donde la mayoría acertó que valió la pena su intervención, en el que hay que continuar trabajando para mejorar los índices en el nivel académico.

Figura 5*Importancia de Participación*

Conclusiones

El involucrar al alumno en su propio aprendizaje no solo es hacerlo por medio de hoja y lápiz, quedando su conocimiento inactivo, escondido en una libreta de modo teórico y pasajero en el que debe volver a desempolvar antes del examen, sino lo que se pretende es que participen de manera interactiva, donde se percaten sobre las necesidades del grupo para generar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde no todo se hace de modo irrelevante, que todo tiene importancia, aprender a aprender de los demás, verificando el desarrollo de competencias al demostrar sus habilidades para dirigir, coordinar y presentar los resultados.

Así mismo verse evaluado al modo de impactar en el resto de sus integrantes de grupo, generando expectativas de superación entre ellos, lo que conlleva que involucrarse es más allá que irse a sentar o pase de lista o firmar una actividad, cuando en realidad se trabaja con seres pensantes, capaces de proponer, efectuar, generar, presentar y evaluar de forma crítica y reflexivamente dando pauta a promover un aprendizaje significativo el cual les permita desempeñarse en determinado ámbito de su vida cotidiana ejercerlo porque están familiarizados a trabajar de este manera.

Referencias

- Aprendizaje entre pares. (n.d.). Www.milenio.com. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/aprendizaje-entre-pares-1>
- Fundación Chile. *Aprendizaje entre pares: un enfoque que pone a los estudiantes en el centro*. (2015, October 20). FCh. <https://fch.cl/noticianoticia-destacadanoticia-antigua/aprendizaje-entre-pares-un-enfoque-que-pone-a-los-estudiantes-en-el-centro/#:~:text=%E2%80%9CAprendizaje%20entre%20pares%E2%80%9D%20capacita%20a>
-

Melgar, E. (2015, February 22). *Aprender entre pares*. <https://es.slideshare.net/Edimel/aprender-entre-pares>

Capítulo 4

La Mentoría Como una Estrategia Auxiliar a la Tutoría Para Evitar la Deserción Escolar

Constantino Carcaño Zamora

Universidad Juárez del Estado de Durango

carcanozamorac@gmail.com

Resumen

La deserción escolar en la Educación Media Superior representa uno de los problemas más arraigados dentro del sistema educativo mexicano que ha destinado recursos para combatir este fenómeno a través de la implementación de la tutoría con el afán de disminuir los índices de reprobación y retener a los jóvenes hasta que concluyan su bachillerato. El propósito es exponer una nueva modalidad que es representada por la tutoría entre pares en la cual los estudiantes sean quienes sean protagonistas de su propio aprendizaje a través de la mentoría cuyos actores principales son estudiantes con mayor grado colaborando con alumnos con menor nivel académico. La metodología utilizada para la elaboración de este artículo es de tipo cualitativo por medio de la triangulación de datos siendo un estudio orientado a la conceptualización con enfoque paradigmático crítico cuya intención es comprender el fenómeno de estudio. Los Principales resultados evidencian que este tipo de tutorías entre pares auxiliadas por la mentoría se centran a Nivel Superior por lo cual la ejecución de esta estrategia en el sector Medio Superior resulta ser novedoso. Entre las principales conclusiones se destaca que debido a que el ejercicio de mentoría resulta ser algo transformador en el contexto de la EMS antes de la implementación de la tutoría entre pares, se debe abordar el concepto de la deserción escolar, clarificar la tutoría entre pares y sus tipos e identificar el rol del mentor y el objetivo de la mentoría, así como la voluntad de participar por parte de la comunidad estudiantil.

Palabras clave: Tutoría Entre Pares; Bachillerato, Abandono Escolar.

Introducción

La deserción escolar es un fenómeno multifacético y complejo de analizar siendo una de sus principales causas la reprobación, la cual puede considerarse como uno de los problemas educativos que más experimenta la comunidad estudiantil y se manifiesta en todos los niveles educativos, pero que se profundiza en la educación media superior y es un factor que provoca la repetición escolar, el mal aprovechamiento e incluso el fracaso escolar.

El Sistema Nacional de Tutorías Académicas (2011) define a la tutoría entre pares como el apoyo académico que proporcionan alumnos destacados a alumnos con problemas de aprendizaje, los estudiantes más avanzados son habilitados para apoyar a sus propios compañeros con dificultades en su desempeño académico, realizando una atención personalizada en sus procesos de aprendizaje.

La intención de este artículo es fundamentar la teoría de la *Tutoría entre pares* y contextualizar el fenómeno de la deserción escolar, a su vez, considerar a la práctica de la mentoría como una alternativa pedagógica ya que el proceso del mentoreo puede ser una buena herramienta para apoyar a los estudiantes a mejorar su capacidad de afrontamiento, debido a que involucra acompañamiento caracterizado por ser paciente y sin prejuicios, siendo un proceso que se encauza en darle fe y autoconfianza al alumno tutorado o mentee, buscando apoyarlo en la búsqueda de soluciones y no tanto a la conceptualización y comprensión de problemas pero para ello, antes de diseñar un programa de tutoría entre pares se debe cimentar a este concepto y la mentoría como escenarios de formación en bachillerato que permitan autorregular los aprendizajes e incorporar nuevas estrategias en la relación pedagógica entre los estudiantes, los tutores y los docentes. Para la elaboración de esta investigación de corte cualitativo se utilizó la técnica triangulación de datos considerando los postulados éticos de Flick (2015) para indagaciones cualitativas.

Deserción Escolar

En México, la mayor parte de la deserción se produce en el transcurso del primer año de la enseñanza media superior y para ello, uno de los desafíos del sistema educativo mexicano es aumentar la capacidad de retención de alumnos en el nivel medio superior.

Gaviria et al. (como se citó en López Rodríguez, 2017) expone que la “deserción escolar se entiende el abandono educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e

individual” (pp. 172-173). Ruiz et al. (2014) afirman que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe determinó que en la mayoría de los países de América Latina como Honduras, Guatemala, El Salvador, México y Nicaragua, la deserción escolar es muy alta; lo cual se traduce en un bajo nivel educativo en la población perjudicando el capital humano y educativo necesario para que la población se inserte en empleos remunerados que les ayude a salir de la situación de pobreza, tan solo en esta región, cerca de 37% de la población latinoamericana entre 15 y 19 años de edad abandonaron su educación a lo largo del ciclo escolar.

Factores Relacionados con la Deserción Escolar

Según datos arrojados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) categorizó sus resultados en factores individuales, escolares y sociales. En el caso del primer factor se detectó que la maternidad y/o paternidad, el poco gusto por el estudio y bajo nivel de estudios de los familiares influyen en el abandono, en el segundo factor se recalca el bajo aprovechamiento académico (reprobación, inasistencia y bajo promedio), la poca confianza en los directores y docentes y la elección de una escuela que no les interesa y en el último factor enfocado se prioriza la condición económica inestable que deriva a la búsqueda de trabajo, la baja valoración actual de los estudios en el mercado laboral y lo relacionado con las adicciones como lo son el consumo de drogas, alcohol y tabaco.

Estrategias Para Evitar la Deserción Escolar

Una de las estrategias para enfrentar la deserción escolar en algunas regiones de Latinoamérica es la implementación de la Tutoría entre Pares, un ejemplo es el Programa de Asesoría para el Mejoramiento del Rendimiento Académico (PAMRA) que lleva practicando la Universidad de Bucaramanga en Colombia, cuyo propósito es crear las condiciones y los escenarios de formación que permitan autorregular los aprendizajes a incorporar nuevas estrategias en la relación pedagógica estudiante-profesor.

