

Educando *para* educar

ISSN electrónico 2683-1953

Año 22, Núm. 41

Marzo-agosto 2021



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

DIRECTORIO

JUAN CARLOS TORRES CEDILLO

Director General del SEER

NADYA EDITH RANGEL ZAVALA

Directora General de la BECENE

nrangel@beceneslp.edu.mx

ÉLIDA GODINA BELMARES

Directora de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE

egodina@beceneslp.edu.mx

MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

Coordinadora de Extensión y Difusión de Posgrado de la BECENE

mgarcia@beceneslp.edu.mx

CONSEJO EDITORIAL

FRIDA DÍAZ BARRIGA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO

El Colegio de San Luis A.C. (COLSAN)

MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELLI

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

EQUIPO EDITORIAL

COORDINADORA EDITORIAL

Ma. de Lourdes García Zárate

ASISTENTES EDITORIALES

Ana Silvia López Pérez Cruz

Werner Alberto Juárez Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adriana del Río Koerber

TRADUCCIÓN

Óscar Felipe Reyna Jiménez

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Pablo Flores Corpus

DISEÑO EDITORIAL

Jocelyn Sánchez Rivera

CONTENIDO



1	Procesos de enseñanza-aprendizaje de la alfabetización con perspectiva sociocultural considerando las nuevas culturas escritas Juana María Méndez Guerrero	13
2	Práctica docente. Una experiencia desde la educación ambiental para el logro de una conciencia sustentable Adriana Martínez Martínez	31
3	La Segmentación del texto en la alfabetización inicial Efrén Viramontes Anaya / Judith Quiñones Molina / Luis Manuel Burrola Márquez	47
4	El desarrollo de la noción de causalidad histórica a través del corrido revolucionario Juan Antonio Aguilera Carrizales	65
5	Narrativas biográficas de docentes de preescolar indígena de Baja California, México Itziar Scarlet Gallegos Ruiz / María Guadalupe Tinajero Villavicencio	85
6	Hacia una cartografía socio-epistemológica de los títulos de tesis y tesinas de la licenciatura en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (2001-2013). Un análisis semántico Gabriela Sánchez Hernández	103
7	SCRATCH: la programación como detonante del pensamiento matemático César Clemente Barrera Meraz / Ana Silvia López Cruz	119
8	La perspectiva docente sobre las TIC desde la experiencia con la educación virtual Ángel Fernando Chávez Torres	131

EDUCANDO PARA EDUCAR, año 22, Núm. 41, marzo-agosto 2021, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 7800, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 8142530, dirección electrónica <https://beceneslp.edu.mx/revista/> correo educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx | Directora de la institución: Mtra. Nadya Edith Rangel Zavala | Editora: Dra. Ma. de Lourdes García Zárate | Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2010-021814572500-102, ISSN de la versión electrónica: 2683-1953; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor | Responsables de éste número: Equipo editorial de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE, Dra. Ma. de Lourdes García Zárate , Dra. Ana Silvia López Cruz, Mtro. Werner Alberto Juárez Padilla | Fecha de última modificación: 30 de septiembre de 2021 | Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del equipo editorial | La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse dando los créditos a quien corresponde.

PRÓLOGO



Estimado lector, en tiempos de cambios radicales, cuando la información es basta y sin restricción, cuando las situaciones de salud han modificado las formas de desarrollar todas las actividades sociales, en medio de estas situaciones y más que usted pueda observar, le comparto el ejemplar 41 de *Educando para Educar*, en cual encontrará planteamientos acerca de la manera en que profesionales de la educación han resuelto algunos de los retos actuales del quehacer educativo.

Uno de estos retos abordados en este ejemplar son los procesos de alfabetización desde las nuevas culturas escritas, respecto a los cuales Juana María Méndez Guerrero diseñó una propuesta de innovación pedagógica desde la perspectiva teórica sociocultural tomando como base el bagaje de las madres. Los resultados muestran un mayor nivel de las funciones psicológicas superiores en los procesos de aprendizaje y de desarrollo.

La segmentación léxica es otro aspecto de la alfabetización planteado en la investigación de Efrén Viramontes Anaya, Judith Quiñones Molina y Luis Manuel Burrola Márquez, en la que analizan las dificultades que tienen los niños para hacer dicha segmentación en textos escritos. Asimismo, describen algunos factores relacionados con esta problemática.

Adriana Martínez Martínez, en una de las intervenciones educativas que compartimos en este ejemplar, examina la educación ambiental. Muestra estrategias didácticas apoyadas en el reciclaje, la limpieza, la reforestación y el ahorro de recursos en pro del cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable. Concluye que las acciones dimanadas de estas estrategias son eficaces porque, en efecto, fomentaron el cuidado del medio ambiente en el ámbito escolar, así como la higiene personal.

