



BYCENED

Investigación en educación normal

ISBN: 978-607-8662-56-2



9 786078 662562



Primera edición: marzo de 2023
Editado: Durango, Dgo, México
ISBN Obra independiente: 978-607-8662-56-2

Comité editorial:

Mtra. Juana Eugenia Martínez Amaro

Dra. Aida Ríos Zavala

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Dra. Francisca Cardoza Batres

Dra. Marina Oyosa Sepúlveda

Mtra. Yadira María González Mercado

Dr. Carlos Geovani García Flores

Diseño de portada:

Mtra. Yadira María González Mercado

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

Índice

Capítulo 1 La evaluación auténtica de la alfabetización inicial en educación preescolar _____ 4

Carlos Geovani García Flores, Juana Eugenia Martínez Amaro, María del Carmen Pérez Álvarez.

Capítulo 2 La educación socioemocional en la formación inicial de docentes ____ 47

Sandra Leticia García Aquino, Yadira María González Mercado, Luz Briseida Rivera Martínez.

Capítulo 3 La tutoría. Una propuesta para la sistematización de la acción tutorial _____ 68

Hilario Araujo Gurrola, Francisca Cardoza Batres, José Ignacio Reyes García

Capítulo 4 Práctica docente y necesidades de aprendizaje _____ 92

Germán Oyosa Sepúlveda, Marina Oyosa Sepúlveda, Fernando Joaquín Moreno Murillo

Capítulo 1

La evaluación auténtica de la alfabetización inicial en educación preescolar

Carlos Geovani García-Flores, ByCENED
Juana Eugenia Martínez Amaro, ByCENED
María del Carmen Pérez Álvarez, ByCENED

Resumen

El estudio de la evaluación auténtica de la alfabetización inicial en educación preescolar es un campo relativamente poco investigado. El objetivo del estudio es determinar la relación entre el nivel de lectura, motricidad fina y escritura que tienen los niños y niñas en preescolar a través de la utilización de la evaluación auténtica referenciada. La muestra se compone de 81 participantes (39 niñas y niños de 4 años de edad, 48.1% y 42 niños y niñas de 5 años, 51.9%). La media de edad de los niños y las niñas es de 4.52 (desviación estándar .503). Los datos de la evaluación auténtica de la lectura, la escritura y la motricidad fina se referencian con tres escalas, la Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar, propuesta por los autores; la Escala de desarrollo de la escritura en niños preescolares de Rowe y Wilson; y la Evaluación de la maduración de la motricidad fina (FINGA) de Strooband. Los resultados revelan que la evaluación auténtica de la lectura con la escritura presentan una correlación positiva; que son congruentes con la maduración de los niños y niñas, en donde los mayores obtienen mejores puntuaciones que los menores; y que la comparación entre los niños en relación con las niñas muestra una diferencia significativa, que no es causal para concluir que el sexo define los resultados en alfabetización inicial. Los resultados confirman que la utilización de la evaluación auténtica en la alfabetización inicial en preescolar es una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puede documentar el progreso del desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas de forma sistemática y los y las docentes pueden mejorar sus estrategias de enseñanza con la evaluación auténtica que vinculen el entorno de niños y niñas con su aprendizaje.

Palabras clave: evaluación auténtica, preescolar, alfabetización inicial.

Planteamiento del problema

La alfabetización inicial en preescolar facilita el desarrollo de la lectura y la escritura en la escuela primaria y su consolidación en los niveles superiores. Las bases de la lectura y la escritura deben comenzar formalmente en preescolar. Una buena cimentación propicia que el aprendizaje de estas dos áreas se desarrolle de manera efectiva en los siguientes años de la educación; por ello, todos los niños y niñas deberían tener acceso a la alfabetización inicial en este nivel educativo (Strickland y Riley-Ayers, 2006; Scarborough y Hager, 2016). Según Whitehurst y Lonigan (2001) con el trabajo de alfabetización inicial se desarrollan habilidades específicas previas a la lectura formal como la decodificación grafema-fonema, que son

actividades que repercuten en la comprensión de los textos y en la fluidez del proceso de lectura.

La reflexión de manera consciente sobre el lenguaje, la lengua y el habla se desarrollan desde el nivel preescolar. La identificación de las unidades lingüísticas es fundamental para la construcción de las estructuras o la formación de las reglas del lenguaje. La conciencia fonológica que forma parte de esa reflexión, a través del análisis y la manipulación de fonemas y sílabas se trabaja en preescolar. Asimismo, la parte escrita que consiste en la identificación de las grafías, el análisis de los textos, así como de las características tipográficas de los mismos, facilitan la comprensión lectora (Lonigan et al., 2000; Samuelsson et al., 2005; Whitehurst y Lonigan, 2001).

De manera contraria, la falta de desarrollo de los procesos de lectura y escritura en preescolar tiene consecuencias negativas en los niveles subsecuentes de educación. Existen marcadas deficiencias entre los niños que desarrollaron al menos de manera incipiente la lectura y la escritura en el nivel de preescolar de aquellos que no lo hicieron (Cunningham y Stanovich, 1998; Echols et al., 1996; Morrison, et al., 1995; Wagner et al., 1994). Estudios diversos (Francis, et al., 1996; Torgesen y Burgess, 1998) demuestran que los niños que no tuvieron oportunidad de trabajar con los procesos de lectura y escritura en preescolar tendrán problemas en la comprensión lectora y en la redacción en el resto de la educación formal, problemas que solo podrán ser remediados con esfuerzo y trabajo focalizado.

La evaluación puede definirse como "el modo en que, en nuestra práctica diaria, observamos el aprendizaje de los niños, nos esforzamos por comprenderlo y, a continuación, ponemos en práctica nuestra comprensión" (Drummond, 1993, p. 13). La autora considera tres elementos cruciales que articulan el concepto de evaluación, la observación de los aprendizajes de los niños y niñas, la cual debe ser cuidadosa y sistemática. La comprensión de los aprendizajes de los niños y niñas, que representa el reto de la interpretación de los procesos y productos por parte del o la docente. La práctica de lo comprendido; un ejercicio

donde se identifica una espiral de observación, comprensión y práctica. Un ciclo de mejora continúa de los aprendizajes de los niños y niñas mediante la reflexión crítica.

La utilización de instrumentos formales de evaluación de la lectura y la escritura en preescolar puede cambiar las creencias de las y los docentes en relación con las habilidades que son cruciales para los niños. Kowalski et al. (2005) concluyen en sus estudios que las y los docentes que evalúan formalmente identifican mejor las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas, y les asignan mayor relevancia que aquellos que no lo hacen. Asimismo, los investigadores encontraron que las y los docentes que adoptan instrumentos de evaluación formal valoran las habilidades de los niños y niñas de forma más efectiva. Lo que significa que el empleo de instrumentos formales de evaluación de la lectura en preescolar son herramientas importantes para focalizar el desarrollo de las habilidades de los niños y niñas del nivel educativo de preescolar.

En los últimos años, los dos sistemas de evaluación formal que han tenido mayor impacto en la educación preescolar en el mundo son el Sistema de Medición y Planificación, (MAPS) (Bergan et al., 1991) y la Práctica Apropiada para el Desarrollo, (DAP) (Bredekamp y Coople, 1997). De alguna u otra manera, los sistemas educativos del nivel incorporan elementos de estos sistemas. Kowalski et al. (2005) sugieren en su estudio que una combinación de ambos puede obtener resultados más efectivos. Los ítems de MAPS son leer una etiqueta o señal impresa en un objeto conocido; utilizar frases compuestas; escribir un registro, una lista o una historia con algunas letras; volver a contar una historia conocida; reconocer dónde empiezan y terminan las frases; predecir que un personaje de la historia que tiene hambre buscará comida; presentar un amigo a otra persona; contar una historia cronológica desde el principio, hasta el medio y el final, sin ayuda. Los elementos del instrumento DAP para lenguaje son escuchar atentamente los libros que las y los docentes leen a la clase; dictar una historia para que la escriba un adulto; identificar algunas de las letras del alfabeto, especialmente las de su propio nombre, rimar una palabra hablada con otra; elegir

libros para proponer lo que dice por su cuenta hojeando las páginas y mirando las imágenes. Por lo tanto, según los investigadores, un instrumento efectivo de evaluación debe contener los elementos descritos para medir las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas.

No solo la evaluación formal tiene efectos positivos, la informal también recupera evidencias valiosas. Classen et al., 2020 manifiestan que aunque la evaluación informal es importante para el desarrollo de la lectura y la escritura en preescolar, es necesario que los programas de formación docente mejoren la forma en que se aborda la evaluación informal en los cursos, así como también la práctica y las estrategias docentes. El desarrollo de la capacidad de evaluación de los docentes en formación requiere tiempo y acompañamiento pedagógico. Por otro lado las y los docentes en servicio declaran que la capacidad para evaluar a los niños y niñas se adquiere con la práctica en el servicio. Las y los docentes utilizan mayormente dos métodos de evaluación informales, las notas anecdóticas y datos de evento/frecuencia.

La evaluación y la calificación de un examen son procesos distintos. Epstein et al. (2004) definen la evaluación como un “proceso continuo que incluye la recogida, síntesis e interpretación de información sobre los alumnos, el aula y la enseñanza” (p.1). Desde esta perspectiva la evaluación tiene tres componentes: en primer lugar la recopilación de datos sobre el desempeño de los alumnos; en segundo lugar, la sistematización de esos datos y en tercero, la valoración de la información para la toma de decisiones. Por otro lado, los autores conceptualizan el examen como “una forma de evaluación que, aplicada adecuadamente, mide sistemáticamente habilidades como la alfabetización y la aritmética” (p.1). En consecuencia, el examen es solo un aspecto más a tener en cuenta para obtener una evaluación efectiva. Sin embargo, la calificación numérica que los alumnos obtienen con base en los resultados de la aplicación de un examen es una medición importante para conocer el nivel de alfabetización de los alumnos.

Algunos estudios proponen que la evaluación informal presenta mejores evidencias que la formal. Harlin y Lipa (1990) manifiestan que someter a los niños y niñas a exámenes estandarizados para determinar si están preparados para la lectura formal, deben realizarse periódicamente evaluaciones informales para determinar el grado de desarrollo de la alfabetización inicial. Las autoras priorizan la evaluación formativa e informal en contraposición con la diagnóstica a través de pruebas estandarizadas formales.

Además de la evaluación formal y la informal, la evaluación auténtica es también fuente de información valiosa del desempeño de los alumnos. Epstein et al. (2004) expresan que la evaluación auténtica “puede ser culturalmente sensible y suponer una alternativa a los exámenes, pero requiere de una mayor inversión en el establecimiento de criterios para la elaboración de juicios y la formación de los evaluadores” (p. 1). McArthur (2022) refresca el concepto de evaluación auténtica remarcando tres cambios importantes en la comprensión conceptual y aplicación práctica del término: en primer lugar, cambiar nuestro enfoque del mundo real a una comprensión más rica de la sociedad en su conjunto; en segundo lugar, trascender de un enfoque centrado en la tarea, a la valoración de las evidencias de esa tarea; y en tercer lugar, un vehículo para el cambio social transformador. En síntesis la evaluación auténtica requiere de actividades escolares que sean utilizadas en el mundo real, que se valoren en su justa dimensión y que transformen socialmente a los alumnos.

La evaluación auténtica proporciona información valiosa del desempeño de los niños en sus entornos. Neisworth y Bagnato (2004) afirman que la evaluación auténtica presenta lo que los niños y las niñas saben y hacen en realidad. La evaluación auténtica se distingue de la evaluación formal en que esta se basa en pruebas estandarizadas que se aplican a todos los niños y niñas por igual; así como en la creación de los ítems, que siguen un proceso riguroso de validación en el que típicamente se aceptan si obtienen un 80% de confiabilidad en las pruebas piloto; a diferencia de la auténtica que recopila información de entornos y

ocasiones naturales, y por ende, arroja resultados muy diferentes que ayudan a identificar fortalezas y debilidades en los niños y las niñas.

Diversos estudios sustentan que la evaluación auténtica es un elemento importante para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en preescolar. Bagnato et al. (2002a) y Bagnato et al. (2002b) manifiestan que hay tres factores fundamentales que mejoran el aprendizaje de los niños y niñas desde la evaluación auténtica. En primer lugar, los estándares de calidad, las prácticas y los puntos de referencia de la evaluación para documentar el aprendizaje temprano de calidad. Los programas de atención y educación tempranas deben implementar las mejores prácticas en todos los aspectos del apoyo a los niños y niñas y sus familias. Los datos descriptivos muestran que los niños y las niñas son promovidos, evitan la derivación a la educación especial y se desempeñan dentro del rango promedio o por encima de este.

La evaluación auténtica se nutre de textos auténticos. Wallace (1992) define los textos auténticos como los textos que se encuentran en la vida real. Son aquellos que no han sido escritos para servir a las y los docentes como materiales didácticos para la enseñanza de los cursos en las aulas (Peacock, 1997). El concepto de materiales auténticos se toma prestado de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, en donde han probado ser motivantes para los estudiantes (Nuttall, 1996). Khaniya (2006) expresa que los materiales auténticos son esenciales en el aprendizaje comunicativo de las lenguas, ya que el uso de textos específicos para enseñar las lenguas no son garantía de verificación de las capacidades reales de los niños y las niñas para comunicarse en la vida real. Los textos auténticos pueden provenir del léxico que los niñas y niños utilizan en su entorno social y de portadores de textos de productos comerciales, anuncios de televisión, nombres de personajes de dibujos animados, cuentos de hadas leídos en casa, historietas, entre otros. Sobre la lectura de cuentos y otros textos similares en casa, Barnes y Puccioni (2017) manifiestan que la lectura de textos de los padres a los hijos impacta en el posterior rendimiento académico de los niños. Por lo tanto, la utilización de textos auténticos debe ser prioridad en el aula de preescolar.

La evaluación de niños preescolares es una tarea compleja con prácticas específicas para el grupo etario. La Asociación Nacional para la Educación Infantil de los Estados Unidos, (NAEYC) (2022) establece sugerencias eficaces para la observación, documentación y evaluación de niños maternos y preescolares. Entre ellas, se resalta que la observación, documentación y evaluación del progreso y los logros de los niños deben ser continuas, estratégicas, reflexivas y decididas. Los objetivos deben reflejar las aportaciones de las familias, así como los conocimientos previos y las experiencias de los niños. Las y los docentes deben evaluar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y facilitar la reflexión de las experiencias de los niños y las niñas sobre lo aprendido. También debe reconocer las diferencias individuales de los niños y las niñas, y permitir que demuestren lo aprendido en diferentes entornos. La evaluación debe ser utilizada únicamente cuando produce información confiable y válida. Las decisiones que tienen un impacto importante en los niños se deben tomar de acuerdo con las familias y los especialistas. Si la evaluación identifica a un niño que puede presentar necesidades de aprendizaje o desarrollo individualizadas, se debe realizar un seguimiento, y si es necesario, una derivación. La evaluación de niños preescolares es un proceso delicado que debe realizarse de forma sistemática y con instrumentos confiables.

Propuesta para la evaluación auténtica de la alfabetización inicial en preescolar

Este estudio propone una evaluación auténtica de la alfabetización inicial en educación preescolar. No hay duda de que la utilización de instrumentos formales de evaluación de la lectura en preescolar son herramientas importantes para focalizar el desarrollo de las habilidades de los niños y niñas (Kowalski et al, 2005). Por instrumentos formales se entiende un conjunto de baterías de pruebas estandarizadas que han sido pilotadas y validadas previamente de forma empírica y que además la misma prueba es aplicada a todos los niños y niñas del grupo. De la misma forma, existe coincidencia con Classen et al. (2020) en relación con la evaluación auténtica, que aunque es importante para el desarrollo de la lectura y la escritura en preescolar, es necesario que las y los docentes se capaciten para su aplicación

en el aula y la interpretación de lo observado. Sin embargo, en concordancia con Epstein et al. (2004), la evaluación auténtica además de considerar la cultura de los niños y niñas, es una alternativa válida a las pruebas estandarizadas de la evaluación formal, por lo que aquí se propone la aplicación de una evaluación auténtica de la alfabetización inicial en preescolar.

La propuesta para la evaluación auténtica de la alfabetización inicial utiliza un modelo validado y extensamente probado. El modelo de Stockman (1996) propone el concepto de Núcleo mínimo de competencia (NMC) como un protocolo efectivo para evaluar el aprendizaje de los niños preescolares. El NMC se refiere a la cantidad mínima de habilidades lingüísticas típicas. La evaluación tiene como propósito identificar situaciones problemáticas del lenguaje en los niños a través de criterios contrastados con referencias específicas para cada aspecto del lenguaje observado (Stockman, 1996). Este estudio propone la evaluación de la lectura, la motricidad fina y tres ejercicios típicos de escritura (correspondencia grafema-fonema, dictado y escritura del nombre) contrastados con sendas escalas de referencia.

El diseño de los materiales de la propuesta se fundamenta en el marco de referencia R-E-A-L de Macy y Bagnato (2010). R-E-A-L es un enfoque alternativo que utiliza la evaluación auténtica. Se crea originalmente para determinar la elegibilidad de niñas y niños que requieran servicios de atención especializada. El acrónimo R-E-A-L se forma con las iniciales en inglés de R por roles, E por equipo, A por herramientas de evaluación (assessment tools) y L por ubicación (location). El primer elemento hace alusión a los roles de las y los docentes, los padres y otros miembros de la familia, así como de los propios niños y niñas, que proporcionan información para el diseño de instrumentos auténticos. Equipo, se deben utilizar equipo y materiales conocidos, como los juguetes o los artículos domésticos que los niños reconocen de sus entornos naturales. Herramientas, es importante seleccionar herramientas de evaluación que reúnan a equipos interdisciplinarios e interinstitucionales. Ubicación, la evaluación auténtica refleja las experiencias que los niños y niñas encuentran en su hogar,

escuela, comunidad y otros lugares de convivencia. Es conveniente que los instrumentos y procedimientos de evaluación auténtica consideren todos los elementos de R-E-A-L.

La propuesta de evaluación auténtica considera los dos componentes de la alfabetización inicial, la lectura y la escritura. Para el caso de la evaluación de la lectura, se trabajará con tres fases. En la primera fase, se observa a los niños y niñas interactuar con el lenguaje en el aula y durante el desarrollo de las actividades en los espacios abiertos, para registrar las palabras que utilizan, también se debe indagar con los padres y madres sobre las prácticas de comunicación en casa, los cuentos que les leen a los hijos y los programas de televisión que los y las niñas ven. Se sugiere que los insumos sean de dos tipos de sustantivos, comunes y propios, del tipo de las marcas comerciales de productos que consuman o que estén en contacto con ellos; así como verbos y adjetivos. La finalidad de recolectar este tipo de datos es contar con un banco de palabras auténticas, es decir palabras que los niños y niñas utilizan realmente en su entorno social.

En la segunda fase, se prepara el material de lectura. Del banco de palabras auténticas conformado, se seleccionan dos sustantivos comunes y uno propio de marca comercial. Por ejemplo, *pan*, *leche* y *Coca Cola*[®]. Se imprimirá cada palabra en una hoja blanca con letras negras de unos cinco centímetros de alto. Además, se imprimirá otro juego con las mismas palabras, pero en este se añadirán imágenes representativas. De la misma manera, se imprimirá una hoja con una oración que incluya alguna de las palabras de los ejemplos anteriores; por ejemplo, *La leche está caliente*. Las oraciones que se formen deberán ser auténticas, es decir, que sean utilizadas por los niños y niñas en sus contextos.

En la tercera fase, se aplica la actividad de lectura a los niños y niñas. La actividad de lectura consiste en pedir a los niños y niñas que lean la palabra sin el dibujo y luego, la palabra con el dibujo. Al finalizar las tres palabras, se solicitará a los niños y niñas que lean la oración, primero sin la imagen y luego con la imagen. El o la docente deberá registrar las respuestas de los niños y niñas en la tabla 1 que se presenta enseguida. El ejemplo se toma de las

respuestas de una niña de cuatro años, diez meses de edad, de un centro de desarrollo infantil con un horario de 8 a 15 horas. La niña es hija de docentes con un nivel socioeconómico medio.

Tabla 1

Registro de evidencias de la actividad de lectura

Palabra	Lectura sin imagen	Lectura con imagen	Observaciones
pan	sopa	comida	No acierta, incluso con la imagen
leche	sirena	leche	Acierta con la imagen.
Coca	coricoro	Coca Cola [®]	Identifica letra por sílaba
El pan es rico.	Huevos con papa.		Identifica las vocales i, o. "Tiene muchas letras".

Elaboración propia

Los resultados de la actividad lectora del niño o niña se comparan con la tabla de referencia propuesta. La tabla de referencia tiene once niveles. En el nivel cero (N0), cuando se le presenta la actividad lectora, el niño o niña no sabe lo que dice o no propone nada en ninguno de los dos ejemplos, palabra sin o con imagen. En el N1, existe una hipótesis propositiva el niño o niña, no sabe lo que dice, ni tampoco relaciona la imagen correctamente, aunque propone una palabra de manera aleatoria. En el N2, se presenta una hipótesis interpretativa, el niño o niña no sabe lo que dice la palabra sin imagen, pero proporciona una palabra basándose en la imagen. En el N3, surge de la palabra sin imagen, una hipótesis cuantitativa. El niño o niña involucra el concepto de cantidad, no sabe lo que dice, pero propone basándose en el número de grafías o palabras. En el N4, aparece la hipótesis cualitativa, el niño o niña no sabe lo que dice; sin embargo reconoce algunas grafías.

A partir del nivel 5, se da una combinación cuantitativa y cualitativa en las propuestas de los niños y niñas sobre el texto ofrecido. En el N5, el niño o niña ofrece una relación grafema-fonema parcial, pero continúa sin asignar la palabra correcta. En los N6 y N7, el niño o niña identifica algunas grafías y asigna la palabra correcta. En el N6, algunas son incorrectas; por ello, la codificación puede ser divergente si algunas de las grafías no son correctas o se asigna el N7, convergente, cuando las grafías propuestas son correctas. En los N8 y N9, el niño o niña identifica las palabras u oraciones correctamente, reconoce la mayoría de las grafías, quizá haya algún problema con la ortografía, pero se puede concluir que el proceso de identificación fonema-grafema se encuentra en consolidación. Los N8 y N9 se enfocan a la fluidez, en el primero el niño o niña lee por sílabas y en el segundo, por palabras.