Tutoría Entre Pares

La tutoría entre pares o iguales es una modalidad organizativa y una estrategia pedagógica en la que estudiantes, generalmente de semestres más avanzados, acompañan a sus pares (estudiantes semejantes) en la orientación y el refuerzo de los procesos de aprendizaje dentro de un área disciplinar, que se realiza en pequeños grupos o en parejas (Gómez, 2013; Álzate y Peña, 2010).

Esta estrategia pedagógica tiene beneficios tanto para el tutor como para el tutorado: los beneficiarios refuerzan hábitos de estudio, mejoran el rendimiento académico, adquieren motivación para estudiar y aumentan promedio de calificaciones; y al mismo tiempo, los tutores se favorecen al afianzar sus conocimientos, adquirir valores de solidaridad entre pares, adoptar habilidades de comunicación y obtener experiencia docente (Rudland y Rennie, 2014).

La Figura del Tutor. El término tutor se conceptualiza de distintas formas pero en lo que nos compete que es el ámbito educativo ese se centra en la formación de estudiantes, profesores y especialistas, y suelen utilizarse otros términos de “supervisor o supervisora”, “entrenador o entrenadora”, “coach”, “entrenador o entrenadora ejecutivo” y “mentor o mentora” para explicar a una instancia, explicar un esquema y especificar un vínculo de trabajo en el cual un formador o formadora (especialista, profesor, estudiante avanzado) es quien transmite y construye conocimientos disciplinares y estrategias pedagógicas con estudiantes o profesionales noveles.

Tipos de Tutorías Entre Pares. Para la tutoría entre pares existen muchas formas en las que se pueden implementar en el aula, estas modalidades dependerán del conocimiento que se tenga del grupo tanto de forma individual como colectiva, cuando se tengan identificadas las competencias de los alumnos y se tengan bien establecidos y fundamentados los objetivos que pretende alcanzar el docente, así como determinar el tipo de la tarea asignada y el rol que protagonizarán los involucrados. Valdebenito (2012) expone que los diversos tipos de tutorías entre pares son los siguientes.

A) El primero de estos es la tutoría entre alumnos de diferentes edades o niveles, en este tipo de tutorías, los alumnos que van a participar poseen edades distintas, y, por lo tanto, no comparten el mismo nivel educativo. Se sugiere que la pareja de alumnos como mucho se lleve entre 2 y 4 años para así disminuir la diferencia de competencias. Las agrupaciones se pueden realizar entre los alumnos con mayores competencias de un mismo curso, emparejándolos con alumnos de características similares del curso inferior, y del mismo modo se haría con los que poseen menores competencias, a los que se emparejaría con alumnos de sus mismas características. De esta forma se subsanan, en cierta medida, las diferencias que puedan surgir debido a los diferentes niveles de competencia entre los pares de alumnos.

B) El segundo es la tutoría entre alumnos del mismo nivel o edad, en esta modalidad los alumnos poseen la misma edad y pertenecen al mismo grupo/clase. En este caso pueden presentar dos tipos de tutoría: la primera es la tutoría fija, en la que los roles son estables, es decir, el mismo alumno siempre es tutor y el mismo alumno siempre es tutorado. La pareja deberá ser de carácter heterogéneo y deberá de existir cierta diferencia de competencias entre ellos para que el alumno que es tutor pueda cumplir con el desafío de enseñar, y el alumno tutorado el de aprender; pero se recomienda que se vigile en este caso la pasividad en el alumno con menos competencia y a la vez asegurar un éxito social suficiente en el alumno de mayor competencia y el segundo tipo es la tutoría recíproca la cual tiene como característica en que los dos alumnos se alternan los roles, siendo dadas de carácter homogéneo y ambos alumnos tienen la posibilidad de profundizar su conocimiento de una forma más igualitaria.

C) El tercero es el E-Tutoring el cual surge gracias al desarrollo de las TIC'S y su implicación en el sector educativo, en esta modalidad se utilizan herramientas virtuales para aplicar de forma individual o en grupos. En la actualidad, su popularidad está creciendo debido a su facilidad de uso, viabilidad, bajo costo y su impacto geográfico. Se ha desarrollado como una solución alternativa a la orientación tradicional y utiliza sistemas virtuales y aplicaciones de

teleconferencia por computadora en el ejercicio de la tutoría entre pares y suele acontecer generalmente cuando una tutoría presencial por diversos motivos no puede llevarse a efecto.

La Figura del Mentor

La nueva concepción que toma el tutor entre pares se le conoce como mentor, al cual Guerra y Lobato (2015, como se citó en Vázquez y Kustala, 2018) exponen que el “mentoreo debe percibirse como un proceso de acompañamiento, no uno de enseñanza y aunque el mentee efectivamente resulta con aprendizajes, estos se dan según sus necesidades y no según el deseo del mentor” (párr. 2, 5a sección).

A diferencia de los procesos de enseñanza, el mentor, provoca una reestructuración de las habilidades y competencias de aprendizaje en el mentee, dedicando parte del trabajo con el aprendiz a resolver sus intereses personales, descubriendo qué es lo que le interesa y qué le gustaría saber (Haggard et al., 2011).

Alonso et al. (2011) afirman que la relación de mentor-mentee debe buscar desarrollar las potencialidades del individuo, principalmente el pensamiento crítico, capacidad creativa y el desarrollo personal. Así, la mentoría se configura como un intercambio de conocimientos y experiencias entre el mentor y su mentee facilitando de tal forma el proceso de aprendizaje, la adquisición de técnicas y herramientas educativas y el desarrollo de la consciencia del alumno sobre las estrategias que utiliza para aprender.

La Mentoría y Mentoría Entre Pares

Para Valverde et al. (2004) la mentoría es el “proceso de ayudar al aprendizaje con distintas variantes y modelos de desarrollo” cuyos autores visualizan a la mentoría como una estrategia en donde la persona experimentada enseña, aconseja, guía y ayuda a otra en su desarrollo, en cuyo acto invierte su tiempo, su energía y sus conocimientos.

Sánchez (2013) exterioriza a la mentoría entre pares como una estrategia de orientación, tratándose de alumnos de nivel superior con experiencia, ayudando a estudiantes de recién

ingreso, para facilitarles la pronta adaptación en el nuevo escenario educativo, con la supervisión de un docente tutor quien orienta, guía y acompaña al mentor para el logro de propósitos según la planeación.

Por su parte, Manzano et al. (2012) afirma que la mentoría se asocia con una relación vertical, es decir, cuando el mentor es una persona de mayor estatus y el mentoreado se encuentra en una posición menor, ya sea por su edad o nivel de conocimiento; también la mentoría puede presentarse de forma horizontal y esto ocurre cuando el apoyo es brindado por un par de mayor experiencia, pero cursa el mismo nivel educativo que puede ser un compañero experimentado o un compañero de ciclos superiores.

La Mentoría Como Auxiliar a la Tutoría

En la tutoría, el tutor es una figura institucional representada por un docente mientras que en la mentoría se pretende la inclusión de un estudiante para que sea el encargado de realizar un proceso de acompañamiento, y en ambas situaciones la relación que se pretende dar es intencionada y establecida a través de un marco de interacción sistemático y metodológico (es decir planeado y con objetivos), y es aquí cuando se deben interpretar las principales características de la mentoría y de la tutoría y en el caso de la mentoría, el beneficio es mutuo debido a que impacta a ambos actores (mentor y mentoreado), haciendo un ambiente de aprendizaje constructivista entre ambos en cuyo proceso uno es quien enseña o facilita y otro es quien aprende o es guiado y para lograr ese objetivo se utiliza un lenguaje asertivo, claro, conciso y coherente.