Otro tema de estas intervenciones es el desarrollo de la noción de causalidad histórica a través del corrido revolucionario. Para este fin, Juan Antonio Aguilera Carrizales trabajó conceptos de primero y segundo orden para la preparación de la clase de historia para alumnos de primaria, evidenciando los retos que afronta el docente en la enseñanza de esta materia. En paralelo, traza elementos para un cuestionamiento en torno a las evaluaciones estandarizadas y los enfoques de estudio, tanto tradicionales como novedosos.

Con el objetivo de mejorar las habilidades del pensamiento matemático en alumnos de quinto y sexto grados de primaria, César Barrera Meraz y Ana Silvia López Cruz aplicaron el programa Scratch. Los resultados de esta aplicación ponen al descubierto mejoras en el desempeño matemático de los alumnos.

Por su parte, Ángel Fernando Chávez Torres indaga y examina los cambios de perspectiva de los docentes después de haber trabajado en la modalidad virtual de enseñanza durante la pandemia de COVID-19. Para este propósito, realizó una investigación cualitativa de corte descriptivo a través de una entrevista semiestructurada con profesores de primaria. Los resultados confirman la importancia de la experimentación directa en la capacitación docente y del equipamiento de las escuelas como medidas necesarias para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las aulas.

Para Itziar Scarlet Gallegos Ruiz y María Guadalupe Tinajero Villavicencio, la narrativa biográfica fue un excelente recurso para documentar las experiencias de docentes de preescolar indígena de Baja California, México, al incorporarse al magisterio y la manera en que resolvieron los imprevistos que se les presentaron, mediante acciones que, en los casos estudiados, van más allá del cumplimiento de las funciones educativas instituidas.

Por último, Gabriela Sánchez Hernández nos comparte una cartografía socioepistemológica de los títulos de tesis y tesinas de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (2001-2013) a través de un análisis semántico, en el que se hace patente la impronta de discursos hegemónicos en el currículo y el hacer docente.

Como puede observar, afable lector, este ejemplar es una oportunidad de disfrutar los tres formatos en los que se edita *Educando para Educar*, en donde podrá leer artículos de investigación, intervenciones y narrativas docentes, con las que podrá estar al tanto de cada modalidad. Deseamos que le resulten atractivos y que en el próximo número de esta revista se publique alguna comunicación de su autoría. Para mayor información, le invitamos a visitarnos en <https://beceneslp.edu.mx/revista/index.html>

Dra. Ma. de Lourdes García Zárate



• **Educando para educar**

- Año 22
- Núm. 41
- ISSN 2683-1953
- Marzo-agosto 2021
- educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN CON PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSIDERANDO LAS NUEVAS CULTURAS ESCRITAS

TEACHING-LEARNING PROCESSES OF LITERACY WITH A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE CONSIDERING THE NEW WRITTEN CULTURES



Fecha de recepción: 17 de agosto de 2020.

Dictamen 1: 13 de enero de 2021.

Dictamen 2: 29 de mayo de 2021.

Fecha de aceptación 24 de julio de 2021.

Juana María Méndez Guerrero¹

Investigaciones

RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados parciales del planteamiento general de la tesis doctoral, centrada en el conocimiento y la comprensión de los procesos de alfabetización en la cultura escrita local desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana, en un barrio de San Luis Potosí (México). Se trata de una investigación aplicada con perspectiva teórico-sociocultural, con la utilización de técnicas de recolección de datos propios de la etnografía, y un análisis interaccionista. El principal aporte es el diseño de una propuesta de innovación pedagógica considerando el bagaje de las nuevas culturas escritas del contexto y que poseen las madres. Además, se da cuenta del desarrollo de relaciones interpersonales simétricas a través del diálogo empático en el reconocimiento de la dignidad y el respeto de los niños y sus madres. Por lo tanto, se logró mayor nivel de conciencia y voluntad como funciones psicológicas superiores en los procesos de aprendizaje y de desarrollo.

Palabras clave: alfabetización, aprendizaje, contexto sociocultural, enseñanza

ABSTRACT

This article presents the partial results of the general approach of a doctoral thesis, focused on the knowledge and understanding of the literacy processes in the local written culture that children and their mothers build in everyday life in a neighbourhood from San Luis Potosí (Mexico). Applied research with a theoretical-sociocultural perspective was conducted, with the use of data collection techniques as typical of ethnography, and an interactionist analysis. The main contribution is the design of a pedagogical innovation proposal considering the baggage of the new written cultures of the context and that the mothers possess. In addition, the research realizes the development of symmetrical interpersonal relationships through empathic dialogue in the recognition of the dignity and respect of children and their mothers. Therefore, a higher level of consciousness and will was achieved as part of the higher psychological functions in the learning and development processes.