La madurez de los niños y el proceso de lectura no son una ciencia exacta. El proceso de evaluación de las evidencias es complejo y estas pueden ser asignadas a niveles distintos. En consecuencia, los niños y niñas pueden asignarse en parámetros. En el ejemplo que se trabaja, la niña se encuentra ubicada entre los N3 y N5 de acuerdo con los resultados de la actividad. Las evidencias muestran que en la primera palabra, no acierta, ni cuando se le presenta con la imagen. En la segunda, solo acierta cuando se le muestra la imagen. Sin embargo, existen pistas que nos advierten que la niña propone hipótesis cuanti-cualitativas, por ejemplo, identifica letra por sílaba en la tercera palabra y lo mismo sucede con las vocales *i* y *o* en la oración. Además, advierte que esta “Tiene muchas letras”. Por lo tanto, el docente debe ser cuidadoso y sistemático para interpretar las evidencias.

La tabla 2 muestra una escala de los niveles de lectura para niños y niñas de preescolar. La primera columna representa los niveles posibles de ubicación, que van del cero al 10. La segunda columna muestra el nombre del nivel. La tercera, exhibe una breve descripción del indicador. La cuarta da cuenta de los ejemplos de palabras y oraciones. Los ejemplos utilizan los convencionalismos habituales en lingüística, la palabra escrita en grafías se representa entre paréntesis angulares; la pronunciación de la palabra u oración se expresa

con los fonemas y símbolos diacríticos del Alfabeto Fonético Internacional (2015) entre diagonales. La tabla es solo una escala de referencia para ilustrar el nivel o los niveles en los que de acuerdo con las evidencias y al juicio del o la docente se ubica el proceso de lectura en los niños y niñas de preescolar.

Tabla 2

Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar

Nivel	Nombre	Descripción	Ejemplo
N0	Sin hipótesis	No sabe lo que dice o no propone nada.	<leche> → ¿?
N1	Hipótesis propositiva	No sabe lo que dice, pero propone palabra (s).	<leche> → /'sopa/
N2	Hipótesis interpretativa	No sabe lo que dice, pero interpreta ayudándose de la imagen. Puede o no acertar.	<leche> → /'letʃe/ o /'sopa/
N3	Hipótesis cuantitativa	No sabe lo que dice. Propone basándose en el número de grafías, sílabas o palabras.	“hay una palabra”, <leche> → /'sopa/
N4	Hipótesis cualitativa	No sabe lo que dice. Reconoce algunas grafías.	<leche> → /e/ → /'sopa/
N5	Hipótesis cualitativa, decodificación desintegrada.	Relación parcial fonema-grafema, pero sin ofrecer expresión semántica.	<leche> → /e,k,e/ → /'sopa/
N6	Hipótesis cualitativa decodificación divergente.	Relación parcial fonema-grafema con expresión semántica.	<leche> → /l,e,k,e/ → /'letʃe/

N7	Hipótesis cualitativa decodificación convergente.	cuanti- con	Relación fonema-grafema con expresión semántica.	<leche> → /l,e,tʃ,e/ → /'letʃe/
N8	Lectura por sílabas.		Lee el texto sílaba por sílaba.	<leche> → /le,tʃe/ → /'letʃe/
N9	Lectura por palabras.		Lee el texto palabra por palabra-	<La leche está fría> → /la,'letʃe,es'ta,'fria/

Construcción propia

Para la evaluación auténtica de la escritura se proponen actividades que parten del banco de palabras que se realizaron para evaluar la lectura. Como se expresó, la intención es que las actividades de evaluación del alfabetismo inicial sean auténticas. Una actividad auténtica debe cambiar nuestra concepción del mundo real a una comprensión de la sociedad; trascender un enfoque centrado en las actividades, y considerar en cambio, el valor que estas tienen para los niños y niñas; y convertirse en un factor para la transformación positiva de los niños y niñas y de su entorno social (McArthur, 2022). En este sentido, se recurre al lenguaje que utilizan los niños en su entorno y de él se parte para transformar el lenguaje escrito incipiente en una herramienta de comunicación real.

La actividad escrita propone la escritura del nombre del niño o niña y tres ejercicios, uno de motricidad fina, un segundo de relación grafema-fonema y un tercero de dictado. La actividad motora fina antecede a la escritura de grafías y es de interés de las y los docentes determinar su estado para contribuir a su desarrollo. La actividad motora fina aumenta y se consolida en los niños y niñas en edad preescolar, al realizar ejercicios motores finos, con las manos, los brazos y los dedos moviéndose juntos bajo la dirección de la vista se consolida la habilidad para manejar el lápiz posteriormente (Santrock, 2011). La actividad escrita incluye tres ejercicios motores finos para verificar el control que la niña o el niño tienen con el lápiz.

Para la evaluación de la motricidad fina se utiliza la escala estimativa Evaluación de la maduración de la motricidad fina (FINGA). La escala se recoge y se adecua del trabajo de Strooband et al. (2022). En su versión original la escala maneja ocho dimensiones, precisión, integración motriz -visual, coordinación bilateral, coordinación motora, agarre del lápiz, habilidades grafomotoras, manipulación de objetos y velocidad. Para efectos de la evaluación de la actividad motora fina, en el caso de la niña de este estudio, seguir con el lápiz tres caminos, el primero de onda larga; el segundo de onda corta y un tercero en zigzag. Dados los ejercicios anteriores, solo se requieren las dimensiones de precisión, integración motriz -visual, agarre del lápiz y velocidad; por lo que la tabla 3 presenta el resultado de la escala original modificada. La evidencia que se utiliza como ejemplo muestra que la niña obtiene en precisión un 2; en integración motriz visual, 2; en agarre del lápiz un 4; y en velocidad un 4. La media que obtiene es de 3.

Tabla 3

Evaluación de la maduración de la motricidad fina (FINGA) de Strooband et al. (2022), versión acortada.

Rasgo	Descripción	1	2	3	4	5
Precisión	Este componente se centra en la precisión y la atención al detalle del niño durante la actividad. Para calificar este componente, hay que observar el control preciso de los movimientos de las manos y los dedos del niño. En cuanto a la actividad del plano, ¿se mantiene el niño dentro de los límites mientras escribe, dibuja, recorta y dobla? Con una puntuación de 1, el niño actúa repetidamente fuera de los recuadros/fronteras de la tarea. Con una puntuación de 5, el niño presta mucha atención a los detalles en cada componente y se mantiene dentro de los límites todo el tiempo.					

Integración motriz visual - Este componente se centra en la integración de las capacidades perceptivas visuales con la respuesta motriz fina correcta durante la actividad. Para calificar este componente, hay que observar el uso que hacen los niños de sus ojos en combinación con las manos y los dedos. En cuanto a la actividad, ¿cuál es la capacidad del niño para seguir el camino? Con una puntuación de 1, el niño no es capaz de seguir el camino, se sale de los límites marcados. Con una puntuación de 5, el niño es capaz de trazar el camino con precisión.

Agarre del lápiz Este componente se centra en la capacidad del niño para coger y sostener un lápiz durante la actividad. Para calificar este componente, hay que observar la técnica de los niños al agarrar un lápiz y sus habilidades para mover la mano mientras sostienen el lápiz. En cuanto a la actividad, ¿qué tipo de agarre del lápiz (por ejemplo, cilíndrico, digital, trípode modificado o agarre de trípode) utiliza el niño durante la escritura y el dibujo? Con una puntuación de 1, el niño tiene un agarre cilíndrico (por ejemplo, sostiene el lápiz como un martillo) y no muestra movimientos controlados. Con una puntuación de 5, el niño tiene un agarre de trípode (p. ej., agarre de tres dedos, en el que el bolígrafo o el lápiz se encuentra entre el pulgar y el índice mientras se apoya en el dedo corazón) y tiene un control suave sobre el movimiento del lápiz.

Velocidad Este componente se centra en la capacidad del niño para manipular objetos de forma rápida pero coordinada. Para calificar este componente, hay que observar el tiempo que tardan los niños en completar una tarea con éxito. En cuanto a la actividad, ¿cuánto tiempo necesita un niño para completar la tarea correctamente? Con una puntuación de 1, un niño necesita un tiempo excesivo para completar un solo diseño. Con una puntuación de 5, un niño completa los diseños rápidamente sin reducir su precisión y control durante la tarea.

El segundo ejercicio de la actividad escrita consiste en evaluar la relación grafema-fonema. Diversos estudios y meta-análisis (Machin y McNally, 2008; Savage y Cloutier, 2017; como se citó en Savage et al., 2019) sugieren que existe evidencia significativa sobre la eficacia y validez de las intervenciones fonéticas. Se entiende como intervención fonética ejercicios que faciliten la relación fonema-grafema. Un componente importante de la lectura es la decodificación del grafema y su interpretación para asignarle un valor fonémico. (Cassidy et al., 2010; Chall, 1967; De Graaff et al., 2009). El ejercicio que se sugiere es uno en el que el niño o la niña relacionen las grafías vocálicas con dibujos que representen objetos cuyo nombre comience con el fonema vocálico correspondiente. Por ejemplo, relacionar <a, e, i, o, u> con las palabras <ardilla, elefante, iguana, oso, urraca>, que empiezan con los fonemas /a, e, i, o, u/ respectivamente. Es importante que la semántica anteceda a la fonología, es decir que los niños y niñas deben conocer el significado de las palabras antes de empezar el ejercicio, por lo que esta condición se cubre con el banco de palabras auténticas. Esta actividad se cuantifica por los aciertos obtenidos por el niño o niña. El trabajo de la niña que sirve como ejemplo obtiene un 3.

El tercer ejercicio es el dictado de palabras del banco del niño o niña. Los niños y niñas pueden demostrar tener conciencia de las características perceptivas de la escritura y cierto dominio para escribir las formas de las letras, incluso cuando carecen de una conciencia conceptual del significado funcional de las letras (Martlew y Sorsby, 1995). Por lo tanto, las palabras del dictado servirán como evidencia para luego compararlas con una escala y valorar el grado de desarrollo de la escritura de los niños y niñas. Las palabras que se deben escoger para el dictado deberán provenir del banco de palabras de los niños y niñas, de allí su carácter de auténtica. Se recomienda que sean cinco y que una de ellas sea una palabra de un producto comercial de consumo del niño. Por ejemplo, *pan, leche, manzana, paleta, Pingüinos®*.

Para evaluar el nivel de escritura de los niños y niñas se utiliza la escala de desarrollo de la escritura en niños preescolares de Rowe y Wilson (2015). La tabla 4 ilustra los niveles

de desarrollo de los niños y niñas con su descripción, un ejemplo de la escritura del niño o niña, y una quinta columna que incluye un comparativo con los niveles de otros autores. La escala se utiliza para determinar el nivel de escritura del tercer ejercicio que comprende el dictado de palabras. En el caso de la niña de este estudio, escribió las siguientes grafías para cada palabra: <iO>, para *oso*; <iE>, para *pato*; <Oi>, para *león*; <iE>, para *elefante*; e <iE>, para *cocodrilo*. De acuerdo con la evidencia, se asigna un nivel F8 a la producción de la niña. En el nivel 8, el niño o niña escribe grafías convencionales sin correspondencia grafema-fonema presenta una mezcla de mayúsculas y minúsculas; la forma de las grafías es correcta y pueden ser reconocibles por otros como letras; no hay correspondencia entre grafía y fonema.

Tabla 4

Escala de desarrollo de la escritura en niños preescolares de Rowe y Wilson (2015).

Nivel	Categoría	Descripción	Ejemplo	Comparativo de estudios
F-0	Sin trazos	El niño no traza nada.		
F-1	Dibujo	El niño hace un dibujo en lugar de escribir; los trazos se identifican con un dibujo.		
F-2	Actividad motora descontrolada	Los trazos son involuntarios; golpecitos accidentales con marcador en el papel.	...	
F-3	Garabatos	Trazos voluntarios; grandes masas de garabatos sin distinción; mueve el antebrazo para crear garabatos más grandes.		(Clay, 1975); (Gombert & Fayol, 1992); (Harste, Woodward, & Burke, 1984); (Hildreth, 1936); (Kenner, 2000); (Levin, Both-de

Vries, Aram, & Bus, 2005);
(Levin & Bus, 2003).

F-4 Unidades de garabatos Pequeñas secciones de garabatos separadas entre sí, creadas con movimientos de la mano y la muñeca.

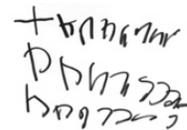


F-5 Trazos individuales Trazos repetidos en forma de líneas, círculos o curvas, usualmente del mismo tipo; solo un tipo de trazo por unidad.



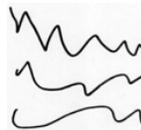
(Clay, 1975); (Gombert & Fayol, 1992); (Hildreth, 1936); (Kenner, 2000); (Levin & Bus, 2003); (Luria, 1978/1929); (Martlew & Sorsby, 1995).

F-6a Manuscrito personal tipo script Formas parecidas a las letras; combinaciones de trazos en la misma unidad; sin evidencia conductual de que el niño intente escribir de manera convencional.



(Clay, 1975); (Dyson, 1985); (Ferreiro & Teberosky, 1982); (Gombert & Fayol, 1992); (Harste, Woodward, & Burke, 1984); (Hildreth, 1936); (Kenner, 2000); (Levin, Both-de Vries, Aram, & Bus, 2005); (Sulzby, 1985b); (Sulzby, 1990).

Cursiva personal Recorridos horizontales de bucles o zigzags

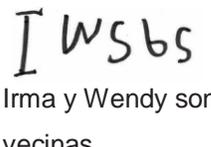
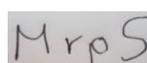


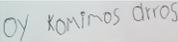
(Clay, 1975); (Dyson, 1985); (Ferreiro & Teberosky, 1982); (Gombert & Fayol, 1992); (Harste, Woodward, & Burke, 1984); (Hildreth, 1936); (Kenner, 2000); (Levin, Both-de Vries, Aram, & Bus, 2005); (Luria, 1978/1929); (Sulzby, 1985b).

F-7 Grafías convencionales e inventadas El niño escribe al menos una letra reconocible, pero puede estar al revés; el resto de las marcas pueden ser formas



(Clay, 1975); (Dyson, 1985); (Ferreiro & Teberosky, 1982); (Gombert & Fayol, 1992); (Harste, Woodward,

		parecidas a letras, garabatos, etc.		& Burke, 1984); (Hildreth, 1936); (Kenner, 2000); (Levin, Both-de Vries, Aram, & Bus, 2005); (Sulzby, 1985b).
F-8	Grafías convencionales (sin correspondencia grafema-fonema)	Mezcla de mayúsculas y minúsculas; La forma de las grafías es correcta y pueden ser reconocibles por otros como letras; no hay correspondencia entre grafía y fonema.		(Dyson, 1985); (Gombert & Fayol, 1992); (Hildreth, 1936); (Levin & Bus, 2003); (Luria, 1978/1929); (Martlew & Sorsby, 1995); (Sulzby, 1990).
F-9	Grafías convencionales en palabras memorizadas	El niño utiliza grafías y palabras convencionales, pero escribe algo memorizado como su nombre o "te quiero".	Nombre del niño.	
F-10	Escritura planificada: uso correcto de la primera grafía	Se representa el sonido de la primera letra de la palabra o sílaba; puede no utilizar la letra convencional: c de "selo"; puede contener otras letras al azar; debe haber pruebas de que el niño está generando intencionadamente una grafía con correspondencia grafema-fonema		(Dyson, 1985); (Levin & Bus, 2003); (Sulzby, 1985b); (Sulzby, 1990); (Tolchinsky & Teberosky, 1998).
F-11	Escritura planificada: uso correcto de la primera y la última grafía. (Silábica-silábica-alfabética)	Sonidos de la primera y última letra de la palabra o sílabas; se omiten muchos sonidos. Falta un elemento (ataque, núcleo o coda) en alguna sílaba de la palabra.	"Mariposa"  "gato" 	

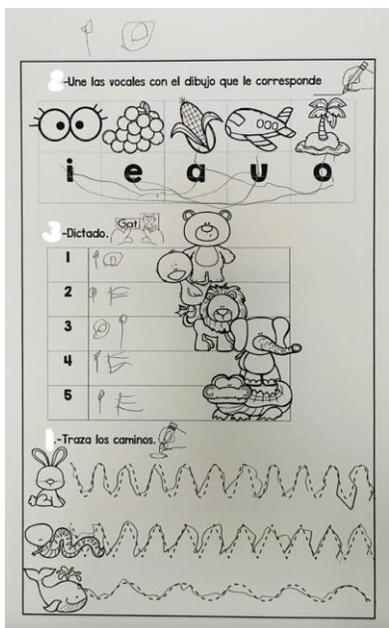
F-12	Escritura planificada: La mayoría de los sonidos se representan correctamente. (Alfabética)	Intenta relacionar la mayoría de los sonidos de la sílaba o la palabra; La elección de las letras puede no ser correcta	“Hoy comimos arroz” 	(Levin & Bus, 2003); (Sulzby, 1990); (Tolchinsky & Teberosky, 1998).
------	---	---	---	--

La escritura del nombre también se contrasta con la escala de desarrollo de la escritura en niños preescolares de Rowe y Wilson (2015). En el caso de la niña que participa en el estudio, escribe <iO> para representar su nombre, lo cual no coincide. En consecuencia, también se le asigna un nivel F8 a la producción de la niña. En el nivel 8, el niño o niña escribe grafías convencionales sin correspondencia grafema-fonema presenta una mezcla de mayúsculas y minúsculas; la forma de las grafías es correcta y pueden ser reconocibles por otros como letras; no hay correspondencia entre grafía y fonema. Se puede notar que existe coincidencia en el nivel asignado al nombre y a las palabras del dictado.

A manera de ejemplo ilustrativo se presenta el instrumento escrito respondido por la niña participante en este estudio (figura 1). El nombre se encuentra escrito en la parte superior de la hoja. El ejercicio para la motricidad fina corresponde al número 1. El ejercicio marcado con el número 2 corresponde a la relación grafema-fonema. El ejercicio del número 3 representa el dictado. A modo de recapitulación, la participante cuyas respuestas se utilizan como ejemplo en este estudio, obtiene en el ejercicio motor fino, un 3 de 5; en el ejercicio de relación fonema-grafema, un 3 de 5; en el nombre y dictado se ubica en el nivel 8 de 12. Lo que permite concluir que en general la producción de la niña se ubica arriba del promedio.

Figura 1

Ejercicios de escritura



Material obtenido del sitio <http://www.materialeseducativosmaestras.com/2021/07/evaluacion-diagnostica-primer-grado.html>

Este estudio busca responder la pregunta general ¿cuál es la relación entre el nivel de lectura, motricidad fina y escritura que tienen los niños y niñas en preescolar a través de la utilización de la evaluación auténtica referenciada?, y a las específicas, ¿cuál es la relación entre los niveles de lectura, motricidad fina y escritura por sexo?, y ¿cuál es la relación entre los niveles de lectura, motricidad fina y escritura por edad? El objetivo de este estudio es determinar la relación entre el nivel de lectura, motricidad fina y escritura que tienen los niños y niñas en preescolar a través de la utilización de la evaluación auténtica referenciada con tres escalas, la Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar, propuesta por los autores; la Escala de desarrollo de la escritura en niños preescolares de Rowe y Wilson (2015); y la Evaluación de la maduración de la motricidad fina (FINGA) de Stroband et al. (2022), versión adecuada por los autores. Los objetivos específicos son: Identificar la relación

de los niveles de lectura, motricidad fina y escritura por sexo. Identificar la relación de los niveles de lectura, motricidad fina y escritura por edad.

Método

El estudio se cimienta en el paradigma postpositivista y en el enfoque cuantitativo. De acuerdo con Hernández et al. (2014) en el paradigma postpositivista, la realidad puede ser conocida solo de forma imperfecta. Asimismo, el objeto de estudio influencia al investigador y este a aquel. En cuanto a la teoría, esta sustenta la investigación e influye en su desarrollo. Además, el investigador debe estar consciente de que sus valores y creencias pueden influir en el estudio. Los mismos autores expresan que el enfoque cuantitativo de la investigación considera que el conocimiento se genera a partir de un proceso deductivo en el que, a través de la mediación numérica y el análisis estadístico inferencial, se prueban las hipótesis formuladas. El diseño del estudio es no-experimental, transeccional, correlacional, describe las relaciones existentes entre dos o más variables en determinado momento. El diseño de este estudio se limita a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad.

Participantes

En ausencia de un grupo independiente para efectos de comparación, debido a que se atiende una muestra de niños y niñas con base en el número de auxiliares aplicadores y jardines de niños autorizados, se utilizaron los propios resultados de las evaluaciones de todos los niños y niñas para efectos de análisis. Para ello, se generó para cada niño una puntuación por cada evaluación auténtica: lectura, motricidad fina, correspondencia grafema-fonema, dictado y escritura del nombre. A continuación, se compararon las puntuaciones de los resultados por sexo, edad y lectura-escritura. En este estudio participa una muestra representativa de 81 niños de edad preescolar de ocho jardines de niños. En el análisis de la muestra hay 36 niñas (44.4%) y 45 niños (55.6%). La muestra presenta 39 niñas y niños de 4

años de edad (48.1%) y 42 niños y niñas de 5 años (51.9%). La media de edad de los niños y las niñas es de 4.52 (desviación estándar .503).

Entorno

El estudio tuvo lugar en las aulas de preescolar de los participantes. El entorno disponía de una mesa de lectura para las sesiones de diagnóstico de la alfabetización inicial. Las condiciones de instrucción estándar para los niños de las aulas de los grupos son similares.

Materiales

Juego de palabras y oración, con y sin imágenes con la escala respectiva para la evaluación de la lectura. Prueba impresa de diagnóstico y hoja con escalas para la escritura. El espacio para el nombre se encuentra en la parte superior de la hoja. La prueba contiene un ejercicio para la motricidad fina. El ejercicio para la relación grafema-fonema. El ejercicio para el dictado.