Conclusiones

Según Torrado et al. (2016)

La tutoría entre pares es una estrategia que resulta positiva, y la importancia de su aplicación se justifica en que su implementación en instituciones universitarias ayuda a disminuir la deserción estudiantil y genera ventajas tanto para el beneficiario como para

el tutor. Para los beneficiarios se mejoran sus calificaciones, refuerzan sus pre- saberes y adquieren motivaciones para estudiar, especialmente en la transición de la educación básica a la superior y resalta que al compartir con sus compañeros adquieren valores, competencias comunicativas y una experiencia cercana a la docencia. (p. 74)

Para asegurar el éxito de esta modalidad se debe averiguar sobre la disposición para la enseñanza y el aprendizaje por parte de los alumnos, aconseja Rodríguez (2012) se debe realizar un consenso para conocer la disposición de los estudiantes más avanzados para enseñar a sus compañeros y la búsqueda de un aprendizaje de tipo constructivista y para fungir su rol como mentores. No hay evidencias de un diseño de un programa similar, su ejecución y su evaluación en el contexto de la educación media superior por lo cual este ejercicio resultaría innovador y es por ello por lo que se debe indagar sobre la factibilidad de su implementación dentro de este nivel educativo.

Es recomendable que estos programas en bachillerato se enfoquen en el primer año y medio, para fomentar el diseño y la puesta en marcha la mentoría se debe realizar una propuesta de etapas para el diseño de este, con detalles sistemáticos para hacer más sencilla la organización, la construcción, la ejecución y la evaluación del proyecto de mentoría.

Referencias

- Alonso, M., Sánchez, C., y Calles, A. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista española de Pedagogía*, 69(250), 485-501.
- Alzate, G. y Peña, L (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(11), 123-138.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.timd>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). Panorama social de América Latina, 2001-2002. Santiago de Chile en CEPAL.
http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/11254/Sintesis_2002.pdf
-

-
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, A. (2013). Enseñanza en la virtualidad. Tutorías entre pares estudiantiles y docentes. [Tesis de grado] Uruguay: Universidad de la República, Facultad de humanidades y ciencias de la educación.
- Haggard, D., Doufherly, T., Turban, D., y Wilbank, J. (2011). Who is a Mentor? A review of involving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304.
- López Rodríguez, I., (2017). Abandono escolar: Mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXVII(1), 163-190
- Manzano, N., Cuadrado, M., Sánchez, A., Rísquez, M., Suárez, A., y Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504002.pdf>
- Rodríguez, S. (2012). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Octaedro-Ice.
- Rudland, J, y Rennie, S. (2014). *Medical faculty opinions of peer tutoring*. Educ Health. Abingdon, Print.
- Ruiz, R., García, J. y Pérez, M. (2014). Causas y Consecuencias de la Deserción Escolar en el Bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Sánchez, C. (2013). *Red de Mentorías en Latinoamérica*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México, D.F. 184 p.
<http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>
- Sistema Nacional de Tutorías Académicas. (2011). Documento base para ser operado en el Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico.
<http://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/05-SINATA.pdf>
-

- Torrado, D., Manrique, E., y Ayala, J. (2016, enero - abril). La tutoría entre pares: Una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Medicas UIS*, 29(1) <http://dx.doi.org/10.18273/revmed.v29n1-2016008>
- Valdebenito, V. (2012). Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E., y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. 6-7, 87-111.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049470.pdf>
- Vázquez, J. C. y Kustala, P. (2018). Acompañar y formar. El mentoreo como herramienta para reducir la deserción escolar. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 8(1), pp. 41-51
- Venegas, G., Chiluisa, M., Castro, S., y Casillas, I. (2017). La deserción en la educación.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/240>
-

Capítulo 5

Aprendizaje Socioemocional en Niños de Primaria;

Causas y Consecuencias por COVID-19

Araceli López Chino

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
chino_loara@hotmail.com

Fernanda Yarely Mendoza Plata

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
fernanda-fey@hotmail.com

Micaela Ortega Solórzano

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
mcortega2005@yahoo.com.mx

Christian Servando Cruz López

*Instituto Superior de Ciencias de la
Educación en el Estado de México*
chrisservand@gmail.com

Nancy Araceli Reyes López

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
nali181100@gmail.com

Resumen

La investigación se realiza en un grupo de sexto grado de educación primaria, con un total de 29 alumnos donde 12 son niños y 17 niñas. El diagnóstico realizado, muestra problemas en su aprendizaje socioemocional, debido a que, la mayoría tiene miedo y angustia, de cuándo van a volver a clases presenciales, extrañan convivir con sus compañeros y maestros. El objeto de estudio de esta investigación es: El aprendizaje socioemocional en niños de 6° grado. El objetivo de investigación es: Analizar los problemas socioemocionales que ha generado el confinamiento por COVID-19, para reconocer qué tanto han afectado el rendimiento académico de los alumnos de 6° grado de primaria, a fin de brindar a los docentes estrategias socioemocionales para su aplicación y así favorecer habilidades y competencias en los niños. El enfoque de la investigación es cualitativo. La metodología utilizada es la hermenéutica al interpretar lo virtual y presencial en tiempos de confinamiento. Esta metodología es analizada a través del círculo hermenéutico de Gadamer (1988). El tipo de investigación es descriptivo-interpretativo. La técnica utilizada fue la encuesta a través de cuestionarios y escala Likert, aplicados a estudiantes, docentes y padres de familia. Los hallazgos revelan que el confinamiento por Covid-19 causó en la mayoría de los estudiantes de 6° grado problemas de salud mental como ansiedad, depresión, angustia, miedo, estrés, insomnio y trastornos alimenticios, también que el aplicar estrategias socioemocionales incrementa que el alumno se sienta bien, esto ayuda a su rendimiento académico.

Palabras clave: Clases virtuales, convivencia, estrategias socioemocionales.

Introducción

La presente investigación pretende centrarse en que está sucediendo en el factor educativo con los alumnos y maestros, con el fin de indagar si la pandemia está afectando el rendimiento escolar de los alumnos y si a través del aprendizaje socioemocional se puede contribuir a una mejora, fortaleciendo así habilidades y competencias que puedan favorecer al incremento del rendimiento académico.

La investigación se realizó en la escuela primaria “Lic. Gustavo Díaz Ordaz” en los Reyes, La Paz. Estado de México, con el fin de identificar por qué el confinamiento por COVID-19 ha causado en los alumnos problemas de aprendizaje socioemocional que han afectado su desarrollo cognitivo. Esta investigación es llevada a cabo en el sexto grado grupo “A” con un total de 29 alumnos, donde 12 son niños y 17 niñas.

Como resultado del diagnóstico realizado en el grupo de 6° “A”, los alumnos muestran problemas en su aprendizaje socioemocional, ya que, la mayoría tiene miedo y angustia, de cuándo van a volver a clases presenciales, pues extrañan convivir con sus compañeros y maestro, además de que en clases virtuales se muestran desesperados, ansiosos, preocupados, debido al internet, los materiales, la evaluación e incluso por la participación, por lo que, el objeto de estudio de esta investigación es “El aprendizaje socioemocional en niños de 6° grado”.