Keywords: literacy, learning, sociocultural context, teaching

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
juanitamendezg@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El artículo se fundamenta en los resultados parciales de la investigación obtenidos durante el periodo de septiembre de 2014 a julio de 2015. El problema de estudio se centra en el proceso de alfabetización, en particular en la desvinculación que ocurre entre los propósitos que persigue la escuela y los que se buscan fuera del ámbito escolar (Lerner, 2004), y en el desconocimiento del uso de la lengua escrita en las prácticas sociales (Street, 1984; Kalman, 2004). Este desconocimiento implica un problema para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la cultura escrita no se considera desde lo que hacen los sujetos en su contexto. Este problema de investigación fue identificado en las conversaciones de los niños sobre las experiencias con sus madres en torno a las prácticas de alfabetización en la vida cotidiana.

La pregunta que dio curso a la investigación es ¿cómo generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto mediante la articulación de la cultura escrita con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la alfabetización? El barrio en el que se desarrolló la investigación se encuentra en situación de vulnerabilidad (CEPAL, 2000), con rasgos de inequidad en la distribución del ingreso económico y en su influencia en el ámbito social. Tales condiciones son comunes en países latinoamericanos como México, donde cerca de la mitad de la población vive en situación de pobreza (CONEVAL, s/f).

La alfabetización desde la perspectiva sociocultural

En la actualidad, las investigaciones que abordan la lengua se sitúan en un debate en el que la lectura y la escritura son vistas como acciones neutrales y, por el contrario, engendran identidades (López-Bonilla y Pérez, 2013). De forma análoga, se identifican dos posturas acerca de los cambios ocurridos con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por un lado, se las considera herramientas o medios para la ejecución de acciones (habilidades neutrales) y, por otro, se sostiene que los cambios de las prácticas sociales y la vida cotidiana reflejan nuevas capacidades de acción (Echeverría, 2008), formas de “apropiación social” de los individuos que contribuyen a la conformación de identidades. Es aquí, en esta última postura, donde ubicamos las nuevas culturas escritas (Meek, 2004).

Según Gee (2004), las formas de interacción en un espacio virtual crean un “espacio de afinidad” donde las personas participan en actividades con un interés común. El mismo autor señala que “muchos sitios web y publicaciones [...] crean espacios sociales donde las personas pueden, en el grado que deseen, bajo o alto, afiliarse con otros y adquirir conocimiento que se distribuye y dispersa a través de muchas personas diferentes, sitios de Internet y modalidades” (Gee, 2004, cit. en Kalman, 2008, p. 128). Esas actividades “ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento más allá de los confines de lo que actualmente conocemos como educación formal” (Gee, 2004, cit. en Kalman, 2008, p. 128).

Desde la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1979), la alfabetización es un constructo complejo que ocurre en la vida cotidiana. En sentido amplio, es la acción heterogénea del ser humano mediante la lengua escrita en diversas prácticas sociales para participar en el mundo social (Kalman, 2004). Vygotsky argumenta que el inicio del desarrollo humano es una actividad colectiva o social llevada a cabo a través o con ayuda del sujeto colectivo en un ambiente cultural, en el cual, gracias a los medios de la cultura, signos y símbolos, el proceso de aprendizaje de la actividad individual de una persona se vuelve importante. Asimismo, la práctica social es la base del desarrollo del ser humano representada por un cambio cualitativo en la situación social, un cambio en la actividad de la persona, aludiendo a Leontiev (Rubtsov, 2016).

Por otra parte, en las investigaciones posicionadas en el modelo ideológico (Street, 1984), la cultura escrita es vista en un sentido amplio que implica la contextualización de los usos y las prácticas de la lengua escrita; se consideran las creencias, los pensamientos y las actitudes frente a la lectura, la escritura y la oralidad, y nos encontramos ante la existencia de varias culturas escritas en diversas situaciones y contextos específicos (Street, 1984; Street, 2005). La alfabetización per se no conduce necesariamente a formas de vida más prósperas. Es evidente que las nuevas culturas escritas se encuentran permeadas por relaciones de poder con una distribución desigual, así como por formas diversas de apropiación y representación de las prácticas que se generan (Freire, 1970; Kalman, 2008; Lerner, 2004; Meek, 2004; Street, 1984).

ENTRAMADO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la investigación trabajé durante dos periodos. En el primero, con un grupo de educación primaria, como docente del primer grado, por siete meses, de agosto de 2013 a marzo de 2014. El segundo periodo, bajo el consentimiento de la docente titular, la maestra San Juana Méndez Gallegos, por dos meses, septiembre de 2014 y febrero de 2015, con el grupo que entonces se encontraba en el segundo grado. La duración de las visitas diarias fue de dos horas aproximadamente, tiempo en el que apliqué secuencias didácticas que diseñé. Así, trabajé con 38 niños, 22 mujeres y 16 hombres, con niveles de conceptualización de escritura entre hipótesis silábica, silábica-alfabética y alfabética (Nemerovsky, 1999, cit. en Programa de Español, 2011, p. 43). Respecto a la lectura, se encontraban en los periodos de lectura prealfabética, lectura alfabética y en el periodo de coordinación entre las informaciones contextuales y las propiamente textuales (Vaca, 2000, cit. en Albarrán y Carrasco, 2013, p. 61-62).