Procedimiento

Se escogieron de forma aleatoria tres niñas y niños de 27 grupos de segundo y tercer grado de preescolar de 8 jardines de niños. Se aplicaron los instrumentos para la evaluación de la lectura, la escritura y la motricidad en el entorno de los niños. La prueba de diagnóstico tuvo una media de duración de 12 minutos.

Análisis de datos

Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS v.29 para Macintosh. Antes de analizar los datos, se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias para detectar cualquier posible error que pudiera haberse producido durante el proceso de transferencia de datos. A continuación, se utilizó la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov, se emplearon los estadísticos de Pearson para comprobar las correlaciones entre las variables; las pruebas de Levine y t de Student para la igualdad de medias; t de Student para muestras independientes, grupos de niños y niñas, así como para grupos etarios de 4 y 5 años; pruebas de muestras emparejadas y d de Cohen y corrección de Hedges para efectos de muestras

emparejadas, para comparar medias entre lectura y escritura, en donde se estandarizaron los tres ejercicios de lectura.

Resultados

Las siguientes tablas muestran la frecuencia de los resultados obtenidos por los niños y niñas participantes en el estudio. Con respecto a la actividad de lectura, la mayoría de los niños y las niñas (n=37, 45.7%, m=2.65, de=1.652) se ubicaron en N2 que corresponde a la hipótesis interpretativa (No sabe lo que dice, pero interpreta ayudándose de la imagen. Puede o no asertar). Con referencia a la evaluación de la motricidad fina, la mayoría de los niños se ubicaron en los niveles N3 y N4, moderads y fuerte respectivamente (n=46, 56.8%, m=2.70, de=1.318). En la evaluación de la correspondencia grafema-fonema, la mayoría de los niños obtuvo un nivel nulo, N0 (n=32, 39.5%, m=1.74, de=1.883). En lo correspondiente a los niveles de escritura en dictado, la mayoría de los niños se localiza entre los niveles F6 y F8 (n=37, 45.6%, m=5.98, de=3.162). En relación con la escritura del nombre propio, la mayoría de los niños y niñas obtienen el nivel F11 de la escala, Escritura planificada: uso correcto de la primera y la última grafía, silábica-silábica-alfabética (n=28, 34.6%, m=8.01, de=3.945).

Tabla 4

Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar

	N	%
nulo	3	3.7%
propositiva	11	13.6%
interpretativa	37	45.7%
cuantitativa	11	13.6%
cualitativa	9	11.1%
desintegrada	4	4.9%

divergente	3	3.7%
convergente	2	2.5%
palabras	1	1.2%

Tabla 5

Evaluación de la maduración de la motricidad fina (FINGA) de Strooband et al. (2022)

	N	%
nula	8	9.9%
débil	5	6.2%
incipiente	19	23.5%
moderada	23	28.4%
fuerte	23	28.4%
óptima	3	3.7%

Tabla 6

Correspondencia grafema-fonema

	N	%
nula	32	39.5%
débil	13	16.0%
incipiente	12	14.8%
moderada	6	7.4%
fuerte	4	4.9%
óptima	14	17.3%

Tabla 7

Escala de desarrollo de la escritura en niños preescolares de Rowe y Wilson (2015)

	N	%
nulo	9	11.1%
dibujo	2	2.5%
descontrolado	1	1.2%
garabatos	4	4.9%
unidades	6	7.4%
trazos individuales	8	9.9%
manuscrito	13	16.0%
inventadas	10	12.3%
convencionales	14	17.3%
memorizadas	5	6.2%
primera grafía	3	3.7%
silábico	3	3.7%
silábico-alfabético	3	3.7%

Tabla 8

Escritura del nombre

	N	%
nulo	8	9.9%
dibujo	1	1.2%
descontrolado	2	2.5%
unidades	3	3.7%
trazos individuales	4	4.9%

manuscrito	7	8.6%
inventadas	9	11.1%
convencionales	9	11.1%
memorizadas	4	4.9%
primera grafía	3	3.7%
silábico	3	3.7%
silábico-alfabético	28	34.6%

La tabla que se presenta a continuación muestra los resultados del estadígrafo de Kolmogorov-Smirnov, con corrección de Lilliefors, sig. Monte Carlo para verificar si las puntuaciones que se han obtenido de la muestra siguen o no una distribución normal. Los resultados permiten medir el grado de concordancia existente entre la distribución del conjunto de datos y la distribución teórica específica. La prueba indica que la distribución de los datos de este estudio no es normal. La hipótesis nula se rechaza cuando $p\text{-valor} < .05$, en este caso el $p\text{-valor}$ es menor que $.05$ en todos los casos, por lo que se rechaza la hipótesis que los datos son normales.

Tabla 9

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar	Evaluación de la maduración de la motricidad fina (FINGA) de Strooband et al. (2022)	Correspondencia grafema-fonema	Escala de desarrollo de la escritura en niños preescolares de Rowe y Wilson (2015)	Escritura del nombre
N	81	81	81	81	81
Media	2.65	2.70	1.74	5.98	8.01

Parámetros normales ^{a,b}	Desv. estándar	1.652	1.318	1.883	3.162	3.945
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.284	.194	.217	.133	.190
	Positivo	.284	.126	.217	.088	.156
	Negativo	-.173	-.194	-.178	-.133	-.190
Estadístico de prueba		.284	.194	.217	.133	.190
Sig. asin. (bilateral) ^c		<.001	<.001	<.001	.001	<.001
Sig. Monte Carlo Sig. (bilateral) ^d		<.001	<.001	<.001	.001	<.001
	Intervalo de confianza 99%	de Límite al inferior	.000	.000	.000	.000
		Límite superior	.000	.000	.000	.002

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. El método de Lilliefors basado en las muestras 10000 Monte Carlo con la semilla de inicio 2000000.

La siguiente tabla muestra los resultados de las correlaciones obtenidas. Se observan correlaciones significativas entre la evaluación con la Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar y la maduración de la motricidad fina, valor $r = .303$; con la evaluación del dictado con la Escala de escritura, valor $p = .324$; y con la escritura del nombre $p < .361$. Todos con un p -valor < 0.01

Tabla 10*Correlaciones*

		Escala de niveles de lectura	Maduración de la motricidad fina	Corresp. grafema-fonema	Escala de desarrollo de la escritura	Escritura del nombre
Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	.303** .006	.192 .086	.324** .003	.361** <.001
Evaluación de la maduración de la motricidad fina (FINGA) de Strooband et al. (2022)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.303** .006	1	.326** .003	.430** <.001	.563** <.001
Correspondencia grafema-fonema	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.192 .086	.326** .003	1	.215 .054	.226* .043
Escala de desarrollo de la escritura en niños preescolares de Rowe y Wilson (2015)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.324** .003	.430** <.001	.215 .054	1	.558** <.001
Escritura del nombre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.361** <.001	.563** <.001	.226* .043	.558** <.001	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Para el tratamiento de los datos se utilizó el estadístico de Correlación de Pearson. El coeficiente de correlación de Spearman se utiliza mucho en datos de tipo escala de Likert, y con la intención de determinar si hay una relación monotónica entre ambas variables. Sin embargo, dado que es más fácil cumplir con una relación monotónica que con una relación

lineal, se usa Spearman en lugar de Pearson. No obstante, si al hacer una gráfica de dispersión de puntos, se observa una relación lineal entre las variables, entonces, se puede usar Pearson para medir la correlación.

La siguiente tabla muestra los resultados de la comparación entre el grupo de niños ($n=45$, $\mu = 2.87$, $\sigma = 1.89$) y el de niñas ($n=36$, $\mu = 2.39$, $\sigma = 1.271$). La tabla proporciona la prueba de contrastes de medias independientes usando la prueba t de Student, la prueba de Levene para igualdad de varianzas indica que la varianza entre ambas poblaciones es diferente (p -valor < 0.05), por lo que en este caso se reporta que las medias de los niveles de lecturas de los niños vs las niñas, es diferente con un nivel de confianza $\alpha = 0.5$ (p -valor = 0.090).

Se utilizó la t de Student aún cuando los datos no se distribuyen de manera normal, en lugar de la prueba U de Mann-Whitney, lo cual es cierto para muestras de tamaño menor a 30, ya que de acuerdo al teorema de límite central, independientemente de la distribución de los datos, para muestras de tamaño $n \geq 30$, la distribución de medias se comporta como una normal. Para muestras $n \geq 30$, se emplea el estadístico Z; sin embargo, para muestras menores a 30, sí y sólo sí la distribución de los datos es normal, entonces se utiliza el estadístico t de Student. Dado que para muestras grandes ($n \geq 30$), la distribución t de Student se aproxima a la distribución normal, entonces, simplemente en lugar de hacer una prueba Z para $n \geq 30$ y t para $n < 30$ (bajo datos distribuidos normalmente) entonces simplemente se utilizan pruebas t de Student.

Tabla 11

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
				Significación					95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl	P de un factor	P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar	Se asumen varianzas iguales	4.765	.032	1.299	79	.099	.198	.478	.368	-.254	1.210
	No se asumen varianzas iguales			1.355	76.911	.090	.179	.478	.353	-.224	1.180

Dado que la prueba t indica diferencias entre los niveles de lectura entre niños y niñas, este indicador describe que la diferencia de lectura es de 1.6 desviaciones estándar, como se indica en la tabla que sigue.

Tabla 12

Tamaños de efecto de muestras independientes

		Intervalo de confianza al 95%	
Standardize	Estimación de	Inferior	Superior
r ²	puntos		

Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar	ded de Cohen	1.645	.290	-.151	.730
	corrección de Hedges	1.661	.288	-.150	.723
	delta de Glass	1.271	.376	-.074	.820

La siguiente tabla muestra los resultados de la comparación entre los grupos etarios: el grupo de 4 años de edad ($n = 38$, $\mu = 2.0$, $\sigma = .9$) y el de 5 años de edad ($n = 42$, $\mu = 3.26$, $\sigma = 1.951$). La tabla proporciona la prueba de contrastes de medias independientes usando la prueba t de student, la prueba de Levene para igualdad de varianzas indica que la varianza entre ambas poblaciones es diferente (p -valor < 0.05), por lo que en esta caso se reporta que las medias de los niveles de lecturas de los niños vs las niñas, es diferente con un nivel de confianza $\alpha = 0.5$ (p -valor = 0.090).

Tabla 13

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
Escala de niveles de lectura para niños y niñas de educación preescolar	Se asumen varianzas iguales	24.388	<.001	-3.649	78	<.001	<.001	-1.262	.346	-1.950	-.573
	No se asumen varianzas iguales			-3.771	58.951	<.001	<.001	-1.262	.335	-1.932	-.592

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

Tabla 14*Correlaciones de muestras emparejadas*

		Significación			
		P de dos			
		P de un factor			
N		Correlación	P de un factor	P de dos factores	
Par 1	lec & escTotal	81	.385	<.001	<.001

Tabla 15*Prueba de muestras emparejadas*

		Diferencias emparejadas					Significación			
		95% de intervalo de confianza de la diferencia								
		Media	Desv. estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior	t	gl	P de un factor	P de dos factores
Par 1	lec - escTotal	-.20967	.23887	.02654	-.26249	-.15685	-7.900	80	<.001	<.001

Tabla 16*Tamaños de efecto de muestras emparejadas*

		Intervalo de confianza al 95%			
		Standardizer	Estimación	Inferior	Superior
		a	puntos		
Par 1	d de Cohen	.23887	-.878	-1.132	-.619

lec	-corrección	de.24114	-.869	-1.122	-.613
escTotal	Hedges				

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La *d* de Cohen utiliza la desviación estándar de muestra de la diferencia de medias.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar de muestra de la diferencia de medias, más un factor de corrección.

Discusión

El uso de la evaluación auténtica para valorar los aprendizajes de los niños y niñas en relación con la alfabetización inicial de este estudio arroja resultados confiables que se contrastan con la teoría positivamente (Neisworth & Bagnato, 2004). Las evaluaciones auténticas no miden los aprendizajes de la misma manera que las pruebas estandarizadas con referencia a normas, lo hacen con escalas externas no vinculadas al currículum (Macy and Bagnato, 2010), tal como se hizo en este estudio.

Los resultados de este estudio representan un análisis de la aplicación de cinco instrumentos de evaluación auténtica de la alfabetización inicial en educación preescolar. Aunque es preliminar y con una muestra relativamente pequeña, el impacto muestra resultados estadísticamente significativos. Los resultados de este estudio tienen impacto por varias razones. En primer lugar, la evaluación auténtica es atractiva porque proporciona datos más cercanos al entorno y la realidad de los niños y niñas. En este estudio, los resultados de la evaluación auténtica son congruentes con la maduración de los niños y niñas, en donde se espera que los niños y niñas mayores obtengan mejores puntuaciones que los menores. En la comparación del grupo de 4 años de edad ($n = 38$, $\mu = 2.0$, $\sigma = .9$) y el de 5 años de edad ($n = 42$, $\mu = 3.26$, $\sigma = 1.951$), la prueba de Levene de igualdad de varianzas muestra una diferencia significativa entre los grupos con un valor $p < .001$. En segundo lugar, la evaluación

auténtica de la lectura con los tres ejercicios que componen la escritura tuvo una correlación positiva. La lectura ($n = 81$, $\mu = .2949$, $\sigma = .18355$) y la estandarización de los tres ejercicios de escritura ($n = 81$, $\mu = .5046$, $\sigma = .5046$) muestran una correlación significativa entre los valores con un valor $p < .001$. En tercer lugar, la comparación entre el grupo de niños ($n=45$, $m=2.87$, $\sigma = 1.89$) y el de niñas ($n = 36$, $\mu = 2.39$, $\sigma = 1.271$) exhibe una diferencia significativa entre grupos con la prueba de Levene de igualdad de varianzas con un valor $p = .032$, dicha diferencia aunque significativa no es causal para concluir que el sexo define los resultados en alfabetización inicial.

Los resultados de este estudio deben tomarse con cautela debido al número de participantes. Los investigadores consideran la muestra con base en los jardines de niños disponibles y en el número reducido de los auxiliares que suministran las pruebas. Hubiera sido mejor trabajar con una muestra probabilística; sin embargo la escasez de recursos humanos y financieros limitaron el estudio a 8 jardines de niños, 27 docentes y 81 niños y niñas. Otro problema es el tiempo disponible. La administración de las pruebas tenía que hacerse durante el semestre de otoño para que los auxiliares fueran los mismos que aplicaran las pruebas a los niños y niñas del estudio. Se espera que otros estudios con muestras más grandes confirmen aún más los resultados de esta investigación. Sin embargo, otros estudios con muestras pequeñas respaldan estos resultados (Bagnato et al., 2002a; y Bagnato et al. 2002b;).

Conclusiones

Con respecto a la pregunta general de investigación de este estudio, ¿cuál es la relación entre el nivel de lectura, motricidad fina y escritura que tienen los niños y niñas en preescolar a través de la utilización de la evaluación auténtica referenciada? La evaluación auténtica de la lectura con los tres ejercicios que componen la escritura tuvo una correlación positiva (valor $p < .001$), como lo muestran los resultados de los estadísticos aplicados: Kolmogorov-Smirnov, con corrección de Lilliefors, sig. Monte Carlo, t de student y prueba de

Levene para igualdad de varianzas. En relación con la pregunta: ¿cuál es la relación entre los niveles de lectura, motricidad fina y escritura por edad?, los resultados son congruentes con la maduración de los niños y niñas, en donde los mayores obtienen mejores puntuaciones que los menores (valor $p < .001$). Asimismo, ante la pregunta: ¿cuál es la relación entre los niveles de lectura, motricidad fina y escritura por sexo? la comparación entre el grupo de niños muestra una diferencia significativa con el grupo de niñas, que aunque significativa valor ($p = .032$) no es causal para concluir que el sexo define los resultados en alfabetización inicial.

La utilización de la evaluación auténtica en la alfabetización inicial en preescolar es una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puede documentar el progreso del desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas de forma sistemática y los y las docentes pueden mejorar sus estrategias de enseñanza con la evaluación auténtica que vinculen el entorno de niños y niñas con su aprendizaje. El uso de prácticas de evaluación auténticas es la forma más probable de garantizar que se produzca este vínculo. Hay pruebas de que el uso de la evaluación auténtica es superior para apoyar el logro de los niños de los resultados educativos importantes que respaldan los hallazgos de este estudio (Bagnato et al., 2002a; Bagnato et al., 2002b) Los investigadores confían en que la utilización de la evaluación auténtica mejoran potencialmente los procesos de lectura y escritura emergentes en los niños y niñas de educación preescolar como puede ser comparado con Kowalski et al. (2005); Macy y Bagnato (2010); y Stockman (1996).

Referencias

Bagnato, S. J., Suen, H. K., Brickley, D., Smith-Jones, J., & Dettore, E. (2002). Child developmental impact of Pittsburgh's Early Childhood Initiative (ECI) in high-risk communities: first-phase authentic evaluation research. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 559–580

- Bagnato, S. J., Smith-Jones, J., McClomb, G., & Cook-Kilroy, J. (2002). Quality early learning: Key to school success: A first-phase 3-year program evaluation research report for Pittsburgh's Early Childhood Initiative (ECI). University of Pittsburgh, University, Community, Leaders, and Individuals with Disabilities Center. http://www.uclid.org:8080/uclid/pdfs/ecp_final_report.pdf
- Barnes E, & Puccioni, J. (2017). Shared book reading and preschool children's academic achievement: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study - Birth cohort. *Infant and Child Development*. Volume 26. Issue 6.
- Bergan, J. R., Sladeczek, I. E., Schwarz, R. D., & Smith, A. N. (1991). Effects of a measurement and planning system on kindergarteners' cognitive development and educational programming. *American Educational Research Journal*, 28(3), 683 – 714.
- Bredenkamp, S., & Coople, C. (Eds.). (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. National Association for the Education of Young Children.
- Cassidy, J., Valadez, C. M., & Garret, S. D. (2010). Literacy trends and issues: A look at the five pillars and the cement that supports them. *The Reading Teacher*, 63(8), 644–655.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw Hill.
- Classen, A. I., Kang, J. Cheatham, G. A. (2020). Current Early Educator Knowledge, Practice, and Needs Regarding Informal Assessment. *Dialog*, 23(1).
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. 33. pp. 934–945.
- De Graaff, S., Bosman, A. M. T., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of systematic phonics instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318–333. doi:10.1080/10888430903001308.

- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. 1ª ed. Siglo Veintiuno Editores.
- Drummond, M. J. (1993). *Assessing children's learning*. London: David Fulton Publishers.
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*. Pp. 296–304.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. B. (2004). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *National Institute for Early Education Research*. Issue 7 / July.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal individual growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*. 88. Pp. 3–17.
- Harlin, R., y Lipa, S. (1990). Emergent Literacy: A Comparison of Formal and Informal Assessment Methods. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*. Volume 30 Issue 3 March/April. Article 4 4-1-1990
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- International Phonetic Association. (2015). The International Phonetic Alphabet. <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>
- Khaniya, T. R. (2006). Use of authentic materials in ESL classrooms. *Journal of NELTA*, 11(2), 17- 23.

- Kowalski, K., Brown, R. D., Pretti-Frontczak, K. (2005). The effects of using formal assessment on preschool teachers beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. *Contemporary Educational Psychology*. 30 pp. 23–42
- Lonigan, C.J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000) Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 36: 596–613.
- Martlew, M., & Sorsby, A. (1995). The precursors of writing: Graphic representation in preschool children. *Learning and Instruction*, Vol. 5. pp. 1-19. doi:10.1016/0959-4752(94)00014-g
- McArthur, J. (2022). Rethinking authentic assessment: work, well-being, and society. *The International Journal of Higher Education Research*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y>
- Morrison, F. J., Smith, L. Dow-Ehrensberger, M. (1995). Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental Psychology*. 31 pp.789–799.
- National Association for the Education of Young Children. (2022). Observing, Documenting, and Assessing Children’s Development and Learning. *Developmentally Appropriate Practice (DAP)*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/assessing-development>
- Neisworth, J. T. y Bagnato, S. J. (2004). The MisMeasure of Young Children. The Authentic Assessment Alternative. *Infants and Young Children*. Lippincott Williams & Wilkins, Inc. Vol. 17, No. 3, pp. 198–212.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Heinemann

- Palos Toscano, M. U., Ávalos Latorre, M. L., Flores Escobar, F., y Montes Delgado, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 17, Número 3 Setiembre-Diciembre pp. 1-21
- Peacock, M. (1997) The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *English Language Teaching Journal*. 51
- Rodríguez Martín, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*. vol.39 no.156. abr./jun.
- Rowe, D. W. and Wilson, S. J. (2015). The Development of a Descriptive Measure of Early Childhood Writing: Results From the Write Start! Writing Assessment. *Journal of Literacy Research*. Vol. 47(2) 245–292. DOI: 10.1177/1086296X15619723
- Samuelsson, S., Bryne, B., Quain P., Wadsworth, S., Corley, R. DeFries, J. C., Willcutt, E., Olson, R. (2005) Environmental and genetic influences on pre-reading skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology* 97: 705–722.
- Santrock, J, W. (2011). Child Development 13th edition. New York: Mc-Graw Hill.
- Savage, R., Georgiou, G., Parrila, R., Maiorino, K., Dunn, K., & Burgos, G. (2019). The Effects of Teaching Complex Grapheme-Phoneme Correspondences: Evidence from a Dual Site Cluster Trial with At-Risk Grade 2 Students. *Scientific Studies of Reading*. DOI: 10.1080/10888438.2019.1669607

- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (2016). Preschool Literacy Experience and Later Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*.
<https://doi.org/10.1177/002221949102400811>
- Stockman, I. J. (1996). The promises and pitfalls of language sample analysis as an assessment tool for linguistic minority children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 355–366.
- Strickland D. S., y Riley-Ayers, S. (2006). Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years. *Preschool Policy Brief. National Institute for Early Education Research*. April, Issue 10.
- Strooband, K. F. B., Howard, S. J., Okely, A. D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M. (2022). Validity and Reliability of a Fine Motor Assessment for Preschool Children. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01336-z>
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I., Jiménez, J. E. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. Vol. 4, Nº 1 (Págs. 55-65)
- Torgesen, J. K., Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In: Metsala JL, Ehri LC, editors. *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 161–188.
- Wagner, R.K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*. 30. Pp. 73–87.