Recuperamos del estado del arte y de algunos conceptos lo relevante de la investigación, por tanto, encontramos un artículo de Canals et al. (2020), en Chile, donde se menciona la importancia del desarrollo emocional, sugiriendo:

El desarrollo emocional y social va acompañado del desarrollo ético y moral. Este periodo de confinamiento ha generado estrés, ansiedad y emociones de negatividad, esto último es parte del desarrollo humano el cual es necesario debido a que este encuentro con la negatividad permitirá la positividad. La ansiedad es una señal de estrés, sin embargo, genera creación, cambios y conocimiento. De todas maneras, es importante diferenciar

entre la patología y los trastornos de ansiedad propia del ser humano y no confundirlos. Es decir, una sensación de negatividad, es natural siempre que no afecte el desarrollo del niño y se convierta en algo patológico. (p. 79)

El aprendizaje socioemocional ha favorecido a los alumnos pues de acuerdo con Hoffman (2009), considera que se generaban en los estudiantes habilidades y competencias que se reflejaban en su rendimiento académico, ya que en los programas se han centrado en estrategias de control emocional y conductual; pues si bien se sabe el alumno está rodeado por diferentes contextos que pueden o no beneficiarlo, dado que el individuo crea vínculos intrapersonales e interpersonales y todo ello tiene como finalidad el bienestar emocional; el cual requiere de diferentes elementos que tanto el alumno como el docente deben ir trabajando.

Del mismo modo, existen diferentes teorías que apoyan al aprendizaje socioemocional, (humanista, constructivista) donde los alumnos que han logrado desarrollar habilidades, actitudes de autoconocimiento, regular sus emociones, tomar decisiones, aprender a manejar sus emociones en situaciones desafiantes a lo largo del confinamiento, les ha permitido alcanzar diferentes metas, como por ejemplo su aprendizaje, al igual, los docentes que tienen una educación socioemocional, les ha permitido generar en sus alumnos aprendizaje socioemocional y esto se ve reflejado en su rendimiento académico, ya que permite que el docente conozca a sus alumnos para que les brinde lo necesario y lo que requieren, además, el que un docente se encuentre bien emocionalmente favorecerá en el desarrollo de sus clases haciéndolas más significativas y el proceso más interesante para los alumnos.

Revisamos el informe de la UNESCO (2020), donde hace referencia a que la pandemia por COVID-19 ha causado diferentes problemáticas en todos los contextos en los que se vive (social, económico, político, educativo), por lo que:

En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto, lo que ha dado origen a tres campos

de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. (p.1)

Según Mendoza (2020), en su artículo “La educación en México en tiempo de COVID-19” de la Ciudad de México, alude que:

El Sistema Educativo Mexicano debe visualizar un nuevo futuro tomando en consideración los retos que se han estado viviendo, los cuales al término de esta pandemia pasarán a ser los nuevos desafíos, replantear lo que hay que enseñar en la escuela, pues a pesar de que se habla que vivimos en la era digital, muchas personas no están del todo implicados en este mundo de la tecnología. (p.4)

Por ende, esta investigación resulta de suma importancia tanto para docentes, alumnos y padres de familia, de tal modo que contribuiría a conocer si el alumno hoy en día realmente está aprendiendo, en caso de no ser así, ayudaría a conocer en qué aspectos se está fallando para que se logre el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprender por qué la salud mental es de suma importancia en el desarrollo del aprendizaje.

En el caso de la Grecia clásica sobresale el pensamiento de Aristóteles sobre la importancia de aprender a regular las emociones para ser feliz y concebía el alma como fuente de las acciones o actividades anímicas representando un actuar conforme a razón y virtud.

Del mismo modo, Álvarez (2020), en su artículo “Educación Socioemocional hace mención que:

A mediados del siglo XX destacan los aportes del psicólogo norteamericano Paul Ekman, uno de los pioneros en los estudios sobre las expresiones de las emociones y la conducta no verbal, en 1972 identificaría seis emociones básicas y universales: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa. (p.3)

Por lo tanto, el problema de investigación queda plasmado así: ¿De qué manera afecta el confinamiento por COVID-19 el aprendizaje socioemocional a niños de 6° de primaria?

Objetivo General

Analizar los problemas socioemocionales que ha generado el confinamiento por COVID-19, para reconocer qué tanto han afectado el rendimiento académico de los alumnos de 6° grado de primaria, a fin de brindar a los docentes estrategias socioemocionales para su aplicación y así favorecer habilidades y competencias en los niños.

Objetivos Específicos

Favorecer habilidades y competencias socioemocionales afectadas durante la pandemia por COVID-19 en alumnos de 6° grado de primaria a fin de mejorar su rendimiento académico.

Identificar algunos problemas socioemocionales como: angustia, miedo, depresión, insomnio, ansiedad, estrés y frustración, que ha generado el confinamiento y como afectan el aprendizaje de los alumnos, a fin de que los docentes conozcan y apliquen estrategias socioemocionales y así favorecer habilidades y competencias en los niños.

Metodología

Dicha investigación tiene como universo y muestra de trabajo al grupo de 6° grupo “A” con un total de 29 alumnos, donde 12 son niños y 17 niñas, sin embargo, por la pandemia sólo 21 alumnos se conectaban a sus clases virtuales.

Cabe destacar, que todo el tiempo se trabajó en línea por la emergencia sanitaria ocasionada por COVID-19, la recolección de datos fue un tanto compleja pues se consideraron a todos los estudiantes sin exclusión de ninguno, se recuperaron 20 cuestionarios de alumnos, 18 de padres de familia y 7 docentes en servicio.

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo. Está basada en la hermenéutica, que se define como el arte de la interpretación de textos, señala Gadamer (1998), que el

hermeneuta, es aquella persona que se dedica a interpretar y revelar el mensaje, con el fin de comprender lo que se está leyendo, evitando así malos entendidos.

La investigación es de tipo descriptiva debido a que se basa en la descripción de cualidades o características del objeto de estudio (Hernández et al., 2014). La técnica utilizada en esta investigación fue la encuesta a través de un cuestionario de preguntas abiertas y una escala Likert; ambos instrumentos ayudaron a valorar opiniones, reacciones, actitudes, comportamientos y sobre todo definieron cómo es el contexto donde se desenvuelven los estudiantes, debido a que se pretendió conocer a cuántos alumnos afectó el confinamiento y de qué manera perjudicó su aprendizaje socioemocional.

El primer instrumento en construirse fue el cuestionario de preguntas abiertas, y su finalidad fue la obtención de datos de forma ordenada y meticulosa con base al universo de trabajo. Este fue anónimo y con absoluto respeto y consideración para la población encuestada.

Algunos ejemplos de las preguntas para los estudiantes fueron: ¿Describe para ti qué entiendes por Aprendizaje Socioemocional?, ¿Tu maestr@ emplea actividades que tienen que ver con lo Socioemocional? ¿Cuáles han sido?, Si es así, ¿Cómo te has sentido al realizarlas?, ¿Durante el confinamiento te has sentido triste, con insomnio, deprimido, frustrado, ansioso, con miedo o con estrés?,

Para el cuestionario dirigido a los docentes algunas preguntas realizadas fueron: ¿Considera importante el Aprendizaje Socioemocional en los alumnos?, ¿Por qué?, ¿Emplea actividades que tienen que ver con lo Socioemocional?, ¿Cuáles han sido?, Si es así, ¿Cómo percibe a los alumnos?, ¿Durante el confinamiento ha observado algún alumno triste, estresado, frustrado, ansioso, con miedo o estrés?

Y acorde al cuestionario orientado a los padres de familia algunas preguntas realizadas fueron: ¿Considera importante el Aprendizaje Socioemocional en su hij@?, ¿Por qué?, ¿La docente que tiene su hij@ emplea actividades que tienen que ver con lo Socioemocional?, ¿Cuáles han sido?, Si es así, ¿Cómo percibe a su hij@?, ¿Durante el confinamiento ha

observado a su hij@ triste, estresado, frustrado, ansioso, con miedo o estrés?, ¿Por qué cree que sea así?

Con base en los resultados obtenidos de los cuestionarios y teniendo como base el análisis de contenido, se intentó identificar en las respuestas la importancia del Aprendizaje Socioemocional y el impacto de las estrategias aplicadas en sesión, para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, regulando las emociones.