Los niños mencionaron experiencias de sus madres relacionadas con el envío y la recepción de mensajes por teléfono celular, por la aplicación WhatsApp, y el uso del sitio web Facebook. A partir de ello, como parte de una propuesta de innovación pedagógica, elaboré la secuencia didáctica titulada “Nos comunicamos por WhatsApp y conversamos libremente” como parte de una propuesta de innovación pedagógica, con la finalidad de realizar una práctica social real de lengua escrita en el aula (Lerner, 2004) similar a lo que ocurre en su vida cotidiana con el uso de las TIC. En el cuadro 1 se resumen las técnicas de recolección empleadas en la investigación para la construcción de los datos empíricos.

Cuadro 1. Técnicas de recolección de información utilizadas

TÉCNICA	INSTRUMENTO	PARTICIPANTES/CONTEXTO	TIEMPO
Observación participante	Diario de campo, audio y videgrabación.	Los alumnos y docente en el aula, las familias en los hogares y el contexto sociocultural.	Durante la secuencia didáctica (1 hora 12 minutos). Durante el desarrollo de la investigación.
Entrevistas semiestructuradas	Audiograbación y diario de campo.	La docente que fungió como observadora del desarrollo de la secuencia didáctica y colaboró identificando cada interacción entre los niños y una servidora. Dos niños y dos niñas (con nivel de aprovechamiento escolar diferenciado).	Al término del desarrollo de la secuencia didáctica. Dialogamos entre 10 y 15 minutos con cada participante.
Entrevistas en profundidad	Audiograbación y diario de campo.	Dos madres de familia. A la primera se realizó la entrevista en su casa y a la segunda en un salón de la escuela.	Diálogo de una hora y media.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas en profundidad se aplicaron a dos mujeres, Ester y Magdalena (se usan pseudónimos); a la primera, debido al grado de apropiación de las TIC, y a la segunda, por las formas limitadas de participación en torno a las TIC. Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas con objeto de organizar cronológicamente los relatos.

Análisis de la información

El análisis se efectuó desde un enfoque interaccionista, con base en el modelo de análisis de la práctica (Altet, Blanchard-Laville y Bru, 2012). Este enfoque posibilitó el reconocimiento de las interacciones durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y la situación en que estas se realizaron.

El enfoque interaccionista sobre práctica docente tiene como objeto de estudio la articulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la situación de los procesos educativos. Considera que son las interacciones el espacio donde estos tres elementos confluyen y se entrelazan, dando lugar a continuas tensiones que son solventadas por los sujetos de acuerdo con los recursos de que disponen para hacerles frente (Fierro y Fortoul, 2014, p. 7).

La observación de la práctica docente, como dispositivo de coexplicitación, condujo a la toma de conciencia de los polos en tensión según el modelo denominado análisis de la práctica (Altet, Blanchard-Laville y Bru, 2012). Se consideraron las tres lógicas de acción enunciadas por Fierro y Fortoul (2014): el polo pragmático, el polo epistémico y el polo relacional. El examen de los polos puestos en tensión evidencia la actividad en acto a través del análisis realizado entre el docente y el investigador. Tal observación permitió “leer” la lógica de acción, es decir, fue posible la identificación de los principios de la acción del docente, el reconocimiento de las invariantes operatorias, tanto las situacionales como las del sujeto que determinan su actuar.

La lógica de acción da cuenta de la forma de trabajo puesta en acción, las interacciones en los intercambios y las implicaciones subjetivas de estas. Las invariantes situacionales se refieren a la capacidad de adaptación de lo real, de las creencias, los valores, las motivaciones, los conocimientos, los supuestos. Por lo tanto, hacen visibles los esquemas de acción (Altet y Vinatier, 2012). La identidad en acto es perceptible para el investigador y el docente al quedar explícita mediante las invariantes: por un lado, lo que el docente dice sobre sí mismo y, por el otro, el actuar de este en la actividad situada. En otras palabras, se hace evidente su identidad como docente, lo cual va develando de manera progresiva capas de profundidad de las invariantes y de la práctica docente a través de los polos puestos en tensión (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Modelos de análisis de la práctica (lógicas de acción)

POLO PRAGMÁTICO	POLO EPISTÉMICO	POLO RELACIONAL
Da cuenta de elementos pedagógicos por medio de la conducción de la secuencia didáctica y los fines perseguidos a través del desarrollo de esta, así como de los episodios dirigidos que pueden ocurrir en el cambio de actividades hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan la alfabetización de los estudiantes.	Alude a la conducción del saber, es decir, a la identificación de los parámetros y las evidencias en la construcción del conocimiento, lo cual implica interacciones interpsicológicas. A través de dichas interacciones, los niños lograban nuevas reorganizaciones cognitivas (Veresov, 2010) de apropiación de la cultura escrita.	Permite el reconocimiento de las formas de interacción entre los individuos, los valores y el rol de los sujetos que interactúan.
Episodios: uno, cuatro, seis, siete, ocho.	Episodios: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho.	Episodios: uno, tres, cuatro, cinco, siete, ocho.