Wallace, C. (1992). Reading. Oxford University Press.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In: Neuman S. B. & Dickinson, D. K. (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. Volume 1, pp. 11–29.

Capítulo 2

La educación socioemocional en la formación inicial de docentes

Sandra Leticia García Aquino

tallito_2@yahoo.com.mx

Yadira María González Mercado

yadis.gm@gmail.com

Luz Briseida Rivera Martínez

luz.briseida@gmail.com

Valeria Sandoval Macías

sandovalvaleria1130@gmail.com

Resumen

Considerando que el curso de “Estrategias para el desarrollo socioemocional” cobra relevancia en el currículum de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2018 para la formación de maestros, en este estudio se presenta su análisis, partiendo de investigaciones que resaltan la importancia y el impacto de la intervención docente en el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes, así como las sugerencias para integrar de forma exitosa la Educación Socioemocional en la educación primaria y con este referente, describir las estrategias que aplican los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED durante sus prácticas profesionales, para favorecer el desarrollo socioemocional en sus alumnos. Corresponde a un estudio de caso realizado mediante el análisis del diario de campo de una estudiante de octavo semestre, durante el ciclo escolar 2022-2023.

Palabras clave: educación socioemocional, formación inicial, estrategias didácticas, práctica profesional.

Planteamiento del problema

Ante los retos que el ser humano enfrenta actualmente, es necesario considerar una formación integral con un enfoque humanista, lo que implica formar en valores para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo, aun cuando históricamente la formación ciudadana que compete al ámbito educativo, en todos los niveles de educación básica, se ha enfocado en desarrollar los aspectos cognitivos sobre los socioemocionales (SEP, 2017b).

La Organización Mundial de la Salud declaró como pandemia la enfermedad del Coronavirus derivado del brote de COVID-19 en China a finales del 2019, lo que en el ámbito educativo representó un desafío para transitar a una modalidad virtual y posteriormente mixta

en el 2021, hasta que a principios de 2022 se regresó a una presencialidad considerando las medidas restrictivas que siguen indicando sana distancia, uso de cubrebocas, espacios ventilados, entre otras. Sin embargo, los efectos sociales y emocionales de esta experiencia en confinamiento están siendo evaluados y observados en las aulas, porque además de atender el rezago educativo que es evidente, debe considerarse el impacto psicológico que esto provocó en los estudiantes de todos los niveles por cerca de dos años.

Las emociones y las relaciones interpersonales son fundamentales para el desarrollo del aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, razón por la que actualmente la educación socioemocional es parte esencial en el currículo de la educación obligatoria (SEP-DGESuM, 2021).

En México se han llevado a cabo diversas reformas dirigidas a Educación Básica, siendo en el año 2017, con la puesta en marcha de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral, en que se destaca la importancia de algunos elementos como la interrelación y continuidad de los aprendizajes, así como la forma en que se determina la didáctica en la disciplina y la atención al aprendizaje socioemocional de los educandos. Aspecto que se fortalece con el reciente Plan de Estudios 2022, que se viene incorporando paulatinamente y en el que se incluye el campo formativo: De lo humano y lo comunitario, teniendo como propósito que los estudiantes comprendan y regulen sus emociones como aspecto fundamental de su bienestar y en donde sus contenidos refieren a la gestión de las emociones.

Las competencias sociales y emocionales son la base para el desarrollo personal, el aprendizaje y la socialización. En este caso, su estudio ayuda a que cada estudiante comprenda y se explique la forma de comportarse, coadyuva a que como personas adultas identifiquen las áreas de oportunidad y como docentes le ayuden a reconocer en la niñez los niveles de evolución (SEP-DGESuM, 2019; p .5).

Para integrar de manera exitosa la educación socioemocional, se requiere de una transversalidad que se refleje en todo momento de la intervención pedagógica del docente, es decir, en todos los campos de formación académica y las áreas de mejora, convivencia en el aula y en la escuela; por lo que es importante involucrar a los diversos actores de la comunidad educativa.

De esta forma, el curso de “Estrategias para el desarrollo socioemocional”, cobra relevancia en el currículum de la Licenciatura en Educación Primaria al favorecer el “incremento de las competencias socioemocionales de cada estudiante y promover dichas competencias en la infancia, mediante la implementación de diversas estrategias y el uso de distintas herramientas durante la práctica docente” (SEP, 2019; p. 5).

La educación Socioemocional se define como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. (SEP-DGESUM, 2019; como se citó en SEP, 2017; p. 514)

Ante esta perspectiva y para integrar de forma exitosa la Educación Socioemocional en la educación primaria, es necesario, que los docentes en formación asuman el enfoque y

los principios que rigen los programas de estudio y al mismo tiempo desarrollen sus propias competencias socioemocionales y de esta forma diversifiquen las estrategias a implementar en el aula, durante sus prácticas docentes y profesionales.

Antecedentes

Otras investigaciones relacionadas con el tema permiten conocer cómo han incorporado la formación de competencias emocionales en la docencia, tal es el caso del estudio de Gallardo (2018), en el que se planteó como objetivo elaborar, implementar y evaluar un programa de educación emocional que incorpora estas competencias en el currículum de las carreras de Pedagogía en una Universidad en Chile, considerando que ello constituye un desafío para el sistema educativo que reside en saber extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros específicos.

Empleando como metodología el enfoque mixto, mediante un diseño cuasi-experimental con medidas pre-test/post-test, se evaluó la aplicación del programa, que contempló una evaluación inicial, una final y una de proceso, con respecto a las aportaciones de este trabajo, se puede señalar su relevancia social, al promover cambios eficaces en las prácticas educativas, en la organización y en los procesos de aprendizaje al interior de una institución de educación superior, específicamente en una Facultad de Ciencias de la Educación. Tiene también un valor teórico, ya que contribuye a la ampliación del conocimiento sobre un tema novedoso y poco estudiado en Chile, como es la implementación y evaluación de programas de educación emocional a nivel universitario. Además, tiene utilidad metodológica, puesto que la información presentada permite replicar la experiencia en otras instituciones.

Finalizado este trabajo, queda como desafío consolidar esta iniciativa mediante la búsqueda de respuestas a cuestionamientos tales como ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para incorporar las competencias emocionales dentro de los objetivos de la

formación profesional docente?, ¿cómo hacer permanentes los avances logrados? y ¿de qué forma se puede incorporar esta tarea al desempeño que tendrán los profesores en formación, cuando ejerzan su labor, de tal manera que no sea únicamente una innovación curricular a nivel universitario.

En un estudio presentado por Chao, et. al (2018), se analizó el desarrollo de habilidades y actitudes para la colaboración y la convivencia escolar en un ambiente de aprendizaje auto-organizado, SOLE por sus siglas en inglés (*Self Organized Learning Environment*). Entre los aspectos estudiados se observó en qué medida un ambiente SOLE promueve la colaboración, el compartir la responsabilidad durante el trabajo realizado y la participación de los estudiantes. Del mismo modo, se analizó el tipo de actitudes y valores para la convivencia positiva que demuestran y reportan los estudiantes cuando aprenden en un ambiente con estas características.

En este estudio participaron 150 alumnos de primero de secundaria y 150 alumnos de segundo de secundaria, hombres y mujeres, de una escuela pública de la Ciudad de México, de entre 12 y 14 años en promedio. Todos los alumnos cursan por primera vez el grado escolar en el que estaban inscritos. En cada grado escolar, los alumnos se encontraban divididos en tres salones de 50 alumnos en promedio, y se trabajó con cada grupo de forma separada, se obtiene como resultado que los ambientes de aprendizaje auto-organizados son una propuesta pedagógica favorable para el desarrollo de habilidades asociadas a la construcción de un ambiente de convivencia y aprendizaje, que fomentan el desarrollo y apropiación de la colaboración y el trabajo en equipo. Así mismo, se logra la adquisición de habilidades socioemocionales, como la autorregulación y asertividad, ya que dentro de este ambiente de aprendizaje el estudiante pone en práctica habilidades cognitivas y socioafectivas relacionadas con la negociación de significados, el respeto, el diálogo y la escucha, la organización y la participación, de manera que puedan llevar a buen término las tareas propuestas.

Con relación a la educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media, un estudio diseñado por Rendón (2015) tuvo como objetivo el conocer la relación que existe entre la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza de los docentes de educación media del municipio de Caucasia, se realizó una investigación mixta, de tipo descriptiva que se desarrolló durante el 2012 y en la que se aplicaron instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos. La muestra fue de 50 docentes y 955 estudiantes de los grados 10 y 11 de cinco instituciones de la región.

Para caracterizar la educación de la competencia socioemocional se aplicaron dos instrumentos: una entrevista semiestructurada y una encuesta de siete preguntas abiertas. Como complemento se aplicó una guía de observación y otra encuesta grupal, esto para profundizar en la obtención de información relacionada con la competencia socioemocional, su educación y las dificultades que se presentan en este orden.

Este estudio concluye que los docentes poseen una tendencia media alta hacia el estilo participativo, favorecen aspectos como la adquisición de normas y valores, los estudiantes perciben que la metodología empleada fue en múltiples ocasiones rígida, repetitiva, y no permite que se expresen libremente asuntos de tipo personal, se dé la construcción de lazos sociales, y se puedan afrontar las situaciones conflictivas. Se destaca que los estudiantes obtuvieron un puntaje medio alto en la prueba de competencia socioemocional, sin embargo, existen problemas de convivencia y de tipo socioemocional en: autoeficacia, autorregulación, autocontrol, solución de problemas, habilidades sociales y empatía.

Los estudiantes hacen referencia que frecuentemente se recurrió al discurso como medio para desarrollar las competencias socioemocionales y dar respuesta a los conflictos interpersonales, quedando en evidencia su inconformidad ante la falta de comunicación e interacción con el docente y entre estudiantes. Con respecto al objetivo planteado el estudio arroja que los estilos de enseñanza están relacionados directamente con la formación de la

competencia socioemocional, así como con el diseño de ambientes propicios o no para el diálogo el manejo de conflictos y la convivencia escolar.

Otro estudio realizado por García y Cassullo (2015), se propuso analizar las competencias socioemocionales instrumentadas por los futuros profesores del Instituto Superior del Profesorado en Buenos Aires, Argentina, al afrontar estresores vitales específicos a la práctica docente, mediante un estudio exploratorio-correlacional con una muestra conformada por 200 alumnos del mismo Instituto; se aplicaron dos cuestionarios, uno sociodemográfico diseñado específicamente para conocer datos personales relevantes para el estudio y otro Cuestionario de Competencias y Habilidades Emocionales, además de un inventario de Respuestas de Afrontamiento, de las cuales destacan como competencias socioemocionales: la empatía y la motivación, en el inventario de respuesta de afrontamiento se tienen como situaciones problemáticas presentadas en el último año concentración en el estudio y trabajo, sobrecarga de estrés proveniente de trabajo, estudio, familia y dudas sobre la carrera.

De acuerdo al aporte de estas investigaciones, son diversas las estrategias empleadas para favorecer la educación socioemocional de docentes en formación, desde la implementación y validación de un programa estructurado que plantea como retos el determinar cuáles son las estrategias más adecuadas (Gallardo, 2018) y cómo lograr que los avances sean permanentes, así como el programa SOLE que valida los ambientes de aprendizaje auto-organizados para el desarrollo de valores y actitudes positivas para la convivencia y la colaboración.

Los dos últimos estudios se enfocan en el desempeño docente como factor para el desarrollo de la competencia socioemocional en los estudiantes, que van desde el estilo de enseñanza y su relación con el diseño de ambientes propicios para el diálogo, el manejo de conflictos y la convivencia escolar, así como la última investigación en el que destacan la empatía y la motivación que docentes en formación aplican como estrategia para afrontar

estresores relacionados con la práctica. En síntesis, estas investigaciones resaltan la importancia y el impacto de la intervención docente en el desarrollo de competencias socioemocionales en sus estudiantes.

Justificación

La Reforma Educativa puesta en marcha en 2012, obliga al Estado a mejorar la calidad y la equidad de la educación en México, plantea que todos los estudiantes logren una formación integral y adquieran los aprendizajes necesarios para desarrollarse en la vida y hacer frente a los retos del siglo XXI (SEP, 2017).

El Modelo Educativo para la educación obligatoria que se deriva de la Reforma Educativa, reorganiza el Sistema Educativo en cinco grandes ejes, el primero de ellos: Planteamiento curricular, plasma el perfil de egreso que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, lo que implica el primer ejercicio de articulación formal en la educación obligatoria. A partir de un enfoque humanista, se centra en el desarrollo de aprendizajes clave, esto es, aquéllos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y que les permiten aprender a lo largo de la vida. Adicional a los campos de formación académica, se incorpora el desarrollo personal y social de los estudiantes como parte integral del currículo, con énfasis especial en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

El perfil de egreso del estudiante de educación básica (SEP, 2017), incluye el ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida, en cada uno de los niveles educativos:

- Al término del preescolar: Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer ideas para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos (p. 64)
- Al término de la primaria: Tiene capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y poder jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende

proyectos (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo) de corto y mediano plazo (p. 70)

- Al término de la secundaria: Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo (por ejemplo, hacer ejercicio). Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales (p. 76)
- Al término de la educación media superior: Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, se autorregula, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Tiene la capacidad de construir un proyecto de vida (SEP, 2017; p. 23).

Son objetivos personales. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos futuros.

Como se puede observar, unas de las principales innovaciones que plantea el Modelo Educativo 2017 es la incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales, reconociendo su papel central en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres humanos, creativos y productivos.

Es un desafío de la sociedad del conocimiento permitir a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes; es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones y ser creativos. Esto significa que la formación académica debe ir de la mano del desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia. Por ello, se debe

promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar.

Las habilidades socioemocionales son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. Con ellas pueden:

- Conocerse y comprenderse a sí mismos.
- Cultivar la atención.
- Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales.
- Entender y regular sus emociones.
- Establecer y alcanzar metas positivas.
- Sentir y mostrar empatía hacia los demás.
- Establecer y mantener relaciones positivas.
- Establecer relaciones interpersonales armónicas.
- Tomar decisiones responsables.
- Desarrollar sentido de comunidad. (SEP, 2017; p. 465).

Es una realidad que la escuela ha privilegiado el desarrollo de las habilidades intelectuales y motrices de las niñas, niños y jóvenes, dejando a un plano secundario la atención al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, considerando que esta tarea era responsabilidad de la familia o que estaba relacionado con el carácter de cada persona, sin embargo, cada vez surgen más evidencias que señalan el papel central de las emociones en el aprendizaje, así como en la capacidad de los individuos para relacionarse y desenvolverse como seres sanos y productivos, (SEP, 2017).

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo de las personas porque se asocian con trayectorias escolares, personales y laborales más exitosas y con mejor aprendizaje. En el Modelo Educativo se incorpora el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte del currículo, tanto en la educación básica, dentro del componente curricular “Desarrollo personal y social”, como en la educación media superior,

al incluirlas en el Marco Curricular Común (MCC).

Formación inicial

Ante la necesidad de atender los nuevos retos que plantea el Modelo Educativo en educación básica, no se puede dejar de lado la reforma a los planes y programas de estudio de educación normal, que venga a fortalecer la formación inicial de los docentes.

De acuerdo con el Modelo Educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017), la formación inicial debe alinearse al planteamiento pedagógico, si bien los componentes que estructuran el currículo de la educación básica -campos formativos, el desarrollo personal y social y la autonomía curricular- representaron grandes cambios y se establece que los aprendizajes clave que deben desarrollarse con profundidad cobra relevancia el desarrollo de habilidades socioemocionales y se faculta a las escuelas el definir parte de su currículo en función del contexto y las características de sus estudiantes.

Ante este panorama, la formación inicial debe dotar a los nuevos docentes de las herramientas, habilidades y bases pedagógicas y didácticas que permitan implementar los principios pedagógicos del Nuevo Modelo Educativo, mismos que pondrá de manifiesto al diseñar ambientes de aprendizaje, realizar prácticas incluyentes y prácticas colaborativas con los estudiantes, así como la promoción de la participación activa y motivada, la empatía y el respeto, de tal forma que propicie aprendizajes para la vida. Dentro de los elementos indispensables para el desarrollo de las competencias del siglo XXI en el planteamiento pedagógico del Modelo Educativo, está el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Con la finalidad de articular la formación inicial con los requerimientos de la educación obligatoria, se favorece la apropiación de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas de la educación socioemocional para su desarrollo en el contexto escolar.

La organización de las mallas curriculares atiende a diversos trayectos formativos, considerados éstos como un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas

alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes. Cada trayecto formativo permite identificar los cursos como elementos articulados dentro del plan de estudios y que han tomado como referencia los contenidos de la educación obligatoria. Los trayectos son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Cursos Optativos

En el trayecto Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, se ofrece a los estudiantes normalistas los fundamentos y conocimientos teórico-metodológicos en los que se sustenta el desarrollo del niño y los adolescentes; centra su atención en los procesos de aprendizaje y la enseñanza que permiten potenciar competencias y habilidades cognitivas socioemocionales y afectivas, que contribuyen a enfrentar con pertinencia los retos globales de la sociedad del conocimiento, razón por la que se integra a este trayecto el curso de “Educación socioemocional”, en tercer semestre de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria,

En el trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje, se estudian los enfoques y procedimientos didácticos de las disciplinas o áreas del conocimiento que sustentan las asignaturas de cada nivel de la educación obligatoria, lo cual implica un curso importante de integración teórico-práctica en cada curso. La integración del curso en cada licenciatura, depende de las necesidades específicas de formación, por lo que respecta a la Licenciatura en Educación Primaria, se incluye el curso de “Estrategias para el desarrollo socioemocional” en sexto semestre.

Por su parte, el perfil de egreso de Educación Normal considera el desarrollo de competencias profesionales atendiendo el aspecto socioemocional:

Licenciatura en Educación Primaria:

Competencia profesional:

1. Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

Unidad de competencia:

Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.

Pregunta de investigación.

¿Cómo son las estrategias que aplican los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED durante sus prácticas profesionales, para favorecer el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en sus alumnos?

Objetivo de investigación:

- Describir las estrategias que aplican los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED durante sus prácticas profesionales, para favorecer el desarrollo socioemocional en sus alumnos.

Referentes teóricos

Conocer la perspectiva teórica y referentes en otros contextos permitirá abordar el objeto de estudio de una forma coherente, por lo que se presenta enseguida la conceptualización que hacen algunos autores de los términos clave de esta investigación.

Habilidades socioemocionales

De acuerdo con Goleman (como se citó en Rodríguez, 2015), se refieren a la capacidad de reconocer las emociones en sí mismo y los demás; manejar las emociones propias y ajenas, tomar decisiones de forma responsable y son necesarias para alcanzar el éxito académico, laboral y social.

Formación docente

Preparación para el ejercicio docente. Comprende el desarrollo de saberes relacionados con los contenidos de la enseñanza, así como los conocimientos y habilidades en términos pedagógicos que se requieren en dicha tarea.

La psicología humanista

Este paradigma parte de la bondad básica de los seres humanos y su posibilidad para alcanzar elevados niveles de desarrollo. Aunque muchos teóricos han hecho aportaciones importantes a nivel histórico, como Rousseau, se puede destacar Maslow (1982), quien considera que una de las metas principales de la educación es satisfacer las necesidades psicológicas básicas como la seguridad, la pertenencia, la dignidad, el amor, el respeto y la estima (Castro, 2018). Por su parte, Rogers (1978) contribuye a la educación humanista desde su enfoque centrado en la persona.

Mayer, Salovey y Caruso (2000, p. 2; como se citó en Oliveros 2018) aportan un modelo sobre la inteligencia emocional, que definen como la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar sus emociones. Su modelo se integra por cuatro componentes:

- Percepción y expresión emocional: que consiste en reconocer de forma consciente nuestras emociones, identificar qué sentimos y ser capaces de etiquetarlas verbalmente y de darle una expresión emocional adecuada.
- Facilitación emocional: es la capacidad para generar sentimientos que permitan fluir el pensamiento.
- Comprensión emocional: que consiste en integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: que consiste en aceptar y manejar de forma eficaz las emociones, tanto positivas como negativas.

Estos principios requieren que el docente cuente con estabilidad emocional individual, así como un nivel de sensibilidad para entender y encauzar las emociones de los alumnos.

Dentro del ámbito académico se pueden identificar algunas competencias emocionales importantes, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 1

Competencias emocionales

Desempeño personal	Motivación	Autonomía
<ul style="list-style-type: none"> ● Claridad ● Asertividad ● Escucha ● Empatía ● Entusiasmo ● Sentido del humor ● Tacto y diplomacia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilidad ● Sensibilidad ● Compromiso ● Espíritu de equipo ● Inspirar confianza ● Interés ● Pasión 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad de adaptación ● Liderazgo ● Seguridad ● Creatividad ● Fortaleza ● Flexibilidad

Fuente: Proceso de investigación

Metodología

Considerando que el objetivo de la investigación responde a una investigación de enfoque cualitativo, el método de indagación fue el estudio de caso, con alcance descriptivo y enfoque progresivo, se inscribe a un tipo de caso instrumental y holístico. El estudio comprende la narrativa recuperada del diario reflexivo de una estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED del ciclo escolar 2022-2023, quien aceptó participar de forma voluntaria.

El diario reflexivo como herramienta de aprendizaje en la formación docente, contribuye a que los estudiantes analicen su propia práctica; en este sentido, “el diario de

práctica permite captar el proceso de aprendizaje en un periodo de tiempo determinado, realizando reflexiones comparativas y evidenciando avances, retrocesos y eventos que van mostrando patrones de comportamiento y contribuyen a describir creencias, rutinas automatizadas, respuestas creativas frente a imprevistos, etcétera” (Anijovich, et al, 2009, pp. 113 y 114).

A continuación, se presentan algunas narraciones recuperadas del diario reflexivo de una estudiante de séptimo semestre, que de forma voluntaria, participó en esta investigación y cuyo análisis permitió identificar las características de las estrategias que favorecen el desarrollo socioemocional en los alumnos a quienes atendió durante las prácticas docentes y profesionales durante la licenciatura.