Por otra parte, en el caso de la escala Likert solamente se retomaron cinco ítems para los alumnos, para los docentes y para los padres de familia. La escala Likert, de acuerdo con la clasificación de Namakforoosh (2000), citado en Fabila (2012) se ubica como modalidad del método de interrogatorio, donde frecuentemente el objeto de estudio lo constituyen seres humanos, quienes tienen la información necesitada o pueden ofrecer testimonios sobre el asunto estudiado (p.32).

Resultados

De acuerdo con Freixas (2009) se realizó un análisis cualitativo y dentro de su investigación retoma a Spradley (1980) el cual menciona que por “análisis de datos cualitativos” se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (p.70).

La muestra a analizar fue de 20 alumnos, cuyas edades oscilan entre 11 y 12 años, este cuestionario se aplicó de forma virtual a través de la plataforma de Classroom.

Mostramos solo algunos resultados representados por figuras y su frecuencia correspondiente, mismos que tienen relación directa con los objetivos planteados en este trabajo.

Figura 1 y Tabla 1

Describe Para ti ¿qué Entiendes por Aprendizaje Socioemocional?

| Respuestas frecuentes | Alumnos que respondieron |
|--|--------------------------|
| Son las emociones que presento día con día | 6 |
| Entender y comprender las emociones de ellos y la de los demás | 4 |
| Controlar emociones negativas | 3 |
| Es la buena toma de decisiones | 3 |
| Manejo de emociones | 2 |
| Son conductas | 1 |
| Valores que se fomentan diario en casa | 1 |



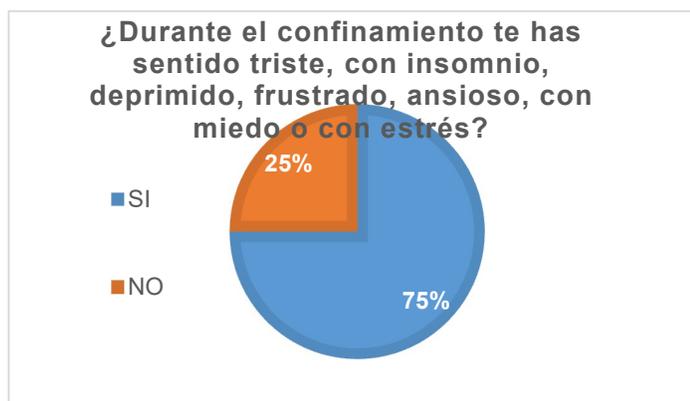
Analizando las respuestas, los alumnos desconocen el concepto de Aprendizaje socioemocional y algunas respuestas no están completas y otras no tienen mucha relación con el concepto, por lo que, se puede determinar que el problema comienza desde aquí, ya que si el alumno no conoce la definición de Aprendizaje Socioemocional cómo se puede pretender que la adquiera a lo largo de su vida. Sólo el 20% de los alumnos se acercan a una definición un poco más completa de lo que es, no logran entender qué significa y cómo les ayuda.

Recuperamos a Canals et al. (2020), quien señala que el desarrollo emocional y social es sumamente importante para los niños y va acompañado del desarrollo ético y el moral, siempre y cuando se dé en un ambiente sano y familiar (Figura 2 y Tabla 2).

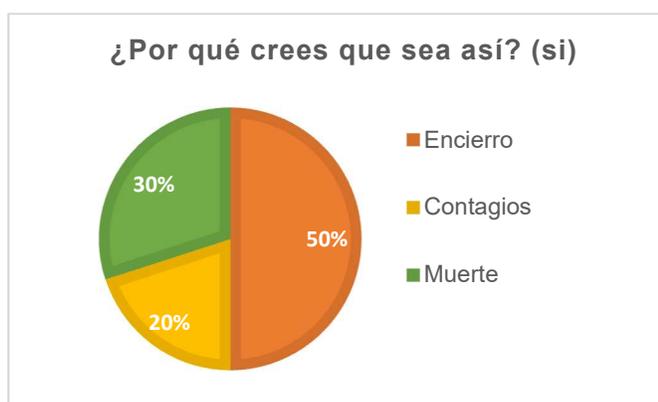
Figura 2 y Tabla 2

¿Durante el Confinamiento te has Sentido Triste, con Insomnio, Deprimido, Frustrado, Ansioso, con Miedo o con Estrés?, ¿Por qué Crees que sea así?

| Respuestas frecuentes | Alumnos que respondieron |
|-----------------------|--------------------------|
| Si | 15 |
| No | 5 |



| SI | |
|-----------------------|--------------------------|
| Respuestas frecuentes | Alumnos que respondieron |
| Encierro | 10 |
| Contagios | 4 |
| Muerte | 6 |



| NO | |
|-----------------------|--------------------------|
| Respuestas frecuentes | Alumnos que respondieron |
| Tiempo en familia | 6 |
| Descanso | 5 |
| Comodidad | 9 |



Esta pregunta muestra tres gráficas, se tiene que el 75% del grupo ha mostrado problemas de salud mental como: insomnio, depresión, frustración, ansiedad, estrés y angustia, sus causas han sido el encierro con un 50%, pues no están acostumbrados al encierro largo y a no ir a la escuela y ver a sus amigos, otra causa los contagios, con el 20%, pues escuchaban en las noticias que las estadísticas eran muy altas y la última de las causas fue la muerte con un 30%, dado que algún familiar había fallecido por esta enfermedad u otra.

Esto permite interpretar que existieron dos tipos de alumnos durante el confinamiento, los que tuvieron aprendizajes socioemocionales y los que no pudieron concretarlos.

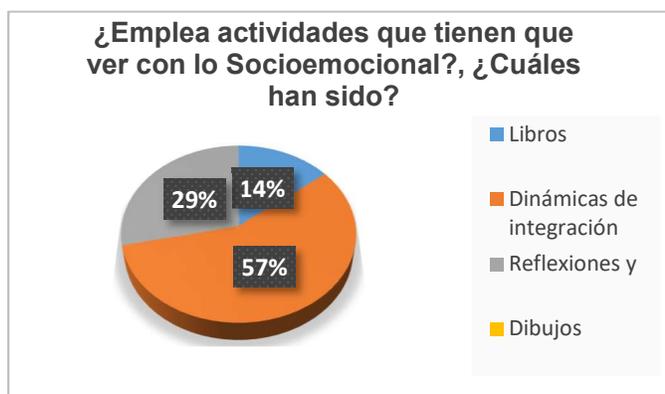
Revisamos a Paul Ekman (1972), quien identifica seis emociones básicas y universales: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa. (p.3), mismas que al identificarlas en los niños, nos remitieron a la aplicación de estrategias socioemocionales.

En el cuestionario para docentes, un ejemplo de este es (Figura 3 y Tabla 3):

Figura 3 y Tabla 3

¿Emplea Actividades que Tienen que ver con lo Socioemocional? ¿Cuáles han Sido?

| Respuestas frecuentes | Docentes que respondieron |
|--------------------------|---------------------------|
| Libros | 1 |
| Dinámicas de integración | 4 |
| Reflexiones y Dibujos | 2 |



El resultado arroja que los docentes en su gran mayoría sólo aplican actividades porque así les menciona el programa que deben ser, pero no se detienen a pensar si realmente esas

actividades están favoreciendo el aprendizaje socioemocional de sus alumnos. Canals et al. (2020) señalan sobre la importancia del aprendizaje socioemocional y que una sensación de negatividad durante el proceso, es natural siempre que no afecte el desarrollo del niño y se convierta en algo patológico (p. 79).