Fuente: elaboración propia con base en Fierro y Fortoul (2014).

PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN CONSIDERANDO LAS NUEVAS CULTURAS ESCRITAS

Las TIC han generado nuevas culturas escritas (Meek, 2004), y la vida cotidiana de las mujeres y sus hijos está permeada por ellas, con formas diferenciadas de actuación y participación frente a la apropiación social de las mismas TIC (Echeverría, 2008). Los estudiantes refieren experiencias de sus madres en los medios tecnológicos, con preeminencia del teléfono celular, en el que hacen llamadas telefónicas, escriben, envían, reciben y leen mensajes de texto SMS y en WhatsApp. El uso del teléfono celular es diversificado y depende del modelo del artefacto electrónico, las aplicaciones con que este cuente, la conexión a internet, que amplían la participación en prácticas sociales de la lengua escrita. En este sentido, los conocimientos, las formas de participación y las acciones en torno a las nuevas culturas escritas se relacionan con acciones a distancia y en red (Echeverría, 2008) conforme a los intereses y necesidades individuales, principalmente como medio de recreación y de autoprotección.

El contexto vulnerable y las experiencias de vida de Ester y Magdalena determinan las formas de apropiación de las nuevas culturas escritas. En este sentido, ambas poseen una actitud de defensa, un medio para estar informadas y evitar ser dañadas. Ester busca y selecciona información que le permite la resolución de problemas y la interacción en la vida cotidiana. Como protección a ser lastimada, Magdalena evita el acceso a estos medios restringiendo su uso al ámbito familiar y al institucional. En el contexto se hace perceptible la brecha digital entre ambas mujeres, cuyas historias de vida comparten la vulnerabilidad del medio, considerando el acceso a internet y a ciertos contenidos dependiendo de su situación económica particular, así como de la interacción con otros contextos y el contacto con nuevas culturas escritas.

En el siguiente apartado se expone el desarrollo de una secuencia didáctica originada del análisis y la reflexión de experiencias relativas a la apropiación de las nuevas culturas escritas en la cotidianidad dentro y fuera del ámbito escolar. El diseño surgió del reconocimiento de nuevas culturas escritas en el contexto y del examen de una práctica social vivida en el interior del aula de manera similar a lo que ocurre en el barrio.

Diseño de la secuencia didáctica considerando las nuevas culturas escritas como práctica social

La secuencia didáctica titulada “Nos comunicamos por WhatsApp y conversamos libremente” surgió de la reflexión acerca de las observaciones en el aula concernientes a la anulación de la cultura escrita entre niños en la participación de un evento comunicativo como “algo observable, objetivado en una situación de interacción mediada por el texto escrito” (Marinho, 2009, p. 50). En este sentido, el envío de recados en pedazos de papel, por el que se reprendió

verbalmente a los niños, provocó malentendidos entre amigos porque los recados fueron usados inicialmente para despedirse y desear buen día, pero terminaron provocando un conflicto.

Con fundamento en este incidente y en el análisis del registro en el diario de campo y la entrevista en profundidad a una madre de familia, diseñé dicha secuencia didáctica. Del primero se recuperó la experiencia de llamar la atención al niño por haberse comunicado con su amigo por mensajes, y de la entrevista en profundidad se consideró la narración de la madre que alude a la práctica cotidiana en el hogar de enviar y recibir mensajes por WhatsApp por el artefacto electrónico (Méndez Guerrero, 2018).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje

La práctica situada se llevó a cabo el 9 de enero de 2015. La secuencia, de ocho episodios, inició a las 8:45 y finalizó a las 9:57 (una hora y 12 minutos), en el aula de una escuela federal ubicada en un barrio en situación de vulnerabilidad, en la periferia de la ciudad.

Episodio uno. La conversación versó sobre la cotidianeidad de los niños. Una charla informal de cinco minutos giró en torno a los regalos navideños y la pertinencia de estos. En voz de los niños: “a mí Santa Claus me trajo una patineta y unos patines; yo creo que me lo trajo para que me partiera todo”, “que me trajo una patineta que ni siquiera me sirve, y cada vez que le intento me caigo”, “¡no, yo no se lo pedí!”. En particular, uno de los niños mencionó la muerte de un familiar —“se murió mi abuelito”— y dejó ver sus creencias de tipo religioso: “mi abuelito está arriba con diosito”.