4 de febrero de 2022

“Ninguna práctica es perfecta, habrá días en que se presentan muchas dificultades, con los niños o incluso en las emociones del docente mismo, por lo que el compromiso y la responsabilidad deben hacerse presentes con un plan de trabajo bien organizado y con un sentimiento de vocación para terminar el día a pesar de que se haya convertido en un reto, que a lo largo se tendrá que solucionar.” (Quinto semestre)

6 de junio de 2022

“Las actividades consistieron en trabajar la cuestión de la regulación de emociones a partir de la autoestima y mensajes positivos con los estudiantes, por lo que cada alumno enlistó sus virtudes y sus defectos para entonces escribir en una tarjeta la frase que más lo hace sentir suficiente y valioso, posteriormente esta nota se pegó en un espejo, en el cual los estudiantes pudieron ver su rostro y leer todas las oraciones valiosas que adornaban el marco de este objeto. La segunda actividad consistió en armar un rompecabezas de 300 piezas en forma grupal, esto con la finalidad que los estudiantes reconocieran la importancia del trabajo en equipo cuando se tenía una

encomienda tan grande cómo podía ser esta. Las actividades fueron bastante funcionales, ya que dejaron ver las fortalezas y debilidades de cada estudiante por lo que incluso ellos reconocieron cuales son las situaciones que necesitan más de su trabajo y esfuerzo”. (Sexto semestre)

4 de octubre de 2022

“El día de hoy, atendiendo la clase de educación artística con una transversalidad con la clase de educación socioemocional y ciencias naturales, les solicité a mis estudiantes que con los ojos cerrados tocaran su rostro y dijeran los nombres de todos los componentes de éste, conociendo así cada la forma correcta de nombrar cada parte, después les expliqué el significado de “autorretrato”. (Séptimo semestre)

18 de octubre de 2022

“Ante esta necesidad decidí realizar una actividad artística que incorporara contenido artístico pero también permitiera a los estudiantes adquirir herramientas para el control de sus emociones... Considero importante recordar que tenemos que lograr que absolutamente todas nuestras clases sean integrales pues según Alonzo (2016) “la formación integral promueve el crecimiento pluridimensional del ser humano, desarrollando en ellos todas sus características, condiciones y potencialidades para lograr su realización plena como hombres y mujeres”. (Séptimo semestre)

Reflexión

Durante el transcurso por la Licenciatura en Educación Primaria se ha tenido la oportunidad de consolidar diferentes aprendizajes en lo que a las metodologías de enseñanza y aprendizaje se refiere, el perfil de egreso que contempla el Plan de Estudios 2018, incorpora aspectos relevantes que no solo favorecen la formación inicial como docente, sino la forma de desenvolverse en su entorno social como agente de cambio.

Con el confinamiento derivado del Sar-Cov-2 del COVID-19, se lograron visualizar problemáticas importantes respecto a la regulación de las emociones, ya que, al desarrollarse

las clases en línea, ocasionó poca socialización con el resto de los estudiantes y docentes, las noticias devastadoras en los medios de comunicación y la idea de continuar con la formación con esta modalidad a pesar de esta pandemia, fue un gran reto. Es por esto que los diferentes cursos propuestos por el ya mencionado Plan de Estudios, se convirtieron en una herramienta bastante funcional durante esos momentos, fueron los docentes encargados de impartir estos cursos quienes buscaron la forma de que sus contenidos se convirtieran en las estrategias necesarias para lograr la consolidación de habilidades socioemocionales en los propios estudiantes normalistas.

Esta situación permitió descubrir la poca o nula habilidad para el manejo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y la necesidad de fortalecerlas, pues como futuros docentes, estos aprendizajes deberían de ser primordiales, de tal manera que los docentes en formación y sus futuros estudiantes sean capaces de adaptarse a nuevas situaciones de forma resiliente y adecuada.

Esta reflexión se convirtió en un nuevo lema “no se pueden ofrecer a los estudiantes herramientas o aprendizajes que aún no son consolidadas por los docentes”, por lo que durante las prácticas docentes y la creación de las diferentes secuencias didácticas que trabajaron la educación socioemocional, se tuvo como propósito que fueran actividades realistas, situaciones que los estudiantes pudieran llevar a su día a día, pero sobre todo que fueran cómodas y entendidas tanto por los docentes en formación como por los alumnos atendidos en las escuelas primarias.

Las actividades de educación socioemocional no deben considerarse como una asignatura aislada al resto y con diferentes procesos de observación y creación de planeaciones, se debe incorporar este tipo de situaciones didácticas a los problemas que se generan en las demás asignaturas, tener la capacidad de ofrecer a los alumnos situaciones realistas, en donde el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales impacte de forma

positiva en el resto de actividades, permitiendo no solo ofrecer a los alumnos contenidos académicos y aprendizajes, también verdaderas estrategias y herramientas para la vida.

Conclusiones

El desarrollo de los programas de estudio de educación socioemocional en el Plan de Estudios 2018 para la formación de maestros, atiende un enfoque por competencias, lo que posibilita que integren en su vida los conceptos, valores, actitudes, habilidades y al mismo tiempo la comprensión y manejo de sus emociones y para su desarrollo en el contexto escolar. Cobra relevancia la perspectiva humanista, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes, lo que les permite aprender a lo largo de la vida.

Con relación las características de las estrategias que se aplican en educación primaria durante las prácticas docentes y profesionales para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños, se observa que paulatinamente se fueron considerando intervenciones que atendieron el desarrollo personal, la motivación y la autonomía de sus estudiantes, lo que permitió inferir que en el siguiente semestre que termina su formación inicial estará consolidando el perfil de egreso que marca el Plan de Estudios 2018.

Se puede observar que en el transcurso del proceso formativo, la estudiante ha logrado fortalecer sus competencias profesionales, muestra un avance gradual en el diseño de procesos de aprendizaje para sus alumnos con la finalidad de favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, tal como marca el atributo de la competencia: Ha integrado recursos y medios didácticos adecuados para favorecer el aprendizaje, considerando el desarrollo cognitivo de sus alumnos favoreciendo el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

La importancia de no solo enfocarse en el área de aprendizaje, sino poner en práctica estrategias y ejercicios de conciencia sobre cómo se sienten, por qué sienten eso, qué les genera esa sensación, sentimiento o emoción, esto ayuda al autoconocimiento y a saber expresar sus ideas, generando bienestar consigo mismo.

El desarrollo socioemocional a través de la implementación de estrategias en el aula desde la educación básica, ayudará a mejorar la relación entre los compañeros, sentir mayor empatía por las personas, lo que puede disminuir el Bullying, la depresión, o el acoso escolar, propiciando así un estilo de vida emocionalmente más saludable

Referencias bibliográficas

Aniojovich, R., Cappelletti, G., Mora, Silvia., Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Dispositivos y estrategias. Paidós.

Castro-Molina, F.. (2018). Abraham Maslow, las necesidades humanas y su relación con los cuidadores profesionales. *Cultura de los Cuidados*, 22(52).
<http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2018.52.09>

Chao, C., Penilla, C., Salgado, R. (2018). *Colaboración y convivencia en un ambiente de aprendizaje auto-organizado*. *Didac*, (72), 38-47.

Bisquerra, R., Pérez, J., García. E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis

Gallardo, A. (2018). *Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha*. *Didac*, (72), 18-24.

García, L, y Cassullo, G. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1),213-228
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485012>

Oliveros, P., Verónica. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de investigación* 2018, 42 (93).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>

- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000200010&lng=en&tlng=es.
- Rodríguez, C. (2015). Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los jóvenes: programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales (Tesis doctoral <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=94862>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Estrategias para el desarrollo socioemocional, Sexto semestre. Plan de Estudios 2018. Recuperado de: <https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri602.pdf>

Capítulo 3

La tutoría. Una propuesta para la sistematización de la acción tutorial

Hilario Araujo Gurrola

Francisca Cardoza Batres

José Ignacio Reyes García

Resumen

El presente trabajo refiere la importancia que tiene la sistematización de la acción tutorial, misma que realiza el tutor sobre el grupo asignado desde el principio del semestre en la Escuela Normal. Se propone como estrategia la carpeta del tutor en físico, la cual debe contener documentos como: información sobre el Programa Institucional de Tutoría, Plan de Trabajo de la Acción Tutorial, listado de temáticas sugeridas, registro de asistencia, documentos normativos, formatos diversos, espacio para evidencias de estudiantes y el informe final de la Acción Tutorial. Se considera como antecedente para esta propuesta los planteamientos Internacionales y Nacionales que abordan el tema de la tutoría como aspecto fundamental a desarrollar en las Instituciones de Educación Superior; se da a conocer que pocas investigaciones abordan el tema de la sistematización a través de algún medio o forma, en dicho proceso de reflexión consideran temáticas sobre aspectos relacionados a la rendición de cuentas sobre la tutoría, impacto, detección y diagnóstico, entre otros aspectos.

El trabajo que se presenta se fundamenta en la metodología de la investigación acción y lo propuesto por Herman Van de Velde, sobre la sistematización de la experiencia. En la discusión y conclusión se reconoce que, la sistematización de la acción tutorial proporciona información para el seguimiento del estudiante a lo largo de su formación, y que es importante que el tutor brinde información al próximo docente que atenderá al grupo, con el propósito de dar una atención oportuna que permita evitar el abandono escolar.

Palabras clave: sistematización, carpeta del tutor, tutores, tutorados.

Antecedentes

La atención de los estudiantes mediante un programa de acompañamiento, mismo que promueven algunas Instituciones de Educación Superior (IES), a través de su Programa Institucional de Tutoría, tiene como sustento base en el ámbito Internacional la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) donde subraya la importancia de situar a los estudiantes como eje fundamental para integrarse plenamente en la sociedad actual del conocimiento.

En el mismo documento, establece en el tema de misiones y funciones de la Educación Superior, específicamente en el artículo 1 “La misión de educar, formar y realizar

investigaciones”, la importancia de desarrollar estrategias de acompañamiento en los estudiantes de las IES, entre los que destaca lo referente a:

Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas (p. 101).

Así mismo, en el Artículo 9 “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”, específicamente en el inciso b, refiere que:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones que se planteen a la sociedad, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales (p.107).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) publica el resolutive, después de realizar la Asamblea General titulada “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, mejor conocida hoy en día como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en ella, se define la visión a alcanzar a largo plazo, al implementar políticas públicas en donde se reduzcan las desigualdades, la exclusión, la erradicación de la pobreza, entre otros temas; colocando a las personas como al centro en este proceso, a fin de construir una sociedad justa, inclusiva que beneficie a la sociedad actual e impacte a favor de las futuras generaciones.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenibles que contribuyen a generar políticas públicas en los países miembros de la ONU, son el 3) garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades, pretende fortalecer la prevención, así como realizar oportunamente la detección y atención que permitan garantizar una vida saludable, sea esta de manera física o psicológica; y el 4) garantizar una educación inclusiva y equitativa de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, de aquí al 2030 busca un acceso igualitario para hombres y mujeres en la formación universitaria, así mismo, desarrollen las competencias necesarias para acceder al empleo, además busca que todos los alumnos adquieran conocimientos teórico – prácticos para promover el desarrollo y estilos de vida sostenibles.

En lo referente al ámbito Nacional, el Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde 1998, después de realizar un análisis a los desafíos propuestos en la Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, se propone establecer líneas estratégicas a mediano y largo plazo que contribuyan oportunamente a favorecer las Instituciones de Educación Superior en el país. La proyección de su propuesta la visualizan entrando en operación a partir del año 2000, por lo que propone de manera puntual ideas claras, enfocadas, con metas que tienen como fin consolidar cimientos firmes de calidad que den pauta a una educación en el nivel superior.

Desde la aprobación de la propuesta, en 1999 por la Asamblea General de la ANUIES, y hasta la fecha busca apuntalar y edificar entre las autoridades gubernamentales, educativas, las comunidades académicas, el sector público y privado, elementos centrales que proporcionan vida a la transición hacia nuevos escenarios que fortalecen a los estudiantes que cursan por las aulas de las diferentes instituciones de Educación Superior. En este contexto general plantea en ese momento prospectivas hacia el futuro a alcanzar para el 2020, entre ellas, se encuentra el abatir los bajos índices de eficiencia terminal y atender oportunamente a los estudiantes que tienen en mente abandonar sus estudios.

Es importante destacar que, dentro de las prospectivas planteadas por la ANUIES, se encuentra el relacionado a la difusión de la cultura y extensión de los servicios, donde se enmarca lo relacionado a servicio social, orientación educativa, servicios asistenciales a la

comunidad externa y servicios a estudiantes que contempla la recreación, deporte, becas y otros apoyos (ANUIES, 2000).

La ANUIES al valorar la situación, reconoce al personal académico, como elemento fundamental para lograr el cambio en la Educación Superior, además identifica como pieza principal a los estudiantes y centra su atención en el reconocimiento de los esfuerzos que han hecho algunas de las IES, para ofrecerles apoyos que permitan fortalecer su desarrollo académico en todos los sentidos.

En lo que corresponde a las escuelas normales, el órgano rector que en su momento se identificaba como la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y que cambió a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) plantea en el Diario Oficial de la Federación, publicado el 15 de septiembre de 2020, en lo que corresponde al reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, mismo que expresa en el artículo 16 punto V y XI lo siguiente:

Promover acciones que tengan como propósito que las instituciones de educación superior destinadas a la formación de los profesionales de la educación alcancen niveles superiores de desarrollo, mediante procesos de planeación estratégica participativa y programas integrales de fortalecimiento institucional; y promover ante las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo, la realización de estudios y diagnósticos que permitan identificar sus características y conocer los resultados obtenidos, con el propósito de sistematizar, integrar y difundir la información necesaria en la evaluación global de este tipo educativo. (DOF, p. 13)

Con lo expuesto anteriormente la DGESuM, ratifica lo que promueve en cada uno de las licenciaturas que oferta en todo el país, en donde describe en el apartado “estrategias de apoyo para los estudiantes” (DOF, 2018) específicamente al tema la tutoría, lo siguiente:

Para la educación normal tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, además de

fomentar su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal; de ser necesario, canalizarlo a las instancias en las que puede recibir una atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional. (DOF, p.70)

Ante este escenario es necesario especificar que la DGE SuM, desde la visión que se tiene en el reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, debe buscar atender la formación de profesionales de la educación con un alto grado de compromiso social y un desarrollo óptimo de competencias profesionales y genéricas según su campo de formación, para ello, se debe realizar una valoración antes de ingresar, durante el proceso de formación y después de egresar de la institución; este aspecto del diagnóstico es fundamental para dar seguimiento oportuno a las necesidades que el estudiante presenta en los ámbitos de su vida; al desarrollar esta tarea compleja, las normales del país contribuyen a los planteamientos internacionales.

En este sentido, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED), cuenta con un Programa Institucional de Tutoría (PIT), mismo que al inicio de cada semestre comparte con los maestros tutores asignados; en el mismo documento específica que se fundamenta en lo propuesto por la ANUIES, a fin de desarrollar acciones a favor de los estudiantes normalistas.

Sin embargo, al tutor quien se asigna a un grupo, se le solicita elaborar un plan de trabajo, mismo que considera otros apartados para su llenado, entre los que destaca el diagnóstico, propuestas de actividades a desarrollar durante el semestre; no obstante al desarrollar la acción tutorial pocas veces recupera evidencias de trabajo, procesos, métodos, estrategias y recursos utilizados; entregando al final del semestre al responsable o coordinador del PIT solamente un informe final; con ello, se pierde un cúmulo de saberes y experiencias de los tutores que en muchos de los casos se han convertido en maestros noveles en este campo.

Estos antecedentes expresados hasta este momento permiten dar la pauta para establecer un proceso de análisis y reflexión sobre la sistematización de la acción tutorial que se realiza en la Escuela Normal, lo cual se considera como punto de partida para la mejora del dicho programa; se busca reflexionar en el proceso para conformar en una carpeta las acciones que se realizan cotidianamente durante un semestre (formatos, actividades, documentos normativos y evidencias; la información que se recabe en este documento será considerada para realizar un análisis reflexivo, con el propósito de lograr nuevos aprendizajes y propuestas de mejora que contribuyan a un mejor seguimiento durante toda la carrera de los estudiantes normalista.

Objetivo de la propuesta

A través del presente, se dará a conocer la importancia que tiene realizar el proceso de implementación y uso de la carpeta para el tutor, como propuesta para sistematizar la acción tutorial, la cual permite, favorecer la continuidad del Programa Institucional de Tutoría en la Escuela Normal, durante el proceso de formación de los estudiantes normalistas de manera integral en su tránsito académico a nivel superior.

Pregunta que orienta la propuesta

¿Qué importancia tiene sistematizar el proceso de desarrollo de la Acción Tutorial a través de la carpeta para el tutor, y considerarla como una herramienta para favorecer la continuidad del Programa Institucional de Tutoría en la ByCENED desde el primer semestre?

Aportaciones desde las investigaciones

Al realizar un análisis específico a la bibliografía, en relación al tema de la sistematización de la acción tutorial que se implementa en los grupos de referencia por parte del tutor, sobre las actividades que desarrolla desde el primer momento en el que se le asigna la tarea de acompañamiento, se puede identificar que, por lo regular esta tarea no se puntualiza en las escuelas de Educación Superior de manera específica, es muy común encontrar en las investigaciones, aportaciones o rendición de cuentas en relación a la

evaluación de la acción tutoría, el desempeño de los estudiantes y tutores, el estado actual y los avances que tiene la institución en la implementación del PIT, las características del tutor, las acciones que puede desarrollar, las áreas que atiende, así como la prospectiva o el rumbo que debe tener en beneficio de los estudiantes para evitar la descensión o el abandono escolar.

La ANUIES, a través de sus redes de colaboración, organizadas por regiones en todo el país, pretende fortalecer la colaboración y el intercambio académico entre las Instituciones de Educación Superior que las conforman, abordando el análisis de las temáticas educativas que se generan en las mismas, para posteriormente buscar a través de los colegiados docentes el desarrollo de proyectos que contemplen estrategias a corto, mediano y largo plazo, para contribuir en la educación que se visualiza para el siglo XXI. En este sentido, en su mayoría las redes regionales consideran como eje de análisis la tutoría (Hernández, 2011). Las temáticas a considerar en las red regional de la ANUIES en los eventos que convocados en los últimos años a través de diversos ejercicios en donde se han presentado investigadores, catedráticos, directivos y estudiantes, para presentar los hallazgos que se visualizan en las Instituciones de Educación Superior con respecto a este tema; comúnmente se relacionan con: la tutoría en la formación integral de los estudiantes, detección y diagnóstico de necesidades en los tutorados, programas institucionales de tutoría, los planes de acción tutorial, capacitación y formación de tutores, recursos de apoyo para la tutoría, resultados e impacto de la tutoría, diseño de instrumentación para la evaluación de la acción tutorial (ANUIES, 2003).

Por otra parte, en los años que no se realizan eventos regionales, la ANUIES, desarrolló los denominados Encuentros Nacionales de Tutorías, donde se abordaron temáticas diversas; así mismo convocó a docentes, académicos, estudiantes, autoridades educativas e investigadores de los niveles medio superior y superior para participar en dichas

convocatorias, en donde se presentan ponencias, carteles y libros con relación a dicha temática.

Estos escenarios nacionales que por cerca de 15 años ha propuesto la ANUIES, vislumbra una línea específica que marca el reconocimiento de los actores inmersos en la acción tutorial, la nueva cultura que las IES incorporaron paulatinamente para dar cabida a los programas institucionales de tutoría, a través de una coordinación, departamento o área; así mismo, se valora a través de las aportaciones que se realizan por medio de ponencias la implementación, procesos, alcances, dificultades, logros, estrategias, herramientas, experiencias, impacto, trascendencia, repercusiones, resultados y expectativas sobre este tema que cada vez más se vuelve cotidiano al interior de las instituciones educativas.

En este contexto de los Encuentros Nacionales de Tutorías, es común encontrar investigaciones pertinentes que dan cuenta del trabajo que se realiza a favor de los estudiantes que cursan su educación media superior y superior, en donde se evidencia una intención de brindar con mayor calidad un acompañamiento oportuno que permita favorecer el tránsito académico y además evite la deserción o abandono escolar; en cada evento la participación de investigadores, docentes, directivos y estudiantes es cada vez más amplia, lo que trae consigo que quienes acuden a ellos, además de aportar, adquieren un sinnúmero de estrategias que pueden ser valoradas para posteriormente buscar la manera de implementar o incorporar en el plan anual de trabajo de tutoría; entre esas estrategias recuperadas, se encuentran las referidas al diseño de instrumentos de seguimiento y sistematización, donde los tutores responsables de un grupo de tutorados integre de manera específica datos sobre el historial personal y académico del joven, el proceso de atención y seguimiento otorgado, así como las sugerencias para dar continuidad a su escolaridad en el centro educativo.

Es importante mencionar que no solo los eventos anteriormente señalados, son los únicos que permiten evidenciar las temáticas que son comunes abordar en el aspecto de la investigación sobre el tema de la tutoría, hay instituciones que de manera independiente

organizan otro tipo de actividades para fortalecer los procesos de implementación del programa institucional de tutoría, por ejemplo desarrollan, mesas de trabajo, panel de expertos, foros de experiencias, intercambios docentes y también capacitaciones de formación docente en el ámbito de la tutoría al favorecer la apertura de cursos talleres o diplomados.

No obstante al realizar una indagación en algunos artículos, se encuentra que la mayoría de los textos revisados, son de corte teórico, donde se conceptualiza la aportación del campo de la psicología (Cruz, 2017), otros por su parte, abordan la historia de la tutoría en el mundo y México (Narro y Arredondo, 2013), características o perfil y funciones del docente de educación superior que puede ser tutor (Medina, 2015; Álvarez et al., 2012), los criterios de selección del tutor, los objetivos, alcances, procesos, modalidades de la tutoría, las áreas o ámbitos que considera para su atención (Obaya y Vargas, 2014), la diferencia entre asesoría, tutoría y orientación (Ponce, et. al., 2018), el rol del tutorado, el derecho que se tiene a un acompañamiento definido desde la UNESCO.