Figura 4 y Tabla 4

¿El Confinamiento ha Afectado las Emociones de los Alumnos, Argumente su Respuesta?

| Respuestas frecuentes | Docentes que respondieron |
|-----------------------------|---------------------------|
| El alumno se encuentra sólo | 2 |
| Falta de socialización | 5 |



Desde luego el confinamiento ha afectado a la mayoría de los alumnos ya que no estaban acostumbrados a esta nueva normalidad, además de que las noticias, sus padres, inclusive los docentes los alteraban, sugerían que se cuidaran, que no salieran, esto, les impactó bastante dejándolos a la deriva, lo cual afectó su rendimiento académico.

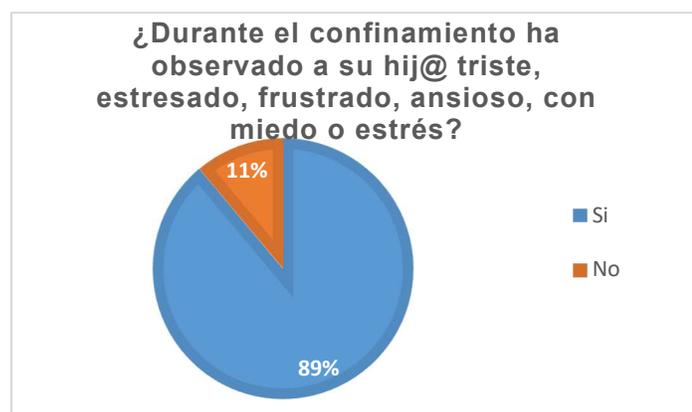
En cambio a los alumnos que les ayudó el confinamiento estuvieron más atentos a sus clases, ya que sus emociones se encontraban estables; fue algo que los docentes pudieron observar a la hora de evaluarlos.

En relación a los padres de familia, ellos responden (Figura 5 y Tabla 5):

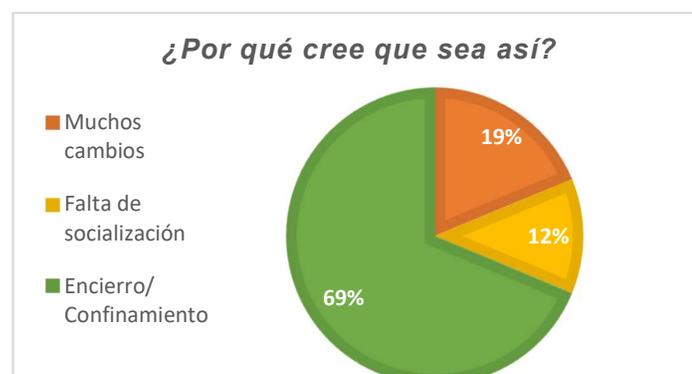
Figura 5 y Tabla 5

¿Durante el Confinamiento ha Observado a su Hij@ Triste, Estresado, Frustrado, Ansioso, con Miedo o Estrés?, ¿Por qué Cree que sea así?

| Respuestas frecuentes | Padres de familia que respondieron |
|-----------------------|------------------------------------|
| Si | 16 |
| No | 2 |



| Respuestas frecuentes | Padres de familia que respondieron |
|-------------------------|------------------------------------|
| Muchos cambios | 3 |
| Falta de socialización | 2 |
| Encierro/ Confinamiento | 11 |



Los padres contestan que efectivamente, no sólo el confinamiento es la problemática determinante por la que muchos alumnos la estén pasando mal, sino que existen diversos factores.

Para aquellos niños que lograron aceptar bien la situación desde un principio, el confinamiento les fue beneficioso ya que supieron canalizar toda esa energía en desarrollar nuevas habilidades.

Hoffman (2009), consideraba que el autoconocimiento y autocontrol que muestran los niños, genera en los estudiantes habilidades y competencias que se reflejaban en su rendimiento académico.

Conclusiones

Gracias a las respuestas, producto del análisis de los instrumentos aplicados, se obtienen los siguientes hallazgos de investigación, considerando los objetivos propuestos en un inicio.

- 1.- A los alumnos y docentes les gustaría trabajar más actividades socioemocionales en el salón de clases, pero por falta de conocimiento y tiempo en las primarias no se lleva a cabo.
 - 2.- El confinamiento por Covid-19 causó en la mayoría de los estudiantes de sexto grado problemas de salud mental como ansiedad, depresión, angustia, miedo, estrés, insomnio y trastornos alimenticios.
 - 3.- Los docentes cuentan sólo algunas estrategias socioemocionales para apoyar el aprendizaje socioemocional de sus alumnos.
 - 4.- El aplicar estrategias socioemocionales incrementa que el alumno se sienta bien, por lo que ayuda a su rendimiento académico.
 - 5.- Tanto los alumnos como los docentes prefieren clases de forma presencial, ya que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 6.- Los padres de familia afirman que la rutina de alimentación cambió por el confinamiento, desarrollando en algunos casos trastornos alimenticios como obesidad, sobrepeso, bulimia o inclusive anorexia.
 - 7.- La mayoría de los padres de familia identificaron que el confinamiento no fue bueno, para ellos y su familia por factores sociales, de salud y sobre todo económicos.
 - 8.- Los alumnos aseguran que estar bien emocionalmente les ayuda a tener mejores calificaciones.
-

Referencias

Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio al crecimiento personal y social. México: ALAS.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5886/588663787023/html/index.html>

Álvarez, G. (2020). Covid-19. Cambiar de paradigma educativo. COMIE

Canals, S., Céspedes, A., Zenteno, I., y Larrain, M. (2020). Ministerio de educación de Chile.

Fabila, H. (2012). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos 1. Perspectivas docentes, México.

Freixas, F. M. (2009). El análisis y la interpretación de la información. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Trabajo Social.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). McGraw-Hill.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, [S. I.], 79(2), p. 533-556.

Mendoza, L. G. (2020). La educación en México en tiempos de Covid-19. EF.

UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL.

Capítulo 6

El Ambiente Alfabetizador en el Aula, Experiencias y Voces

Desde el Nivel Preescolar

Jairo García Ramírez

Secretaría de Educación Guerrero
pensamiento_docnte@hotmail.com.mx

Itzel García Reyes

Secretaría de Educación Guerrero
itziii_10@hotmail.com.mx

Resumen

El presente trabajo se inscribe en una investigación realizada en un jardín de niños en la región de La Montaña en el estado de Guerrero, aborda las estrategias didácticas que implica el desarrollo de un ambiente alfabetizador en un grupo de educación preescolar. Los hallazgos encontrados permiten comprender que el uso de la lengua oral y escrita no implica necesariamente desarrollar procesos convencionales de lectura y escritura. A partir de situaciones contextuales como la lectura de tarjetas, cuentos infantiles, adivinanzas, recetas de cocina o canciones populares, los niños son capaces de expresar sus opiniones haciendo uso del lenguaje en diversas formas.

Palabras clave: práctica docente, ambiente escolar, educación preescolar.

Introducción

En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación realizada en un jardín de niños ubicado en la región de La Montaña del estado de Guerrero. El objeto de estudio estriba en analizar y comprender el efecto que tiene el ambiente alfabetizador en niños de educación preescolar. Aunque en el trabajo de campo se pudieron apreciar múltiples acciones docentes, en esta investigación la mirada investigativa radica en poner de manifiesto la influencia e importancia que cobra el ambiente alfabetizador en alumnos preescolares.

¿A qué edad se debe enseñar a leer y escribir?, si bien no existe una edad fija para realizar este tipo de actividades, algunos estudiosos del tema como Seefeldt y Wasik (2005), Aller (2003), Ferreiro (2013) y Paione (2014), coinciden en señalar que el proceso y desarrollo

de la alfabetización comienza muchos antes que la instrucción formal con procesos, oportunidades o situaciones que ponen al alcance de los niños una interacción comunicativa con diversos materiales, fines y funciones.