Durante este periodo se pusieron en acción los polos relacional y pragmático, con la escucha empática de la docente. Se compartieron ideas acerca de los regalos que reciben en las fechas navideñas y, como se anticipa arriba, del significado de la muerte, el cual ellos aprenden en el contexto y da cuenta del bagaje religioso que alude a una vida después de la muerte. En este sentido, el polo epistémico se hizo presente, aunque las actividades de enseñanza-aprendizaje no habían comenzado propiamente. De tal modo, se evidenciaron los conocimientos previos de los niños, los cuales, a través de los significados, hacen patente el acervo semiótico de la comunidad. Los educandos enunciaron sus inquietudes y preocupaciones, que más tarde retomarían en la escritura y lectura de los recados.

Episodio dos. Durante este se dialogó sobre la temática abordada, el uso del teléfono celular como práctica social en el espacio de afinidad. Por medio de preguntas entraron en contacto con los conocimientos construidos a través de las interacciones con sus familiares: “mandas un mensaje y se lo envías, y

la otra persona te lo envía a ti”, “dijo mi mamá que tiene una foto. Él puede ver lo que dice. Ahí puedes mostrar canciones y [...] videos”. Es decir, se pone de manifiesto “lo que los niños saben de la lectura y escritura a través de la recepción e interpretación de los mensajes multimodales” (Street, 2005, cit. en Méndez Guerrero, 2018, párr. 11).

Los niños refirieron formas de relacionarse en la práctica social que dan cuenta de la brecha digital en la que están inmersos: “el internet es como un cable”, “también, este, te pueden robar el internet; mi hermano se lo roba”. Observamos que las nuevas culturas escritas se encuentran permeadas por relaciones de poder visibles en “la disponibilidad, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura” para su distribución (Kalman, 2008, p. 116). El acceso, en este sentido, se refiere a las “oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir” (Kalman, 2004, p. 8). Algunos niños sin disponibilidad de internet afirmaron que no robarían la conexión a una red wifi “porque es malo robar”, “porque luego, si alguien se da cuenta, puedes ir a la cárcel”, lo que da cuenta de los valores y las creencias. Aquí se hace evidente el polo epistémico y relacional.

Episodio tres. Con la organización, docente y alumnos, en conjunto, abordaron el aprendizaje de la lengua escrita mediante el uso de WhatsApp, momento en el que hicieron los siguientes comentarios: “necesitamos tener internet”, “te metes, este, a un cuadro y ahí te empieza a pasar las caritas, y le puedes poner la que tú quieras [...] una triste es que está triste y si está una con unos cuernos, está enojado”. Ello refleja la relevancia de mostrar las emociones usando emoticones.

Entre otras preguntas, se planteó “¿necesitamos escribir por WhatsApp?”, a partir de la idea identificada en el contexto de que no es apropiado escribir por medio de dispositivos móviles, ya que

esta práctica es poco valorada socialmente, pues ocurre en el ámbito multimodal. No obstante, los niños indicaron que sí es necesario: “Para mandarle lo que le quieres decir”, “O porque [...] estás lejos y necesitas decirle una cosa importante”. “Haga de cuenta que como si ella no escribió la tarea, a ella le puedes mandar la tarea”. De tal modo, los estudiantes dieron cuenta de los usos, los fines particulares y los conocimientos sobre esta acción específica en un tiempo y un espacio con ayuda de la tecnología y sus habilidades. Asimismo, hicieron patentes las creencias que tienen al participar que aluden a su contexto específico (Street, 1993; Kalman, 2008). Con lo anterior, el principal polo puesto en acción fue el epistémico.

Se emplearon hojas de libreta en ausencia de dispositivos móviles y de red de internet, con la finalidad de reconstruir formas de interacción interpsicológica similares a las que acontecen en el espacio de afinidad (Gee, 2004). A pesar de la carencia del espacio virtual para la participación en la nueva cultura escrita, con los elementos del contexto se idearon formas de interacción interpersonales que contribuyen al desarrollo de los niños para transitar a procesos intrapsicológicos (Vygotsky, 1979).

Episodio cuatro. En este se gestionaron acuerdos y condiciones para la realización de la actividad, con sugerencias como “también, no, no escribir maldiciones en la hoja, porque eso no se debe de hacer para los niños chiquitos”. Varios estuvieron en desacuerdo porque se consideran mayores. Después de dialogar sobre el uso de las “maldiciones” o términos altisonantes y faltas de cortesía en los mensajes, acordaron no emplearlos porque “luego podemos hacer llorar al otro”, “porque además es malo o porque cuando dices una maldición es como si dijeras que el otro es así”, “porque las maldiciones son cosas del diablo”. Al final, el argumento que sustentó la decisión fue que “a lo mejor podemos hacer sentir mal al otro [...] podemos ofender al otro”. En consecuencia, se acordó que se evitaría “escribir maldiciones” en el contenido de los mensajes.