Por otra parte, se encuentran investigaciones que se apoyan en el enfoque de investigación cualitativa y que refieren un proceso metodológico donde se utilizan diversas técnicas e instrumentos para la recogida de información en relación a diversos temas; por ejemplo:

García, et al. (2016), abordan el tema de su investigación desde una perspectiva teórica, en donde define las competencias del tutor universitario, y lo correspondiente a la experiencia de los actores para proponer posteriormente un Modelo Teórico de Tutoría, recuperan el papel del profesor – tutor desde la definición conceptual que propone la ANUIES, además de, identificar los objetivos, tipología y modalidades de la tutoría, y las funciones del tutor.

Este estudio fenomenográfico pretende a través de su instrumento que considera tres dimensiones, seis competencias y 41 indicadores relativos al desempeño de la tutoría de los profesores de las Instituciones de Educación Superior, recuperar información en tres fases:

definición del modelo teórico de la tutoría, definición del modelo empírico de la tutoría y definición del modelo de evaluación de competencias del tutor.

Este trabajo tiene como fin, evaluar los resultados de la tutoría, para valorar las acciones que se realizan en las IES están cumpliendo con lo que establecen los objetivos del sistema tutorial definidos por la ANUIES (2000), mismos que cada institución que desarrolla un programa institucional de tutoría debe considerar y perseguir en sus tutorados. Por lo tanto, es preciso establecer que este tipo de evaluación, marcan la pauta para proponer desde este sentido una adecuada sistematización del proceso que permita dar cuenta del desarrollo de un estudiante a las autoridades educativas, a los profesores, cuerpos académicos (para generar nuevas propuestas de mejora al programa institucional de tutoría) y al sujeto que se beneficia del acompañamiento.

En el tema de la sistematización de la acción tutorial a través de una carpeta que dé continuidad al proceso académico del estudiante son pocas las investigaciones que se recuperan, por lo general se centran en llevar un registro semestral o anual, en donde al concluir la intervención con los estudiantes pierde dicha prolongación hasta la conclusión de la carrera, en ocasiones, el tutor solamente recupera de manera informal documentos como el plan de trabajo semestral, algunos registros de las actividades realizadas y el informe final. Otros por su parte, sistematizan los más mínimos detalles dando cuenta de todo un proceso de atención que considera desde entrevistas individuales hasta proyectos de vida o académicos y otras acciones a favor de los estudiantes.

Según Macías, Cañedo y Eudave en su texto sistematización de una experiencia de formación de tutores en una escuela normal citan a García (2008) el cual refiere que:

En el rol tutorial entran en juego otras muchas características que implican facetas y aspectos de muy diversa índole. Simplificando podríamos decir que el perfil deseable para el profesor y tutor universitario requiere disponer de unos cuantos bloques de

competencias: cultural, pedagógica, investigadora, tecnológica e interpersonal (2017, p. 2).

Al considerar lo anterior, es necesario buscar la profesionalización de los docentes tutores, a fin de que adquieran herramientas en los diferentes ámbitos en donde se desenvuelve el estudiante, con ello logrará una atención de calidad en el proceso de acompañamiento; así mismo, en este quehacer de la preparación, es fundamental que se dé la orientación y asesoría para realizar un proceso de sistematización que tenga a bien dar seguimiento al proceso académico del estudiante durante su tránsito en la Escuela Normal.

Por su parte De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011) al abordar su tema en relación a la tutoría en Educación Superior; una revisión a la literatura encuentran componentes en este tema donde coinciden diversos autores, y en donde uno de ellos hace referencia a que el tutor requiere cierto grado de estructuración: objetivos, programas, técnicas de enseñanza – aprendizaje y mecanismos de monitoreo y control; en estos dos último componentes es necesario centrar la atención, para comprender que es fundamental realizar un proceso de sistematización en un espacio físico o virtual, con el propósito de lograr los anteriores aspectos sugeridos.

Para dichos autores, consideran que es necesario analizar desde adentro las acciones que se implementan por parte de los tutores o lo que se establece en el plan anual de trabajo desde quien coordina el Programa Institucional de Tutoría.

La tarea del tutor, es ardua en este proceso de acompañamiento de los estudiantes que cursan una Licenciatura en alguna Institución de Educación Superior, demanda, una profesionalización y compromiso constante, en donde pueda ejercer oportunamente un diagnóstico profundo como punto de partida, que permita tener posteriormente los elementos básicos, a fin de brindar una orientación con estrategias que permitan las mejores alternativas o propuestas de solución y atención para los estudiantes y finalmente, una función de control,

donde evidencie resultados sobre los tutorados y las acciones emprendidas como dice (Espinoza, Ley y Guamán, 2019).

Metodología

La presente propuesta de sistematización sobre la experiencia de la acción tutorial, es una investigación de paradigma interpretativo y de enfoque cualitativo de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010). Tiene su sustento en lo que se conoce como la investigación acción, en donde según Latorre (2005) es una tarea que el profesor realiza al interior de las aulas con diversos fines, entre los que destaca la mejora de los programas educativos; es importante referir que también expresa que en este proceso se identifican estrategias de acción que son puestas en práctica y que posteriormente son consideradas para seguir con un análisis específico y una valoración, que permite identificar su impacto. Por otro lado, existen nuevas formas de presentar la experiencia en la acción, tal es la aportación de Van de Velde, que considera una propuesta de presentar resultados de la experiencia en la implementación y desarrollo de proyectos directamente con grupos, en los que se busca contribuir a mejorar sus condiciones de vida.

En este contexto se entiende a la sistematización de la experiencia según Van de Velde (2008) como la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han de intervenir en el proceso, para comprenderlo e interpretarlo.

El proceso metodológico, las técnicas y los procedimientos que se tomaron en cuenta no están especificadas en este enfoque, esto porque se retoman en el proceso según las necesidades que se requieren para la recuperación de la información, de acuerdo con el objetivo propuesto.

La utilidad que se pretende alcanzar al sistematizar la experiencia de validar experiencias, producir nuevos aprendizajes que permitan construir o bien reconstruir nuevas propuestas que impacten en el desarrollo de acciones de mejora en la práctica.

Resultados de la indagación sobre la acción tutorial con tutorados y tutores

El trabajo que se realizó para recuperar la información sobre cómo se está llevando a cabo la sistematización de la acción tutorial, fue analizar de manera puntual la respuesta que tanto estudiantes como docentes tutores proporcionan en los cuestionarios de valoración de acción tutorial, el cual se responde al finalizar el semestre; en ambos cuestionarios, la institución busca recabar información con la finalidad de recuperar elementos esenciales que permiten retroalimentar y mejorar la tutoría en cada uno de los ámbitos que contempla el PIT, así como otros aspectos que desde la ANUIES propone para su mejora. El cuestionario de estudiantes y docentes tiene 13 indicadores, solo en lo que corresponde a las preguntas abiertas el primero tiene diez y el segundo ocho.

Al valorar la información que se recupera de cada uno de los cuestionarios, después de aplicarlo a una población de 117 estudiantes y 26 tutores participantes, en este ejercicio de evaluación de la acción tutorial, es evidente que ni en los indicadores y las preguntas de manera específica o directa se aborda el tema de la sistematización del trabajo en la carpeta del tutor, en el caso de los maestros no realizan una valoración a dicho proceso hecho durante el semestre en el que participaron con el grupo de referencia.

La evaluación de la acción tutorial al finalizar el semestre pretende identificar qué tan productiva es la tutoría entre los estudiantes, de tal forma que se no sea considerada una pérdida de tiempo, que no se repitan acciones o actividades de semestre a semestre, también para identificar que estrategias que los docentes tutores que implementaron, le son más significativas, y pueden ser replicadas en otros grupos, a fin de contribuir en su formación integral. Sin embargo, no se encuentra de manera puntual sistematizado en algún lugar, por lo que el siguiente tutor que va a atender el grupo desconoce lo que ya se ha abordado o lo que se trabajó en sesiones individuales o grupales. Solo se entrega un documento denominado Informe de la Acción Tutorial.

Un punto importante a destacar, son las expresiones realizadas por los estudiantes en las respuestas abiertas del cuestionario, expresan que “había tutores que realizaban otro tipo de tareas” no relacionadas a la tutoría, o bien que algunas de las actividades que proponía se repetían semestre a semestre. Por lo anterior, surge la inquietud de implementar la estrategia sobre la sistematización de la tutoría, reconociendo la importancia de tener registros en físico de lo que se realiza.

Por lo anterior, queda claro que se requiere seguir trabajando de manera conjunta autoridades educativas de la ByCENED, tutores asignados, responsable del PIT, y todos aquellos que quieran sumar esfuerzos para la mejora de la acción tutorial; proporcionado elemento que contribuyan al acompañamiento grupal e individual de los estudiantes tutorados. Las reflexiones de las evaluaciones hechas tanto a tutores y tutorados son fundamentales para la toma de decisiones futuras, las cuales se consideran deben de contribuir al programa y dar cumplimiento a las metas y acciones planteadas en el Programa Institucional de Desarrollo de la ByCENED.

En este ejercicio de evaluación de la acción tutorial el cual se aplicó a docentes y estudiantes de Licenciatura, es evidente que ni en los indicadores y las preguntas de manera específica o directa se aborda el tema de la sistematización del trabajo en la carpeta del tutor, en el caso de los maestros no realizan una valoración a dicho proceso hecho durante el semestre en el que participaron con el grupo al momento del desarrollo de las actividades de las sesiones programadas.

Sin embargo, en la primera reunión queda en una explicación con los docentes tutores un proceso de sistematización a través de la carpeta del tutor en físico, los docentes participantes anteriormente ya recibían documentos en electrónico a través de correo.

En lo referente a la evaluación se consideran algunos aspectos que, aunque no están directamente relacionados con la carpeta del tutor, contribuyen para que se siga recomendado su implementación en los siguientes semestres, por ejemplo, cuando se habla de conocer si

el tutor asistió a las sesiones de tutoría, en el apartado de registro de asistencia y lo referente a los anexos con las fechas de las sesiones, se evidencia con ello la relevancia de su implementación.

En algunos casos quedan registradas evidencias de la participación de otros especialistas cuando refiere el punto relacionado a “Durante las sesiones de tutoría hubo participación de especialistas, docentes, directivos, conferencistas, talleristas o agentes externos de otras instituciones, que ofrecieron algún tipo de información”.

Actividades evaluadas como la anterior por parte de los estudiantes, dan cuenta de manera clara el hecho de contrastar los resultados que se obtiene en el ejercicio de evaluación con lo plasmado de manera física en la carpeta a través de informes, fotografías, relatorías y cartas descriptivas de las actividades realizadas.

Por otra parte, si uno de los fines es hacer de la tutoría una acción positiva que favorezca a cada uno de los estudiantes en su tránsito académico por la institución, definitivamente, el hacer una evaluación, traerá como consecuencia la búsqueda de elementos claves para encontrar ese sentido, el cual deberá considerar desde la planeación cada docente tutor, con la intención de contribuir al perfil de egreso, pero sobre todo a evitar la deserción y el abandono escolar.

Una pieza clave, es el responsable del departamento de tutoría, este a su vez como lo vemos en la descripción de los rubros coteja, compara, analiza, contrasta y verifica que la evaluación sea congruente con lo sistematizado en su bitácora, esto lo comprobamos cuando se hace del conocimiento de la participación de otros actores externos por parte de los estudiantes, el docente tutor lo registra en su carpeta, específicamente en el informe final, y el responsable del programa de tutoría lo tiene en su agenda como una acción realizada empatando entonces lo registrado en la evaluación, lo sistematizado en la carpeta del tutor, con lo respaldado en la jefatura.

Se busca en la evaluación identificar que tan productiva es la tutoría que se brinda a los estudiantes, de tal forma que no se considere una pérdida de tiempo, o bien que no se repitan acciones o actividades de semestre a semestre; también, para identificar las estrategias que los docentes tutores implementan, para que a futuro, se sugieran a otros tutores, a fin de que pueden ser replicadas en otros grupos y de esta manera poder contribuir en la formación integral de los normalistas.

Es interesante encontrar diversas opiniones de los tutorados con respecto a la tutoría, y es que expresiones como “utilizaban el espacio de tutoría para otra cosa” ... “que no nos impartieran clases”... permite centrar la atención para saber que tanto se presenta esta práctica durante el semestre en algunos grupos, de aquí, también se puede observar en la carpeta cuando el tutor sistematiza sus actividades realizadas, el saber si cambia la tutoría por actividades académicas; es preciso aclarar, que este caso de situaciones se presenta cuando el tutor, también imparte un curso específicos de la malla curricular del semestre asignado.

Finalmente, sobre este aspecto, es evidente que, al evaluar la acción tutorial, por parte de docentes y estudiantes contribuye a la mejora del programa, además permite replantear lo que se establece desde el departamento de tutoría, pero, sobre todo, ayuda a recuperar las propuestas de todos los involucrados, donde los beneficiarios son los estudiantes de la institución que son atendidos dentro del programa de tutoría.

Elementos de la propuesta para considerar en la sistematización

La propuesta para sistematizar en una carpeta sobre la acción tutorial, toma como base la carpeta electrónica, misma que se construyó durante el ciclo escolar 2014 – 2015, para posteriormente sugerir considerar su contenido a cada tutor en los siguientes semestres A y B del ciclo escolar 2015 – 2016; en esta carpeta se consideraban los siguientes archivos:

Documentos generales

Consta de diez archivos mismos que son: un tutorial para tutores, un archivo con el formato para realizar el plan de acción tutorial, un concentrado de temáticas para considerar en las sesiones de tutoría, el formato para el informe del plan de acción tutorial, el cuestionario de la evaluación del desempeño del tutor, el cuestionario de autoevaluación del desempeño del tutor, formato de registro de acciones, la guía para la entrevista, formato de planeación de la tutoría grupal y un formato de evaluación diagnóstica de la acción tutorial; además de una presentación relacionada con las generalidades del PIT.

Herramientas para el tutor

Consiste en cinco carpetas, las cuales consideran actividades de diagnóstico y evaluación, estrategias para trabajar el área institucional, socioemocional, escolar y otros recursos.

Estrategias y dinámicas grupales

Contiene archivos diversos los cuales son útiles para trabajar hábitos y estrategias de estudio, cohesión e integración grupal.

Construye T

Es importante mencionar que para el nivel de bachillerato existe la propuesta de este programa, porque se compartía dicha información a través de fichas de trabajo definidas para alumnos, directivos y maestros, estos recursos se sugerían incluso para trabajar a nivel Licenciatura.

Cortometrajes

La carpeta contiene 27 videos cortos que se sugieren para trabajar diversas temáticas, así mismo, se define lo relacionado a la estrategia de cine – debate y el listado de las 100 mejores películas relacionadas a la educación.

Asertividad

En la carpeta se encuentra un listado de 18 fichas relacionadas a diversos temas, además de archivos complementarios como presentaciones y otras estrategias aplicables para los estudiantes normalistas.

Con los instrumentos, recursos y materiales, sugeridos en la carpeta en electrónico, fue necesario utilizar la carpeta en físico, con el fin de dar continuidad al trabajo realizado desde primer semestre, durante el semestre A del ciclo escolar 2017 – 2018, involucrando a todos los tutores; entre los apartados que se sugieren son: portada, contraportada, calendario escolar, información sobre la tutoría según la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESuM), resumen sobre la tutoría según el PIT de la Escuela Normal, generalidades de la tutoría, listado de temáticas para abordar, formato para la lista de asistencia del grupo de referencia, formato para el registro de los datos generales de los estudiantes, formato para el registro de acciones, acuerdos y compromisos, plan de trabajo, flujo de atención de un estudiante que requiere apoyo y que desde la tutoría se puede atender, apartado para evidencias de sesiones grupales y otro para evidencias de sesiones individuales y lo correspondiente al formato para el informe final.

Es importante mencionar que durante el semestre se fueron anexando otros instrumentos que se consideran relevantes, mismos que los tutores deben de tener de manera económica en la carpeta para el tutor, dichos documentos fueron: ruta crítica para la atención y seguimiento de tutorados, informes de incidencias, reglamentos tanto de para la acreditación de los cursos y la promoción de los estudiantes de la Escuela Normal; además de añadir el reglamento para el comportamiento de los estudiantes.

La carpeta para el tutor, garantiza que se dé continuidad al trabajo al interior de la Institución Educativa, permitiendo ser un insumo inicial para aquellos tutores que por primera vez tienen un acercamiento con el grupo asignado, de igual manera, permite direccionar el trabajo del siguiente semestre, e incluso da certeza a la atención de alumnos en situación de

riesgo o vulnerabilidad, los cuales son descritos para seguir siendo atendidos en lo que se conoce como informe final.

La practicidad de su uso, no implica una elevada carga de trabajo adicional a las actividades que cada docente tiene, con ello, se atiende a dicha situación, esto porque, a nivel institucional no se asignan horas extras para la planeación, organización y evaluación de la acción tutorial, para ellos, los documentos propuestos para ordenar la información son prácticos, mismos que, algunos de ellos son considerados parte del trabajo de las sesiones programadas para la tutoría grupal o individual.

Por otra parte, la carpeta del tutor tiene como fin, el que cada uno de los usuarios que consideren implementar, vean la oportunidad de contar con antecedentes de los estudiantes normalistas durante su proceso de formación inicial, con recursos para generar estrategias de atención y evidencias que permitieran dar cuenta del trabajo efectuado durante el semestre, el ciclo escolar o bien, durante la formación inicial.

Discusión y conclusión sobre la sistematización de la acción tutorial

La acción tutorial se divide en dos grandes tareas fundamentales, las cuales deben ser atendidas de manera puntual y con un sentido de responsabilidad, la primera está en función a la atención grupal o individual que se debe prestar a los estudiantes tutorados del grupo asignado por parte de la Institución; y la segunda, hace referencia a la sistematización y rendición de cuentas, misma que evidencie, un proceso que permita seguir el trabajo a realizar en los semestres posteriores con los estudiantes normalistas.

Para lograr dicha tarea, el tutor debe tener claro el proceso a seguir, desde el momento en que recibe la asignación del grupo que atenderá, los instrumentos que utilizará, así como las posibles estrategias a considerar, de acuerdo a las características de los tutorados; algunas de las actividades serán necesarias implementar por todos los tutores al inicio del semestre, ya que, estas son fundamentales para realizar el diagnóstico inicial y la detección de necesidades académicas, emocionales, actitudinales y de desarrollo.

Lo más importante sobre el proceso de sistematización, en relación al tema de la carpeta para el tutor, fue describir puntualmente la manera en que se generó la construcción de dicha herramienta, misma que permite evidenciar el trabajo del tutor, su intervención y el acompañamiento hecho durante el semestre en el grupo donde fue asignado; los formatos, instrumentos y materiales son la base de la carpeta que recibe el tutor al inicio del semestre y que además, tiene que reintegrar al departamento de tutoría al concluir su participación como tutor.

En este proceso de ordenar o reconstruir la experiencia vivida sobre la estrategia que se presenta como exitosa en su implementación, se corrobora que la carpeta para el tutor tiene una utilidad para favorecer el acompañamiento efectivo del tutorado, no solamente del semestre, sino durante todo su tránsito académico en la escuela normal.

La recomendación que se realiza, después de haber revisado el tema de la carpeta para el tutor, es seguir utilizando la estrategia al interior de la escuela normal, actualizar formatos y proponer nuevos recursos, instrumentos y herramientas que permitan facilitar al tutor brindar un acompañamiento óptimo a los estudiantes normalistas durante su formación inicial, además un tema pendiente es recopilar todos esos recursos que se sugieren para construir lo que en otras Instituciones de Educación Media Superior y Superior denominan como el manual del tutor.

Así mismo, la carpeta para el tutor, deberá ser considerada una herramienta que proporcione información para ser analizada, en donde se recuperen datos sobre: atención de estudiantes, dinámica de trabajo desarrollada en las sesiones individuales y grupales, actividades implementadas, aspectos a fortalecer en los tutores y tutorados, temáticas abordadas, replanteamiento de las sugerencias proporcionadas por las autoridades, áreas específicas que los tutores consideran, impacto del programa y sugerencias de mejora.

La tarea del tutor es amplia, y puede ser la palanca que permita una transformación integral en el estudiante, al considerarlo como persona que requiere un acompañamiento en todas sus

áreas de desarrollo; así mismo, contribuye a mejorar la calidad de los servicios de la educación media superior y superior.

Lo más importante sobre el proceso de sistematización, en relación al tema de la carpeta para el tutor, fue describir puntualmente la manera en que se generó la construcción de dicha herramienta, misma que permite evidenciar el trabajo del tutor, su intervención y el acompañamiento hecho durante el semestre en el grupo donde fue asignado; los formatos, instrumentos y materiales son la base de la carpeta que recibe el tutor al inicio del semestre y que además, tiene que reintegrar al departamento de tutoría al concluir su participación como tutor.

En este proceso de ordenar o reconstruir la experiencia vivida sobre la estrategia que se presenta como exitosa en su implementación, se corrobora que la carpeta para el tutor tiene una utilidad para favorecer el acompañamiento efectivo del tutorado, no solamente del semestre, sino durante todo su tránsito académico en la escuela normal.

Es importante mencionar que para la sistematización de la experiencia lo que más ayudó en este proceso de reconstrucción, fue que la información organizada en electrónico y de manera física se contaba con ella; además, la importancia de la revisión de la bibliografía para dar sustento teórico permitió detectar, que poco se aborda sobre el tema de organización por parte del tutor, durante el desarrollo de la acción tutorial.

Referencias

Álvarez, A. N., Marín, R. C. y Torres B. A. (2012). La interacción tutor – estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas* 2012;12(3):409-426 <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v12n3/hmc04312.pdf>

ANUIES (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Educación Superior y Sociedad. 97 -114 (128).

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21/21>

ANUIES (2000). La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México D. F.: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. 3ª.Ed.

ANUIES (2000). Programas institucionales de tutoría. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (Colección de la Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones).

ANUIES (2003). Minuta de la primera reunión para el primer encuentro nacional de tutoría. https://crco.anui.es.mx/sites/default/files/docs_redes_comites/minuta-29-agosto-2003-red-tutorias-anui.es-rco.pdf

Cruz, G., Chehaybar E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura revista de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XL (1), No. 157, 189-209.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

Cruz F, G.(2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 34-59.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200034&lng=es&tlng=es.

Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

Diario Oficial de la Federación (2020). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020

Espinoza, E. E., Ley, N. V. y Guamán, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), vol. XXV, núm. 3. 229 – 240.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28060161020/28060161020.pdf>

García, B., Ponce, S., García, M. H., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S. y Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38(151), 104-122.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100104&lng=es&tlng=es.

Hernández, S. P. (2011). Redes de colaboración de la ANUIES. Un acercamiento a las regionales. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLI (1), No. 161, 75 – 89.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista161_S3A1ES.pdf

Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista, L. P. (2010). Metodología de la investigación (5a. ed). Mc Graaw Hill.

Latorre, A. (2005). Definición de investigación – acción. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª Ed): GRAÓ.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Macías, A.C., Cañedo, T. J. y Eudave, D. (2017). Sistematización de una experiencia de formación de tutores en una escuela normal. *COMIE*.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2824.pdf>

Medina, I. L. (2015). Las funciones del tutor de la carrera de pedagogía psicología. *Atenas* 3 (31). 32 – 34.

<http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/160/pdf>

Narro R. J. y Arredondo G. M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXV (141), 132-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13228259009>

Obaya V., Adolfo, y Vargas R., Yolanda Marina. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25(4), 478-487.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2014000400012&lng=es&tlng=es

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible 3 y 4. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Ponce, S., García, B., Islas, D., Martínez, Y. y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. En *Educación Superior y Sociedad* (Pág. 100, 101 y 107). <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21/21>

Van de Velde (2008). *Sistematización de Experiencias: texto de referencia y consulta*. Centro de Investigación, capacitación y Acción Pedagógica (1ª Ed). Estelí: CICAP/Volens Centroamérica. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Sistematizacion-de-Experiencias-CICAP-ABACOenRed-Herman-Van-de-Velde-2008.pdf.pdf>

Capítulo 4

Práctica docente y necesidades de aprendizaje

Germán Oyosa Sepúlveda

german.oyosa.sepulveda@bycened.mx

Marina Oyosa Sepúlveda

marina.oyosa.sepulveda@bycened.mx

Fernando Joaquín Moreno Murillo

fernando.moreno.murillo@bycened.mx

Resumen

El presente trabajo se muestran los resultados obtenidos de un estudio cuyo objetivo fue realizar un comparativo de la teoría de Maslow sobre la necesidad y la motivación y la relación que guarda la práctica docente en alumnos de educación media superior en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, esto bajo una metodología cualitativa con un diseño mixto empleando las técnicas de entrevista y encuesta en un ejercicio de categorización, siendo una investigación de carácter exploratoria; donde los principales hallazgos sobre la necesidad educativa de los estudiantes y la didáctica de los docentes de bachilleratos de la ByCENED permitieron identificar y establecer un perfil pedagógico institucional en educación media superior.

Palabras clave: Ciencias de la educación, enseñanza, motivación, necesidades educativas, profesionales de la educación

Introducción

La creciente necesidad de la transformación de paradigmas educativos, se da en un mundo variante lleno de cambios constantes en cuanto a tecnología, pensamientos, políticas, derechos y un sin número de factores que salen de las manos de los docentes lo cual hace cada vez más difícil la práctica docente, a esto le agregamos el factor tecnología, donde los alumnos actuales, tienen un sinfín de conceptos, procesos e información, incluso más que en cualquier biblioteca escolar, esto hace que el docente frente a grupo tenga que actualizarse constantemente estando a la vanguardia tecnológica, lo cual hará también que pueda entablar una relación maestro-alumno de forma que tenga herramientas para poder atender a la diversidad de pensamiento, de necesidades y de intereses.

De igual manera, generalmente al hablar de educación, inmediatamente se piensa en el proceso de enseñanza aprendizaje, comúnmente el responsable directo de generar este proceso es el maestro frente al grupo, para desarrollar este proceso, el maestro debe planificar y diseñar situaciones de aprendizaje, estrategias basadas en alguna metodología y evaluación pertinentes que logren medir el nivel de adquisición del conocimiento de cada educando en las aulas, sin embargo, el docente de aula se encuentra con la situación de que hay una enorme diversidad de pensamiento, estilos de aprendizaje y canales propioceptivos en los alumnos, siendo casi imposible lograr una planeación diversificada para cada alumno.

Ahora si bien el maestro logra analizar a cada uno de sus alumnos en cuanto a sus necesidades educativas (refiriendo únicamente a estilos y canales de aprendizaje), no reflejan los intereses educativos de estos, es decir sus necesidades de conocimiento; durante décadas hasta la edad moderna, los planes y programas de estudio se han diseñado según lo que cree el sistema que necesitan los educandos pero lejos está de lo que verdaderamente tiene interés el alumno, surge la duda sobre ¿si podemos equilibrar la necesidad (interés) de conocimiento con los aprendizajes propuestos por los planes y programas de estudio?.

La información vertida en diferentes investigaciones analiza participación de los maestros al tener la responsabilidad de entablar eficazmente el proceso de enseñanza aprendizaje en sus alumnos, pero ¿Qué pasaría si el maestro no es el que entabla el proceso?, ¿Qué pasaría si el alumno fuera el que entablara esa relación?

Se observa la falta información sobre necesidades de aprendizaje, pero no enfocadas a hablar sobre la discapacidad, más bien entendiendo sobre las diferencias conceptuales, ideológicas, sociales y cognitivas de cada individuo, es decir lejos de hablar de una condición, se busca entender una necesidad como todos los intereses que tuviera el alumno los cuales lo motivan para entablar una búsqueda constante de conocimiento pudiendo ser autogestivo, deductivo o inductivo.

El mencionar la palabra educación, conlleva una amplia reflexión en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, este no se pudiera efectuar de no existir un vínculo directo entre la práctica docente y las necesidades de aprendizaje; desafortunadamente el peso que se le ha dado a las necesidades de aprendizaje ha sido poco, frente a la gran importancia de reformar planes y programas de estudio, que cumplan un propósito más político-económico que el de enseñar y hacer ciudadanos de bien para el mundo.

García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008), definen a la práctica docente como:

... el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

El trabajo directo anterior durante y después de clase. (p. 4).

Se observa entonces que, la práctica docente, se centra en cómo pondrá a disposición del alumno el conocimiento que el docente tiene, dígame conocimiento no únicamente de forma de especialización en su área, sino la experiencia que también le acompaña en cuanto a organización, reflexión y recuperación y de temas; lo anterior, acompañado de la utilización de estrategias, técnicas, metodologías, teorías, ajustadas a los canales propioceptivos de los alumnos, así como sus formas de aprendizaje y necesidades.

Al decir que la práctica docente interviene directamente en el aprendizaje del alumno, se podría interpretar que el docente y su práctica es el responsable único del aprendizaje del alumno, siendo una falacia rotunda, si bien el docente tiene como objetivo el aprendizaje del alumno por más que se esfuerce en generar una práctica docente excepcional, si el alumno tiene una necesidad más importante que el aprender, no se dará el proceso, aún menos se generará un aprendizaje significativo, ahora bien el docente será responsable de generar en el alumno la necesidad de aprender.

Cada docente es un mundo, sería imposible catalogar o definir si una práctica docente es exitosa o no, ya que intervienen un sin número de variables, como el contexto, el nivel, la preparación profesional; aun así, el mejor docente, el que domina todas las estrategias y metodologías, ha tenido algún tropiezo y replanteado su ser docente.

Manuel Gil Antón (2005) analiza que cuando el docente se encuentra en un momento de vulnerabilidad profesional por encontrar en su aula algún o algunos estudiantes con particularidades, tiene dos opciones, como no es su responsabilidad su condición, rezago, entre otros, no tiene por qué modificar su didáctica, de esta manera volverse inflexible y hay probabilidad de que repruebe un número significativo de estudiantes. La contra parte es, entender las condiciones en las que encuentra su grupo y aceptar que si bien no es su responsabilidad las posibles lagunas en su formación, deberá intentar resolver estos problemas de una manera creativa e inteligente, en este último caso aunque sea el ideal, conlleva un cambio de paradigma como maestro, contradecir lo que tal vez durante más de diez años hice día tras día, pero, en definitiva, el tiempo es cambiante como también lo debe de ser la práctica docente y la transformación de los hábitos de los procesos de enseñanza, pues se deberán modificar los ambientes de aprendizaje para que se adapten a las circunstancias particulares de sus estudiantes, y así lograr que todos tengan acceso al conocimiento.

El papel que juega un docente por medio de su práctica es el de mediar los conocimientos preestablecidos y la búsqueda de estrategias dentro del que hacer docente para motivar y generar una necesidad de aprendizaje en su alumno, Ospina Rodríguez (2006) refiere que "...la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje." (parr.13), es decir, que si el alumno no tiene una verdadera visión de que lo que está por aprender le ayudará en su vida, no solo en lo profesional sino en lo

social, tendrá una motivación baja en aprender, aunque el tema sea definitivamente importante.

Por otro lado, cuando una tarea se hace por placer, deja de ser una obligación y se convierte en un motivo, la necesidad de aprender es darle sentido al conocimiento, Sánchez et al.(2005) afirman que “En General, los estudiantes disfrutaban el aprendizaje y emprenden tareas elegidas por ellos mismos con mayor entusiasmo que el de cualquier proceso podría pedir.” (p. 11)

Considerando las situaciones personales, emocionales, mentales y sociales del alumno, dotando de pertenencia al conocimiento que el docente está poniendo a su disposición, se desarrolla un interés y se da un motivo para aprender, resultando en un dispositivo básico del aprendizaje que para este trabajo nos ocupa y es la motivación.

La motivación se presenta de forma intrínseca y extrínseca y es propia del individuo, aun así dentro de la práctica docente, es necesario enfatizar no solo la necesidad de enseñar del maestro si no voltear a ver la necesidad de aprender del alumno, Ospina Rodríguez (2006) dice,

No siempre hay ausencia de motivación; a veces, lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden (pág. 158).

En todo caso uno de los deberes del docente es generar esa chispa que encienda la inquietud de seguir aprendiendo, con o sin docente.

Maslow (1991) habla sobre las necesidades cognitivas, dice que, estas “Por encima y más allá de estos determinantes negativos para adquirir el conocimiento (ansiedad, miedo), existe una base razonable para postular impulsos negativos per se de satisfacer la curiosidad, de saber, de explicar y de entender” (pág. 34), lo anterior se traduce en exponer la necesidad de aprender por encima del miedo, eso queda demostrado, con la sola exposición de los

principales descubrimientos de la humanidad como lo es el fuego, por lo anterior, se puede referenciar que las necesidades cognitivas (necesidad de aprendizaje) forman parte de nuestro día a día.

Si bien ya se expuso que la necesidad de aprendizaje forma parte importante del ser humano, lo posterior es comprender cómo entrelazar la necesidad de aprender contenidos curriculares rígidos, es decir, cómo lograr que nuestros alumnos comprendan e incluso vivan la maravillosa experiencia de aprender algo nuevo.

Sería imposible separar la necesidad de aprender de otras necesidades, anteriormente se expone esta necesidad como orgánica, ubicándola aparte de las necesidades básicas, es decir, que antes de necesitar aprender, el ser humano necesita cubrir lo inmediato para vivir y sentirse satisfecho fisiológica y emocionalmente tal como lo afirma Maslow (1991)

Las necesidades fisiológicas junto con sus fines parciales, si se gratifican permanentemente, dejan de existir como determinantes activos u organizados de la conducta. Existen sólo de forma potencial en el sentido de que pueden aparecer otra vez si son frustradas, dominando así el organismo. Pero una necesidad que está satisfecha deja de ser una necesidad. El organismo está dominado por las necesidades insatisfechas al igual que la organización de su comportamiento. Si el hambre es satisfecha, pierde su importancia en la dinámica actual del individuo. (p. 25)

Salazar (2016) nos lleva a la reflexión de que cada individuo genera su propia necesidad de aprender, cuando esta queda satisfecha a la vez forma nuevos retos de razonamiento creando nuevas necesidades a resolver, esto lo vemos directamente en la

praxis, en cada situación de resolución de un problema se aprende, pero al momento que se sigue analizando, se van encontrando resoluciones más rápidas y eficientes que la primera.

La necesidad de aprender tiene como partida el propio individuo, pero recae hacia el guía que generará la intencionalidad del conocimiento, es verdad decir que la mayoría de los

profesionistas han tenido un maestro referente, el cual ha sido un parte aguas en el que hacer del alumno y futuro profesionista, Salazar (2016), hace una investigación sobre la experiencia de aprender como necesidad, en la cual refleja el relato de una estudiante universitaria, ella expone “consideramos que en su narración lo que hace es destacar la importancia del diálogo, y que ella identifica como la disposición de los docentes a considerar la opinión y los puntos de vista de sus alumnos.” (Salazar, 2016, pág. 322).

La práctica docente y la necesidad del alumno estarán siempre de la mano, guardarán una íntima relación, pero es necesario decir, que la tarea que le corresponde al maestro es encontrar esas áreas de oportunidad donde el alumno tendrá la curiosidad natural de preguntar, poner atención, investigar y experimentar.

Por lo que el planteamiento del problema es realizar un comparativo de la teoría de Maslow sobre la necesidad, la motivación y la relación que guarda la práctica docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED).

Como objetivo discernir de manera efectiva que es la práctica docente frente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y si esta tiene correlación con las necesidades de enseñanza del maestro, es decir tanto es importante la motivación que pueda tener el alumno por aprender como el maestro por enseñar, ya que este binomio conlleva a una interacción íntima donde al final la buena o mala praxis, dependerá de varios factores, pero principalmente de estos dos actores, de esta manera poder plantear un perfil institucional.

Esta investigación tuvo como propósito generar cambios de pensamientos, independientemente cual sean, pero es importante movilizar tanto la conciencia como la creatividad, reinventar nuestra relación con los agentes educativos y actores escolares, para que, de esta manera desde la práctica docente, podamos revalorizar la función docente desde el descubrimiento de saberes para así generar ciudadanos del mundo.

Materiales y método

Tomando como base a Fierro et al (1999), Díaz (2005) y Tejido (2013), *práctica docente* para este documento se define como: La práctica docente es una acción social que vincula por lo menos a dos actores educativos y está determinada a su vez por figuras educativas que deberán ajustarse a las políticas educativas según los paradigmas nacionales e internacionales, dicha acción social se ajusta a las vivencias y experiencias de cada maestro.

De igual manera Fierro (1999) habla de seis dimensiones dentro de la práctica docente, en primer lugar habla de la dimensión personal, esta es propia del docente y se genera mediante la historia profesional y la personal, en segundo lugar está la dimensión institucional, la cual es sobre todo el trabajo que hará el maestro dentro de su centro del trabajo y como este también abonará o no a una buena práctica docente, ya que conlleva el contexto, las cargas administrativas entre otras, la tercer dimensión es la interpersonal, esta son todas las relaciones institucionales que se manejan dentro del centro de trabajo y la capacidad de gestión en la resolución de problemas, la cuarta dimensión habla sobre el factor social y la valoración que tendrá el docente dentro del contexto social, la quinta dimensión es la didáctica, y conlleva todos los conocimientos que el maestro tiene para poder poner a disposición del alumno el conocimiento y la capacidad de autogestión del mismo y la sexta dimensión habla del autoconcepto y de la importancia que tiene un docente en la formación de un ciudadano del mundo, este último empodera al maestro y lo brinda de energía extra para seguir trabajando.

Es importante entender que hay tantas formas de enseñar como docentes en las aulas, es así como es imposible decir que una corriente psicopedagógica es mejor que otra, más bien se debe de tomar en cuenta las características propias del grupo, para poder planear y ponderar qué esquema teórico será el conveniente.

La enseñanza es tan antigua como la era de la humanidad, ya que aunque pareciera fácil, sobrevivir sin los avances cognitivos y tecnológicos actuales era una tarea que requería de sobrevivir en grupos y la única forma de hacerlo era mediante la transmisión de experiencias, exitosas o desafortunadas, más adelante los registros de existencia de la enseñanza en las culturas prehispánicas se encuentran en los aztecas, griegos, romanos, egipcios, entre otras culturas que existieron hace miles de años, dejando huellas imborrables como ejemplo el método socrático de enseñanza, que pondera el diálogo entre alumno y maestro en busca de la “verdad”.

Existen diferentes corrientes pedagógicas, es importante mencionarlas para poder entender el trasfondo de la relación que guarda la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza tradicional que comparte el fondo con el conductismo, parte de los reforzamientos positivos o negativos que moldean la conducta del alumno, esto hace que el docente se ponga al centro del aprendizaje, en busca de un aprendizaje memorizado, más que en el razonamiento de la creación del conocimiento. (Pérez Rodríguez, 2004).

Poco interesa sobre la necesidad que tenga el alumno sobre su propio aprendizaje, en este tipo de pedagogía prevalece el dogma del maestro, pues como es el principal vínculo con el conocimiento su voz estará por encima de la propia experimentación del conocimiento.

Este tipo de pedagogía se hace notar más en la educación media superior, ya que al tener que especializar el conocimiento, se debe diversificar al moderador de este, con esto debo de integrar profesionistas de áreas que no son la educación, los que probablemente no tengan conocimiento alguno sobre lo que es la pedagogía; la enseñanza tradicional es la más fácil de aplicar, ya que, al centrar el conocimiento en el profesor, poco queda en la intervención del alumno.

El cognitivismo, nace en la década de 1960 de la psicología, Morris y Maisto (2005) refieren que el cognitivismo empieza con algo llamado “*Revolución cognoscitiva*” y esta alude a los cambios de enfoque sobre el estudio del pensamiento y la conducta.

Con lo anterior, “La psicología cognoscitiva es el estudio de nuestros procesos mentales en el sentido más amplio: pensamiento, sentimiento, aprendizaje, recuerdo, toma de decisiones, juicios entre otros” (Morris y Maisto, 2005, p.19), así pues mientras el conductismo es una situación fija y estructurada del ser humano, el cognitivismo no se aleja del estímulo respuesta, al contrario abonan a este pensamiento pues durante el proceso de estímulo respuesta, pasan miles de cosas, como emociones, sentimientos y durante este también sucede situaciones de aprendizaje, pero este último va a venir regulado por características en cuanto al desarrollo, crecimiento y madurez del ser humano.

El constructivismo vino a complementar las teorías humanistas que hasta el momento se habían dictado, Ortiz (2015) menciona que el constructivismo es “una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa” (p. 97), en el mismo sentido Ortiz (2015) reconoce que en el proceso de enseñanza aprendizaje estará determinado por el contexto, el cual influirá en ambos participantes, de acuerdo a las diferentes condiciones sociales, económicas, culturales, políticas e históricas.

La práctica docente debe ir enfocada a replantear ideologías, la forma en cómo los docentes planifican sus clases e incluso, a modificar paradigmas educativos o personales; pero que, además, estén en la disposición y apertura de llevar a cabo cambios.

De igual manera, lo fundamental en esta investigación, es recalcar el hecho de que los docentes son un agente de cambio y un elemento elemental en la educación. También es preciso mencionar que, la comunidad escolar forma una parte muy importante en el proceso de la adquisición de aprendizajes por medio de la motivación, porque gracias a ellos se podrán generar desde políticas educativas pertinentes, infraestructura y materiales en las escuelas,

así como la oportunidad y la apertura para que cada docente en su aula pueda ejercer una práctica libre, moldeable, flexible e inclusiva para sus educandos.

Necesidad es el “impulso irreprimible que produce que las causas procedan equivocadamente en cierto sentido o modo”, así pues, la necesidad es el factor principal de motivación para la realización de cualquier actividad que produzca un cierto placer o satisfaga la misma, así pues, hay una estrecha relación entre necesidad y motivación, este último concepto se abordará más adelante.

Dentro de este concepto, debemos de analizar la principal teoría de la necesidad, propuesta por Maslow, donde sostiene categóricamente, que el ser humano presenta cinco categorías de necesidad: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de auto realización.

Lo anterior, da entrada a entender que toda necesidad empieza por algo fisiológico, como ejemplo podríamos poner a un recién nacido, únicamente su organismo se direcciona en función a la supervivencia, reflejo de ello es el llanto para llamar la atención y poder resolver algunas de sus principales necesidades fisiológicas (hambre, sed o higiene), y conforme va creciendo, las estructuras mentales se vuelven más complejas a la par de sus necesidades, sintiendo ya otros deseos más allá de la cuestión orgánica, como por ejemplo la socialización con la madre y el deseo de sentir cariño.

Sin embargo, después de jerarquizar las necesidades básicas fisiológicas, Maslow (1991) propone a la par jerarquizar las necesidades básicas cognitivas, “...la razón principal de que sepamos muy poco sobre los impulsos cognitivos, su dinámica por su patología se debe a que no son importantes clínicamente y, por supuesto, no lo son en la medicina clínica dominada por la tradición médico – terapéutica de eliminar la enfermedad.” (p. 34) Una vez más la cuestión fisiológica es más importante sobre la cognitiva, así pues, a un médico le interesara más cuanto pesa o mide un niño antes que los procesos cognitivos que pueda estar generando, y esto lo podemos notar más fuertemente, en el sistema educativo, donde los

grados escolares van por edad antes que, por capacidad cognitiva, aun si el individuo que entra a algún grado escolar, presente las competencias curriculares necesarias para aprobar ese año.

Maslow (1991) jerarquiza estas necesidades estéticas y en los deseos de saber y entender; los primeros van encaminados a la cuestión de belleza, es importante señalar, que la humanidad ha estado en la búsqueda de la belleza constantemente, en las segundas necesidades, se establece en todos los animales hay un grado de saber y aprender, es decir existiría la curiosidad para poder descubrir el mundo.

Para establecer esta investigación motivación-necesidad de aprendizaje, fue necesario eliminar la creencia de que los alumnos tienen limitaciones en su cuerpo o cognición. De esta manera, una necesidad educativa se puede presentar en cualquier alumno y en cualquier circunstancia. El maestro es quien debe apoyar y mediar entre el conocimiento y sus alumnos, satisfaciendo las necesidades reales que cada uno de ellos presente, teniendo en cuenta sus intereses, habilidades, conocimientos previos, su canal de percepción, ritmos y estilos de aprendizaje previamente identificados y evaluados.