Analizar las prácticas docentes y los aprendizajes logrados ha sido un tópico de gran interés para muchos investigadores, sin embargo, en tiempos de pandemia las formas organizativas y los aprendizajes estuvieron marcados en gran medida por restricciones sanitarias y al igual por un gran empeño profesional por parte de profesores y estudiantes evidenciando desde las condiciones de cada uno toda una amalgama de estrategias didácticas de enriquecimiento y apoyo que abrieron nuevos frentes para consolidar nuevas formas de aprendizajes autónomos a partir de innumerables recursos didácticos.

La idea si debe o no enseñar a leer el jardín de niños sigue alentando un amplio debate en diversos niveles educativos, el tema como tal suele confundirse con los procesos convencionales de lectura y escritura, sin embargo, el ambiente alfabetizador lejos de ser un tabú o un tema que se reduce a la lectura y escritura de sílabas o palabras es un proceso que conlleva descifrar y construir formas específicas de comunicación que más tarde les permite desarrollar nuevas funciones comunicativas en el desenvolvimiento del lenguaje infantil.

Objetivos y Preguntas de Investigación

Para la presente investigación se plantearon los siguientes objetivos:

- ✓ Analizar el desarrollo y promoción de un ambiente alfabetizador mediante la observación *in situ* en un grupo de educación preescolar.
- ✓ Reflexionar el desempeño de los educandos y las formas didácticas aplicadas en el aula para lograr los aprendizajes relacionados con el uso del ambiente alfabetizador.

Algunas preguntas de investigación sirvieron como puntos de anclaje para adentrarnos en los procesos y espacios escolares: ¿Cómo son las experiencias de trabajo en el aula a partir de la promoción de un ambiente alfabetizador?, ¿Qué tipo de aprendizajes se promueven cuando

los niños sostienen un acercamiento a la lengua oral y escrita desde un ambiente alfabetizador? entre otras.

Referentes Teóricos

Partimos de la idea que el aprendizaje de la lectura y escritura como prácticas sociales del lenguaje se viven y se desarrollan en un proceso prolongado donde el niño va desarrollando en la escuela y en la familia habilidades lingüísticas, saberes y múltiples experiencias respecto al uso del lenguaje.

Seefeldt y Wasik (2005) reconocen el lenguaje como el escenario perfecto para el inicio y desarrollo de la alfabetización temprana, para ambas autoras “la alfabetización abarca algo más que la lectura [...] conlleva actos creativos y analíticos implicados en la producción y comprensión de textos” (p. 222).

De acuerdo con Paione (2014) el ambiente alfabetizador es aquel “que pone la cultura escrita al alcance de los niños. Se trata de conformar en las salas de educación inicial un escenario propicio para permitir que los niños interactúen de manera significativa con variados materiales” (p. 5). Es decir, ir adquiriendo distintos aspectos en el uso de la lengua oral y escrita. Para Kaufman (1999) este proceso implica acceder de manera precoz y disponer de insumos del lenguaje escrito encarnado en los textos.

Como referente principal asumimos que el ambiente alfabetizador es un espacio social que permite a los alumnos interactuar de manera dinámica con diversos materiales escritos y portadores de información que utilizan en su vida cotidiana. Esto a su vez facilita que los estudiantes “puedan participar en situaciones didácticas que favorezcan su aprendizaje, tomando en cuenta sus saberes previos” (Kaufman, 1999, p. 47).

Metodología

Involucrarse en la vida en las aulas es también hacer un esfuerzo extraordinario por experimentar los procesos educativos y de socialización que se viven en la escuela, el proceder

metodológico en que se apoyó nuestra investigación es partidario de la perspectiva etnográfica, por lo tanto, el trabajo de campo nos implicó una imbricación entre observación e interpretación permanente para “documentar lo documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21), y de esta forma describir *desde el interior* los sucesos en el aula (Gibbs, 2012).

De acuerdo con Spradley (1979) el proceso etnográfico pone de manifiesto el conocimiento cultural de los individuos con quienes se interactúa, por ello, en este estudio se participó abiertamente, observando, escuchando y registrando datos que arrojaran luz sobre nuestro objeto de investigación. Por su carácter holístico una investigación bajo esta perspectiva conlleva a centrar la mirada en las relaciones sociales dentro y fuera del aula, a fin de lograr un discurso inteligible y significativo (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

La observación *in situ* fue empleada para construir registros analíticos del trabajo docente de modo que constituyó un modo privilegiado para ampliar el caudal de conocimiento sobre nuestro objeto de estudio. Los registros fotográficos, videograbaciones y diarios de campo resultaron elementos clave para el análisis permanente de los hallazgos logrados en la investigación.

En este estudio participaron un grupo de 27 niños, la maestra titular del grupo y la directora de la escuela, el trabajo de campo abarcó ocho meses del ciclo escolar (2021-2022) en un jardín de niños de organización completa ubicado en una colonia de alta marginación en Tlapa de Comonfort, Guerrero, una región conocida por sus elevados índices de pobreza a nivel nacional.

Resultados

La estancia prolongada en el contexto del jardín de niños nos permitió formar *parte de la escena* (Goods, 1987) y a través de la observación participante advertir cómo el trabajo docente encaminaba sus acciones sobre todo hacia un mayor contacto con la cultura escrita de forma sistemática.

Centrarnos en la parte visual de la realidad social fue un esfuerzo complejo, no obstante, la triangulación metodológica nos llevó a ahondar en los significados y relacionarlos con el contexto y experiencias que ahí sucedían, las unidades de análisis favorecieron la codificación y recuperación de esos *trozos de texto* (Gibbs, 2012) desde los cuales lo subjetivo se hacía presente y desde nuestra posición de observadores registramos e interpretábamos para lograr una *descripción densa* (Geertz, 1987) y poner en el centro de la discusión las siguientes dinámicas de trabajo.

Una mañana de trabajo la maestra abordó la estrategia didáctica “hábitos de higiene”, inició comentando que analizarían las normas para el uso del baño:

Colocó una imagen en la pared explicando el dibujo: antes de entrar al baño deben tocar la puerta, después preguntó al grupo ¿qué vamos hacer?, tocar la puerta respondió Luz, la maestra explicó porque deben tocar la puerta, enseguida colocó la segunda imagen y comentó, una vez que utilizan el baño, le vamos a jalar a... ¿a qué?, espera que los niños terminen la frase, jalar la palanca le responde Iker, con un gesto reafirma la respuesta y lee la frase de la imagen. Colocó el tercer dibujo diciendo al bajarle a la palanca, ¿qué hacemos?, ¡lavarnos las manos! se apresuró a contestar Lucía, la maestra señaló con el dedo la frase escrita en la imagen, le dio lectura y confirmó la expresión de la niña.

Enseguida pone la siguiente imagen y comenta: después de lavarnos las manos las vamos a secar, y lee la frase seca tus..., varios niños terminan la frase “seca tus manos”, la maestra preguntó ¿con qué lo van hacer? Luis respondió: “con papel”; continuó la clase cuestionando ¿dónde van a colocar el papel?, Hugo reaccionó diciendo “lo echamos a la basura”, ¡correcto! enfatizó alegremente. En la sexta imagen dio un ejemplo que en algunos lugares hay que encender la luz al entrar, por lo tanto al salir ¿qué tenemos que hacer?, “pagar [sic] el foco” contestó Luz, finalmente leyó la última imagen y recordó que esas acciones tenían que realizar cuando vayan al baño.

La estrategia de “somos cocineros” es un caso ilustrativo para entender eso que Braslavsky (2005) denomina la *producción de significados comprensibles*, es decir, que alguien reciba su mensaje y se lo conteste.

Maestra: ¡Observen bien los dibujos! ¿qué podemos observar?