A lo largo de nueve minutos mencionaron creencias relativas a la escritura, así como valores que se ponen en juego al comunicarse con los demás por escrito; en estos subyacen incluso concepciones de índole espiritual: “porque las maldiciones, son cosa del diablo”, un ser maligno que no es posible ver pero que se materializa a través de la palabra cuando se daña al otro, que, a su vez, se enmarca en el concepto de lo malo.

En este episodio predominaron los polos en tensión pragmático y relacional, mediante las formas de relacionarse conforme al contexto de los niños. El polo epistémico atravesó ambos, porque los niños se hicieron conscientes del sentir del otro (Rubtsov, 2016). Esta conciencia del otro es un elemento que deja ver el nivel de desarrollo del niño; fácilmente construye y dota de significado las funciones de la escritura como artefacto cultural para comunicarse.

Episodio cinco. En la práctica social emplearon la oralidad, la lectura y la escritura, en un traslape, y redactaron mensajes con imágenes y emoticones. La movilidad de los niños en el espacio físico fue relevante para establecer comunicación con quienes desearan y así entregar la hoja. Algunos dialogaron hasta con cinco compañeros: “platicué con Ángel, con Jhovany, con Bryan y con Oscar de las caricaturas [...] con otro, este, le puse que cómo te va y él me empezó a decir bien y así [con otro], este, de ver quién es más fuerte”. Alguien contó un fragmento de la película mexicana Las momias de Guanajuato a otro compañero. Abordaron diversos temas para reconocer al interlocutor: “si lo haces [...] y no voy a saber de quién es”.

Algunos niños escribían palabras o enunciados con falta de correspondencia grafo-fónica; por ejemplo, Teresa preguntó a su compañera “¿aquí qué dice?”. Posteriormente le explicó cómo escribir la palabra para que se produzca dicha correspondencia. En tanto, la docente miró y circuló por el salón con disposición de ayudar si lo requerían o solicitaban. Se observó un ambiente de interés y trabajo.

Episodio seis. Durante este, los compañeros leyeron al grupo las producciones escritas: “yo le dije a Oscar: ‘Oscar, regrésame la regla’ [...]”. Un niño consideró que el mensaje sirvió para decirle “¿me pasas la regla, por favor?” porque le pertenece. Además, aludieron a emociones de diversa índole y el cambio de clima: “como están los días fríos, es invierno me la pasé triste [con emoticón] ¿y tú?”.

En el barrio es común oír conversaciones entre vecinos o conocidos acerca del clima, cuando salen a barrer al frente de la casa o, bien, cuando realizan un “mandado”, en las que los días fríos de invierno son calificados como tristes. En este sentido, en un diálogo entre dos niñas, una de ellas aludió a una percepción

construida en su contexto que le confiere nuevo significado al invierno: para ella, no es triste, sino feliz. Se demarcó de lo que escucha cotidianamente para contar que en el invierno la pasó “muy bien”. En estos ejemplos es evidente que los niños escriben y leen sobre la realidad en que se sitúan, sea familiar, escolar o contextual.

La escritura tiene sentido para un fin personal entre los niños. Observamos, además, cómo los signos y el artefacto (la hoja de papel) median la actividad (Vygotsky, 2010). Por esta razón, y con fundamento en el enfoque sociocultural, la actividad de escritura cobra relevancia articulándose una práctica informal con lo que sucede en el interior del aula. Por lo tanto, es claro que los polos relacional y epistémico fueron puestos en tensión.

Episodio siete. Se reflexionó sobre la lengua escrita a partir de un enunciado propuesto por dos niñas.

Maestra: ¿Qué dice aquí?

Alumno (Ao4): Pava el dos de febero es mi cupeaños.

Alumna (Aa4): [Dirigiéndose a Isaac] Esta es una “r” [señalando la palabra “pava” que debe decir “para”]. “r” está mal escrita porque parece “v”.

Alumno (Ao4): Aquí le falta una “l” [donde dice cupeaños].

Alumna (Aa6): Del dos de “febero” debe ser “febrero” [corrige con el marcador].

Alumnos: ¡Febrero!

Alumno (Ao5): ¡Sí! Uuuu [gritando].

Alumno (Ao6): ¡Uauaua! [gritando].

Continuaron con las correcciones:

Alumno (Ao5): Pero los que no saben leer, ¿cómo le van a hacer para leer aquí?

Maestra: ¿Cómo creen que le van hacer los que no saben leer para entender esto?

Alumna (Aa9): Que un compañero se lo diga.

En las entrevistas, los niños manifestaron la importancia de ayudar a los compañeros en la lectura y la escritura: “a mí me enseñó algo: que podemos ayudar a los otros, pero no le tenemos que escribir las cosas”; “que nada más les digamos cómo se escribe, no se la escribamos”; “en algunas palabras no le entendí, pero ya después ya las corregía, y ya era cuando ya le entendía”; “le ayudé diciéndole cómo se escriben, no se lo hice”. La toma de conciencia del aprendizaje propio y el de sus compañeros propició la colaboración entre pares en las correcciones para la correspondencia grafo-fónica, y la segmentación como medio para comprender los mensajes del otro. Por lo tanto, se hicieron manifiestos los polos epistémico y relacional.