Un factor determinante para lograr atender estas necesidades de aprendizaje es que los maestros tengan la apertura para modificar y llevar a cabo prácticas educativas diferentes y revolucionarias, en donde el alumno sea el centro de atención en todo momento. Será prudente que los docentes puedan autoevaluarse y reflexionar sobre su quehacer.

El concepto de necesidad de aprender según la propuesta investigación se divide en necesidad de saber, el principal objetivo de ésta es conocer el mundo y entenderlo, y la necesidad de vivir, que será la que indique de qué forma el individuo va a construir el conocimiento para generar lo necesario y satisfacer sus necesidades básicas, desde la fisiológica hasta la de trascendencia.

Se debe aclarar que el término que se ha utilizado como “necesidad educativa”, no corresponde a lo que se trata de reflejar en este trabajo. En el concepto de necesidad de

aprender, una necesidad educativa se refiere a aquello que el alumno requiere para llegar al conocimiento. En contraparte con lo que se conoce, ya que, al utilizar este concepto en la educación actual, se enfoca la atención en las “limitaciones físicas y mentales” que algún alumno pueda presentar en el aula.

Es importante mencionar que en México en el año 2008, se originó una reforma nacional educativa en el Nivel Medio Superior a la que se nombró Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y en su documento rector de políticas se hace énfasis en que el profesor de este nivel debería contar con un perfil docente aceptable, basado en ocho competencias más otras tres que incluyan no solo a los que imparten en modalidad escolarizada (presencial), sino también a los que tienen práctica docente en modalidad no escolarizada (virtual) y modalidad mixta (presencial y virtual).

Lo que esta Reforma refleja es que, como docentes de este nivel, no es suficiente con transmitir competencias indicadas en el currículo o que sean fundamentales para el adecuado desarrollo de los jóvenes en ámbitos personales, académicos y profesionales a lo largo de la vida, sino que se tiene que sembrar una conciencia sobre lo que es el conocimiento y para qué sirve éste, juntamente con habilidades, destrezas y valores.

Por lo tanto, para poder establecer un proceso de aprendizaje en los alumnos, se requiere que los maestros cuenten con un perfil que les permita comunicar, enseñar, emprender y planear. Características que no solo benefician a la labor docente, sino que también forman parte del trabajo diario con los alumnos.

Referido a esto, Perrenoud reconoce que las competencias: “No son en sí mismas, conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización solo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras ya conocidas” (2005, p.11).

El proceso de aprendizaje en el nivel Medio Superior está basado en competencias, las cuales son la base de la planificación de los docentes. Sin embargo, para que signifique

un proceso integral y que cumpla con las características de la investigación motivación-necesidad de aprendizaje, es fundamental que los docentes evalúen constantemente sus prácticas educativas y que, en sus planeaciones, no solo se refleje el contenido de Planes y Programas, sino que, brinden atención al aspecto personal de cada alumno, conocer su estilo de vida, su cultura familiar y la dinámica que haya en su casa, intereses profesionales, etc.

Si el docente no genera esa motivación es poco probable que se puedan originar nuevos conocimientos o que se fortalezcan saberes útiles. En algunos casos se podrán generar algunos aprendizajes muy básicos o generales que se planteen en los planes y programas de estudio. Sin embargo, lo importante es que los alumnos puedan adquirir elementos útiles y significativos para su vida en cuanto a sus necesidades e intereses.

La ByCENED posee una infraestructura física instalada en 19,421m², de los cuales 5,108m² corresponden al espacio destinado a la Escuela Normal propiamente dicha, 9,640 m² a la Escuela Primaria Anexa a la Normal y 4,673 m² al Jardín de Niños Anexo. La Escuela Normal tiene dos edificios, veintiocho salones de clase equipados, cinco áreas de servicios sanitarios, un centro de idiomas, un centro de información, un laboratorio para prácticas de física, uno para química y otro para informática, una sala audiovisual con capacidad para cien personas, un Instituto de Investigaciones Educativas con 10 cubículos, una sala de reuniones y un área administrativa.

Con relación al personal docente de la ByCENED, el sistema de control escolar reporta que el personal académico lo conforman 114 docentes con diferentes nombramientos: 48 docentes de tiempo completo, 5 con tres cuartos de tiempo, 25 de medio tiempo y 36 docentes con nombramiento por horas. El personal administrativo se integra por 32 personas, 5 hombres y 27 mujeres; el personal de apoyo 26 personas, 15 hombres y 11 mujeres que atienden las distintas áreas de la ByCENED. La matrícula atendida, durante el ciclo escolar 2018-2019 es de 233 estudiantes en bachillerato.

La presente investigación se fundamenta en la estrategia constructivista del maestro Hidalgo Guzmán descrita en su libro *“Investigación educativa” Una estrategia constructivista* (Hidalgo, 1992), en el cual, establece que el destino de la una investigación, su importancia y el objetivo que tiene para el investigador, determinan la concepción de investigar.

En principio, sospechamos que el método es mucho más que lo instrumental, sin que esto sugiera que lo metodológico no lo incluye o que hablar de técnicas es ya automáticamente empobrecer la concepción de método. Pensamos en efecto que el método se debe ocupar de técnicas y procedimientos, más aún que estas forman parte de una metodología, no obstante abordar el qué hacer y cómo hacerlo, exige un conjunto de criterios lógicos y fundamentos teóricos, esto es, el qué y el cómo no se resuelven al arbitrio ni en un campo de contingencias, sino que derivan de la interrelación determinante con el por qué hacerlo y el para qué.

Con el fin de delimitar la investigación, es necesario establecer qué tomará el lugar de *elemento* y *criterio*. Como bien lo menciona Hidalgo, es necesario que estos dos términos vayan de la mano porque si bien es importante tener un método e instrumentos que avalen la investigación, la teoría debe sustentar dichos recursos. De esta manera, podemos garantizar que los resultados que arroje la metodología nos lleven a un camino de reflexión, análisis y comprobación del cuestionamiento planteado para estudio.

En este trabajo, los elementos tomarán el lugar de aquellas entrevistas, encuestas o instrumentos de evaluación que puedan dar respuesta a la pregunta de investigación. Los criterios por otra parte se encontrarán en la recopilación teórica de la investigación.

El enfoque constructivista de Juan Luis Hidalgo brinda un referente claro y preciso para evitar contradicciones, reduccionismos, formalismos o simplificaciones de la investigación, puesto que esto le restaría interés al trabajo de investigación propuesto, de tal modo que, la experiencia se convertiría en algo poco significativo.

Tal como se ha dado a conocer en las páginas de este trabajo, descubrir una nueva forma de intervención docente y establecer un nuevo enfoque educativo requiere de ser detallados en el proceso de recopilación de datos, incluso, exige que los métodos salgan de lo ordinario y acartonado de trabajos existentes sobre el tema, ya que, de hecho no existen investigaciones previas a lo planteado en el trabajo de investigación.

El objetivo en este sentido será redirigir los enfoques y alcances que los sujetos pudieran tener para ir al fondo de la recopilación de datos, y de esta manera abrir el debate y la oportunidad de una reflexión docente profunda.

Por tal motivo es importante mencionar que, los criterios deben regir a los elementos. Una entrevista, un instrumento, encuesta o cualquier método de estudio-recopilación, tendrá una importancia y trascendencia si antes se ha estructurado mediante un proceso de análisis basado en teorías que respalden las respuestas y datos que se arrojen de ellos. El enfoque y propósito será fundamental en la elaboración de la metodología.

Resulta de gran importancia poder establecer una relación oportuna y adecuada de los datos teóricos con los que se cuente acerca del tema y la relación que se pueda originar con la experiencia o los resultados obtenidos en la investigación. Partir de este punto permitirá tener mayor posibilidad de establecer relaciones entre lo que se observa y analiza como datos, y lo que se conoce hasta el momento por autores y teorías acerca de las prácticas docentes y la motivación en el proceso de aprendizaje, ubicándolo en el contexto de este trabajo.

De acuerdo con Hidalgo en el caso del trabajo bibliográfico:

La clasificación de textos y el orden de su lectura responden a una lógica que posibilite su apropiación desde la situación problemática como marco referencial del investigador, dicho de otra manera, la estructura analítico conceptual y la delimitación específica del objeto hacen lógica y significativa la lectura de textos.

Por lo tanto, es importante que se considere a la lectura y la documentación como una parte imprescindible del proceso, puesto que apoyará a la construcción y propiciar condiciones

adecuadas para el análisis y reflexión. Por ende, es fundamental que se puedan incluir datos teóricos que requieran de comprensión lectora y de un amplio manejo de bibliografía, así como de una gran habilidad para evitar interpretaciones erróneas y fuera del contexto de la investigación.

En cuanto a lo epistemológico, el autor menciona que:

“...es decisiva la lógica que deriva de los referentes teóricos. En particular consideramos crucial los que tratan de la comunicación, los lenguajes y los textos que se van construyendo; qué se observa y registra, qué preguntas hacer, con qué sentido, cómo obtener respuestas significativas, son cuestiones que exigen ser tratadas para documentar efectivamente los acontecimientos y procesos que protagonizan los sujetos, que no se encuentran en la recreación del sentido común, sino en la reflexión teórica.” (Hidalgo, 1992, p. 132)

Finalmente, Hidalgo (1992) nos habla sobre el trabajo de campo explicando que:

...la fundamentación del método se ocupa del conjunto de criterios que orientan los procedimientos concretos, la elaboración de instrumentos y la aplicación de técnicas, hacia el objetivo central de recuperar críticamente los datos que documentan las prácticas concretas de los protagonistas y la manera como son subjetivadas y expresadas (p. 132)

Como se menciona anteriormente, el trabajo de campo es pertinente para este trabajo de investigación, ya que se han recopilado datos teóricos e información precisa que puede ser medible en las aulas por medio de docentes (sujetos) que conocen del tema, que pueden documentarse si no es el caso y que tienen como referente importante la experiencia.

El trabajo de Hidalgo refiere que en este sentido existen dos tipos de trabajo de campo, aquel que se basa en la observación y en el que se utilizan diarios de campo; y en el que mediante instrumentos adecuados se establecen objetivos disipando dudas o incluso, teorías

establecidas. En este punto se consideran las entrevistas, encuestas, método clínico, entre otros. Recursos apropiados y útiles en cuanto a los objetivos de esta investigación.

Para llevar a cabo el trabajo de recopilación de datos, se ha tomado en cuenta a Hernández-Sampieri:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, p. 534).

De esta manera, dicha investigación es pragmática, al tratarse de una postura basada en el estudio de un nuevo enfoque de aprendizaje, cuya orientación metodológica se identificó en el planteamiento del problema; y que, además, cuenta con un énfasis en la diversidad y pluralidad en sus niveles de indagación.

Para establecer el objeto de estudio en el nivel de Bachillerato de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, se eligieron diez grupos focales de diez alumnos cada uno y veinte docentes. A quienes se les aplicaron diferentes entrevistas y encuestas, apoyándose de videos en algunas jornadas de clases.

Resultados y discusión

A primera vista la reflexión que se realizó de las respuestas recabadas fue que, los intereses de los alumnos deben regir el actuar de los profesores y guiarlos en el proceso de aprendizaje de cada uno. Ganar confianza e indagar extensamente en los intereses escolares, pero también en el contexto en el que viven, cómo viven, con quiénes, su dinámica familiar, sus gustos y opiniones. Estos factores forjarán una conexión entre docente-alumno fundamental en la generación de ambientes favorecedores de aprendizaje. Sin embargo,

también se observó que hay profesores que poco saben sobre lo que implica la docencia mostrando poco interés por informarse o conocer más sobre el trabajo que desempeñan. Esto se convierte directamente en una barrera para el aprendizaje.

En cuanto a la motivación los docentes se interesan por fortalecer la comunicación verbal y no verbal con sus alumnos para generar un vínculo motivante. Asocian actividades a la vida de los estudiantes. Despiertan su curiosidad y fomentan el “factor sorpresa”. Utilizan estrategias para animar a sus alumnos por medio de las TIC, aplicando actividades variadas que generan un ambiente relajado y de confianza.

La estrategia que utilizan los docentes para motivar a sus alumnos depende mucho de la materia, curso o nivel educativo en el que se encuentren, ya que esto determinará qué necesita cada grupo. Se observa que utilizan el estímulo-respuesta, la toma de acuerdos y el reforzamiento positivo.

De acuerdo con las respuestas que brindaron los profesores, el término de necesidad de aprendizaje enfocado a las dificultades de los alumnos queda cada vez más atrás, dando espacio a nuevas reflexiones sobre el término y un nuevo enfoque de éste al considerarlo como el interés genuino por conocer y aprender cosas útiles en la vida escolar, profesional y personal de los alumnos.

Los docentes concuerdan en que las estrategias funcionales para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos son los cuestionamientos y la flexibilidad.

Se identifican las áreas de oportunidad para fortalecer el quehacer docente. Existe una concientización e introspección sobre lo que falta reforzar como docentes responsables de grupos de alumnos. También se refleja compromiso y disposición para afrontar y superar estas áreas de oportunidad, al momento de realizar la autoevaluación, los docentes reconocen sus fortalezas y necesidades.

En cuanto a los factores que influyen para que estas necesidades de aprendizaje de los alumnos no se satisfagan, Los factores que influyen en los estudiantes y su proceso de

aprendizaje se refieren a su contexto, su poca motivación y la falta de preparación de los profesores. Independientemente si se trata de una motivación extrínseca o intrínseca, el alumno motivado buscará la forma de cumplir el objetivo y realizar las actividades, sin importar que sea un reto o le desagrada.

Hay que recordar que dentro de las competencias que se buscan fomentar y desarrollar en los estudiantes, se encuentran aquellas que se enfocan en la vida cotidiana y que, en el currículo actual no se toma en cuenta. Es decir, no solo los conocimientos de lectura, escritura y matemáticas.

En lo recabado, se refleja interés por conocimientos útiles de la vida diaria. Se registran respuestas que básicamente salen de los lineamientos de los programas de educación en el país. Es sumamente importante identificar e interesarse por los temas que los alumnos desean proponer y conocer. En toda práctica educativa que se tenga, y sobre todo, cuando son temáticas fuera de lo que los currículos educativos proponen, ya que, finalmente, es el alumno quien se beneficiará de este interés.

Lo interesante para acotar es que con más frecuencia los alumnos se interesan por cosas que comúnmente en las aulas no se da a conocer. Lo cual se reflejó en sus respuestas: Temas de conciencia, teorías entre otros, Maquillaje, Las ciencias, la filosofía, matemáticas y psicología.

La perspectiva de los alumnos en cuanto a la motivación de los maestros hacia ellos es que no es un elemento presente en los profesores, son abiertos a responder dudas o brindar información, mas no a motivar. Existe una confusión en muchos de los profesores, quienes creen que, al ser amables y dispuestos a despejar dudas, motivan a los alumnos, pero hay un proceso más complejo detrás de ello.

Conclusiones

Se puede concluir que el primer paso para llevar a cabo un proceso de aprendizaje significativo en los alumnos y de calidad, es necesario que se eliminen y modifiquen algunos paradigmas histórico-sociales de la educación en nuestro país; iniciando por ampliar la definición de “necesidad de aprendizaje” comprendiéndola desde un sentido de deseo del alumno por conocer situaciones o cosas cercanas a sus contextos cercanos o vida cotidiana, y no como un requerimiento especial de éstos ante un panorama de desigualdad de oportunidad físico, mental o psicológico, como en la mayoría de las definiciones se refleja. El problema de esto radica en que, actualmente en las escuelas se mantiene la idea de que los alumnos que muestran un desempeño inferior son quienes tienen una “necesidad de aprendizaje” enfocándose en ellos con estrategias para que puedan alcanzar cierto nivel.

A pesar de que en el nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana se expresa claramente que los estudiantes juegan el papel principal en la educación y se deben poner al centro del aprendizaje, basándose en modelos de equidad, inclusión e igualdad de oportunidades. Se observa aún en los espacios algunas prácticas tradicionalistas y lo más preocupante, docentes que tienen una idea muy ajena a lo que están realizando en las aulas, que desconocen las teorías pedagógicas o el sentido de poder brindar una educación de calidad. No se habla en la totalidad, ya que, un factor sorprendente en la investigación fue conocer que maestros con años de servicio muestran un actuar vigente, abierto y flexible que encamina el fin de lo que se pretende demostrar con este estudio.

Con esta investigación se ha podido observar que, en particular en la educación media superior el concepto de necesidad de aprendizaje tiene una relevancia muy particular, puesto que, las decisiones y acciones emprendidas a partir de esta edad y etapa escolar, definirá en gran medida el éxito en la vida profesional futura de los alumnos.

Los estudiantes han expresado que sus maestros en su mayoría son flexibles y comprensivos, la relación que se ha establecido con base en el interés de los docentes hacia

la vida personal y familiar de los alumnos favorece la confianza y motivación que éstos tienen en la escuela para aprender, crea vínculos más estrechos que también son necesarios y fundamentales en sus procesos educativos. No se debe dejar de lado este aspecto, ya que en esto se refleja completamente la relación entre la práctica docente y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Otro aspecto importante es que los alumnos esperan que sus maestros sean personas comprensivas, flexibles y dinámicos dispuestos a resolver dudas e interesarse en aspectos importantes para ellos relacionados con su vida diaria. Además, esperan que la escuela no solo sea un lugar de teoría y enfocado a los aprendizajes tradicionales como la lectura, escritura y matemáticas, sino que, se interesan por temas de filosofía, artes, cosmetología, entre otros.

De esta manera, se confirma que la escuela deberá ser un lugar de libre expresión y decisión para aprender, ya que cada individuo requerirá diferentes situaciones y aprendizajes para su vida. Esto se dirige directamente a las necesidades de aprendizaje del nuevo mundo.

Por otro lado, es necesario enfatizar que, algunos de los maestros entrevistados no cuentan con fundamentos teórico-pedagógico que sustente su trabajo ni su práctica docente, sin embargo, sí cuentan con una didáctica muy definida que hace de acompañamiento a los estudiantes. Lo más importante es que no solamente esta didáctica facilita el trabajo áulico, sino que, motiva a los estudiantes haciendo significativo y relevante lo que los maestros enseñan en sus clases.

Se pueden diferenciar tres grupos: El primero, donde los docentes tienen una pedagogía y una didáctica deficiente, que es una minoría del total de maestros entrevistados. El segundo, donde cuentan con los sustentos teóricos, pero no didácticos. Y el tercero y más relevante, donde son buenos en la pedagogía y excelentes en la didáctica, lo cual les permite ser expertos en su materia.

En el tercer grupo a su vez, podemos diferenciar dos subgrupos: El que contiene a los maestros expertos en su materia y en sus temas, estableciendo una relación entre los contenidos y la vida cotidiana de los alumnos, promoviendo la reflexión, la motivación y la participación. En el segundo subgrupo, observamos a docentes que no manejan sus contenidos, o no conocen de los temas que se abordan, teniendo deficiencias significativas en el desempeño escolar. En cuyo caso, se pretende erradicar este tipo de prácticas y llevar a cabo una reflexión docente para mejorar el aprovechamiento escolar.

A partir de los anterior, se puede destacar que el perfil pedagógico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango nivel Bachillerato, es humanista-constructivista, fomentando las competencias necesarias para que los alumnos aprendan y alcancen la educación integral que se ha visualizado para ellos.

Otro aspecto interesante para mencionar es que, se esperaría de los docentes con menos años en el sistema que aplicaran técnicas y estrategias actuales y pertinentes por la creencia que los docentes vician sus prácticas conforme cumplen años de servicio. No obstante, resulta sorprendente observar que maestras con muchos años de servicio han sabido mantener una práctica impecable en sus aulas, actualizándose, analizando, realizando autoevaluaciones y fundamentalmente, tomando en cuenta los intereses y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Estos docentes se han documentado sobre teorías y estrategias para atender estas necesidades e involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, manteniendo su interés y motivándolos con temas relevantes e incluso, mostrando una genuina preocupación por sus circunstancias personales y familiares.

Por el contrario, hay maestros en su minoría, que a pesar de tener todos los recursos didácticos y tecnológicos para mejorar su práctica e implementar nuevas estrategias que les permitan llegar a todos los alumnos, son recursos que desaprovechan manteniendo una actitud pasiva ante la situación en la educación actual de su escuela.

Finalmente, la reflexión más importante y significativa derivada de este trabajo de investigación es que, como se menciona en los aspectos teóricos, la teoría de Maslow fungió un papel fundamental para establecer las observaciones anteriores.

De manera satisfactoria, a excepción de un par de docentes, la educación y prácticas docentes de la ByCENED están satisfaciendo las necesidades de seguridad, porque los alumnos afirman sentirse con la confianza necesaria de comunicarse y relacionarse con sus maestros tanto en clase como en la escuela. Se sienten aceptados y que sus intereses y circunstancias son relevantes fortaleciendo sus necesidades sociales por medio de la estima y el reconocimiento.

Hasta el momento, se espera que la escuela sea un medio para llegar a una educación integral de los alumnos, fortalecida en competencias para la vida y valores, considerando esta idea como una utopía, ya que en México ha sido arduo el camino en este sentido. Sin embargo, como se puede reflejar en los resultados, cada vez los docentes modifican su pensamiento y prácticas que no favorecen a los alumnos, dejando atrás el concepto tradicionalista y poco flexible de la educación.

Referencias

- Antón, M. G. (2005). Retos de la docencia, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Díaz Barriga Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27 (108)
- Fierro, Cecilia & Rosas, Lesvia y Fierro, Maria. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial.: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Maslow, A. H. (1991). Motivación y Personalidad. Madrid: Días de Santos S.A.

- Morris, Charles G. y Maisto, Albert A.; (2005). Introducción a la psicología/duodécima edición. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Pérez Rodríguez, P. M. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud* 4, 158-160.
- Salazar, P. H. (2016). La experiencia de aprender como necesidad y deseo de ganar la propia vida: El Relato Biográfico de una Estudiante Universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 312-326.
- Sánchez Hernández, M., & López Fernández, M. (2005). De la motivación y el síndrome del fracaso. Distrito Federal: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Tejjido de Suñer, Elvira (s.f.). Academia Nacional de Educación. Recuperado el 16 de agosto de 2020, de <https://www.educ.ar/recursos/92624/sentido-y-significado-del-concepto-profesionales-de-la-educa/download/inline>