Niños: ¡son niños cocineros!

Educadora: ¿Qué son?

Niños: ¡cocineros! -contestan en coro-

Maestra: ¿Por qué son cocineros?

Luz: ¡porque preparan pizza!

Maestra: ¿Por qué más son cocineros?

Mayerlin: ¡porque sí!, porque están partiendo el queso.

Luz: ¡porque tienen su ropa blanca!

Maestra: ¿tienen su ropa de qué?

Luz: ¡de blanco!

Enseguida otros niños contestan lo mismo y en coro.

Maestra: ¿Qué más tienen?

Luz: ¡su gorro de cocinero!

Mario: ¡un tenedor! ¡también su estufa!

Brenda: ¡preparan comida y usan su mano de cocinero!

Después la educadora escribió la palabra cocinero en el pizarrón, mientras deletreaba las sílabas de la palabra lentamente y en voz alta “co-ci-ne-ro”, los niños repetían junto con ella conforme iba escribiendo, al terminar de escribir preguntó ¿Cómo dice aquí?, ¡Cocineros! respondieron todos en coro. Este tipo de intercambios muestra cómo los niños anticipan y empiezan a describir la vestimenta y acciones de un cocinero, al mismo tiempo le dan un sentido al lenguaje, expresan sus ideas y emociones. Aunque no saben leer de manera convencional, la intervención que genera la maestra alienta a los niños a crear significados de manera activa.

Para Nemirovsky (2003) el resultado de la interacción de un sujeto con un texto tiene que ser un significado construido, donde el sujeto pone en juego diversas estrategias y conocimientos adecuados a la situación que vive. De esta forma, lo que los niños hacen en este ambiente es adquirir una familiaridad con los textos e imágenes y apropiarse de herramientas cognitivas, afectivas y sociales, haciendo uso de sus saberes de manera pertinente.

Lo que puede apreciarse en cada situación analizada es cómo a partir de una interacción maestra-alumnos los niños son capaces de inventar sus propias escrituras silábicas donde cada letra puede llegar a representar una sílaba o palabra. A decir de Ferreiro (2013) en este tipo de intercambios “el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba” (p. 47). Estas acciones eran muy comunes en la clase, además de ello, las relaciones interindividuales promovían la reflexión, la curiosidad y la interacción sistemática de los niños con diversos portadores de textos dando paso a experiencias compartidas como: leer recetas, interactuar con un diario, establecer y conocer acuerdos de convivencia, describir acciones, líneas del tiempo y mapas.

El análisis otorgado a las notas y diarios de campo permiten comprender que la maestra no impone, tampoco intenta *entrenar* a los niños para que descompongan oralmente las palabras en fonemas. Lo que hace es intervenir desde su práctica docente una serie de actividades y mecanismos discursivos que se conjugan en una actitud analítica hacia los usos de la lengua oral y escrita. En este caso el ambiente alfabetizador se logra en la medida que los alumnos interactúan significativamente con diversas situaciones comunicativas.

Otros hallazgos de este estudio revelan que el ambiente alfabetizador que logra la maestra se encuentra investido de múltiples sentidos y que a través de la lectura en voz alta y el uso de interrogantes los niños pensaron y reflexionaron sobre lo que se les había leído, posteriormente expresaron lo que entendían y lo relacionaban con lo que conocían y su realidad inmediata. Mediante estas acciones es posible apreciar cómo los niños reconocen que las marcas gráficas expresan algo, comprenden que tienen un significado y reconstruyen sus ideas

sobre las diversas funciones del lenguaje oral y escrito. Esto pone de manifiesto que los infantes “aunque no sepan leer y escribir como las personas alfabetizadas, intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que anotan y lo que “creen que está escrito” en un texto” (SEP, 2011, p. 44).

Aunque en la educación preescolar no se propone que las educadoras enseñen a leer y escribir de forma convencional, este tipo de experiencias ofrece numerosas y variadas oportunidades para familiarizarse con diversos materiales impresos, de esta forma los niños son capaces de expresar sus ideas, sentimientos y emociones a través de garabatos, grafías, letras o palabras. Desde esta visión coincidimos con Orellana y Melo (2014) cuando sostienen que un elemento insoslayable en el aula reside en “[...] promover el lenguaje oral, la lectura y la escritura, en un contexto donde el niño pueda interactuar con materiales que propician una preparación acorde con el desarrollo de habilidades que contribuirán a su aprendizaje escolar” (p. 113).

Para Seefeldt y Wasik (2005) cuando un niño logra comprender que el mensaje está contenido en el impreso y no en las ilustraciones y que se lee de izquierda a derecha es necesario *ofrecer oportunidades* mediante el lenguaje oral y escrito, es decir, se debe procurar el desarrollo de su alfabetización, en este caso, a partir de la intervención docente se desplegaban una serie de acciones que mediante el intercambio de ideas, cuestionamientos, la animación a participar y el trabajo en equipo hicieron posible un enorme potencial comunicativo donde la mayoría de ellos respondían con seguridad anticipando situaciones, elaborando inferencias o explicando ideas de su interés.

Las distintas formas de intervención docente, el acompañamiento, la presentación y uso de materiales fueron elementos que permitieron inmiscuir a los estudiantes en contextos que favorecieron aprendizajes colectivos a partir del diseño e implementación de estrategias y situaciones funcionales. En este sentido, el ambiente alfabetizador como un proceso social permite que los niños discutan, acepten o rechacen ideas, o bien que entren en conflicto corrigiendo sus errores, aprendiendo y reconociendo los aportes de otros agentes.

Conclusiones

Los sucesos descritos permiten comprender que la construcción de *un ambiente alfabetizador* surge a partir de la interacción que propicia la maestra, al utilizar este tipo de acercamientos al uso del lenguaje oral mantiene la curiosidad y al mismo tiempo los niños exploran el entorno que les rodea y sostienen una relación de habla y escucha activa que implica la necesidad de expresión e interpretación desde una comunicación más efectiva.

Los momentos peculiares de las clases analizadas, los materiales, el uso que se les da y la actitud que asume la maestra de grupo demuestra que el ambiente alfabetizador se erige como el medio y al mismo tiempo como un escenario de arena fértil que proporciona oportunidades y experiencias para construir o reconstruir nuevos aprendizajes, esto implica que el trabajo en el aula va más allá de fórmulas o recetas que suponen el silabeo o la repetición oral de palabras o frases.

Los hallazgos y análisis desarrollados en el trabajo de campo nos permiten concluir que el desarrollo y promoción de un ambiente alfabetizador se construye a partir del contexto inmediato del niño, desde ahí se promueve y se favorece como una condición necesaria para el uso del lenguaje oral y escrito, este a su vez tiene la función de *familiarizar a los infantes* con un mundo letrado por medio de la interacción, nada sucede de forma esporádica, el ambiente alfabetizador auspicia una co-construcción entre alumnos y maestra donde se produce y se transforma el conocimiento entre los propios actores.

Finalmente, concluimos que el proceso que acompaña el ambiente alfabetizador es una etapa del desarrollo de los niños y transita en paralelo con el aprendizaje formal.

Referencias

- Aller, M. (2003). *Cuentos populares, lengua y escuela*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
-

- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Goods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Editorial Paidós.
- Kaufman, A. (1999). *Alfabetización temprana...¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Santillana.
- Nemirovsky, M. (2003). *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. CIE – FUHEM.
- Orellana, P., y Melo, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), p.p.113-128.
- Paione, A. (2014). *La sala del jardín como ambiente alfabetizador*. Secretaría de educación /Dirección de Formación Continua.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.
- Seefeldt, C., y Wasik, B. (2005). *Preescolar: los pequeños van a la escuela*. SEP.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Editorial Trotta.
-