Episodio ocho. En plenaria, algunos compañeros platicaron sobre los aprendizajes obtenidos: “aprender del celular”, “saber del celular para chatear”, “aprender a usar el celular”, “cómo hacerle para entenderle al celular”, “para entender los mensajes”, “para saber comunicarnos”, “para saber cómo hay señal (conexión a internet)”, “para chatear”. Después, cuando se les preguntó sobre su sentir, externaron: “porque enseña cómo corregir las cosas que escribe el otro”, “yo le ayudé a Karla [...] a corregir las palabras”.

Los aprendizajes mencionados dan cuenta de la práctica social. Al respecto, el origen de la conciencia individual es la actividad colectiva y social, la cultura, los signos y los símbolos (Rubstov, 2016). Los aprendizajes logrados de forma colaborativa revelan el desarrollo de los niños respecto a la voluntad de ayudar a otros para comprenderlos, como parte del proceso de alfabetización en la escuela, con experiencia o prácticas sociales situadas. Así, los ocho episodios muestran los principios de la acción pedagógica seguidos por la docente, que se explicarán en el siguiente apartado.

Los principios de acción

La observación de la práctica docente como dispositivo de coexplicitación permitió la toma de conciencia de los polos en tensión. Para el análisis se consideraron las tres lógicas de acción establecidas por Fierro y Fortoul (2014), que fueron mencionadas en el apartado relativo al entramado metodológico.

La observación de los polos puestos en tensión evidencia la actividad en acto a través del análisis entre el docente y el investigador. Ello posibilitó “leer” la lógica de acción, por lo tanto, mostró la forma de trabajo, las interacciones en los intercambios e implicaciones subjetivas. De esta forma se identificaron los conceptos construidos por los niños y lo que significan para ellos. A continuación, se enlistan los principios de acción:

A) *A priori*. La incertidumbre previa a la clase. El diseño fue planteado desde una reflexión profunda sobre el contexto sociocultural y una práctica situada.

B) *In situ*. En el desarrollo de la sesión ocurrieron imprevistos por los que se modificó el actuar de la docente. Ella gestionó los desajustes, improvisó para resolver situaciones problemáticas o realizar ajustes (Altet, 1994, cit. en Altet, Blanchard-Laville y Bru, 2012).

C) Desinstalación de la docente como dadora del conocimiento. Planteó la pregunta de partida; solicitó, incitó y dio la palabra; recordó la regla de la actividad; propició la comunicación entre pares; resumió y enfatizó el punto de análisis; reguló y distribuyó la palabra, y regresó sobre la pregunta clave.

D) Se llevó a cabo una práctica social real situada de la lengua escrita (Lerner, 2004) considerando el contexto sociocultural de los niños.

E) Hubo un rescate verdadero de conocimientos previos de los niños.

F) La gestión de acuerdos y condiciones para el desarrollo de la secuencia dan cuenta del nivel de conciencia del otro.

G) Con la escritura, la lectura y la oralidad voluntaria, se creó un espacio de afinidad (Gee, 2004) en el que los niños dialogaron sobre temas de su interés.

Por lo tanto, la actividad fue sugestiva y, lo más importante, consistió en la lectura y escritura de sus mundos (Freire, 2004), como parte del proceso de alfabetización de los niños.

H) La docente y los alumnos mostraron interés por el aprendizaje de los otros. En este aspecto, la colaboración entre pares abonó a la construcción del conocimiento como actividad interpsicológica (Vygotsky, 1979) y significativa.

I) La actividad permitió que los niños con niveles diferenciados en la conceptualización de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1999) y periodo de evolución de la lectura (Vaca, 1996 y 1997) interactuaran para construir nuevos aprendizajes a través de la participación de estos en las nuevas culturas escritas.

J) Los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron a través de relaciones simétricas, en las que la palabra de todos fue considerada y visible en el desarrollo de la voluntad como actividad psicológica superior.

K) *A posteriori*. En la reflexión acerca de la actuación de la docente se determinó que el ambiente construido se convirtió en una fuente de desarrollo (Veresov, 2010) de los procesos de alfabetización de los niños.

CONCLUSIONES

El propósito de la investigación fue conocer y comprender los procesos de alfabetización, considerando la cultura escrita local desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana, con el objetivo de generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto. Dicho propósito se logró a partir del reconocimiento de la cultura escrita en los “espacios generadores” relacionados con “situaciones demandantes, situaciones de andamiaje y situaciones voluntarias” (Kalman, 2004, p. 96) y en espacios de afinidad (Gee, 2004), en las prácticas sociales en que participan los niños y sus madres. Estos se ubican en un contexto en situación de vulnerabilidad, donde las mujeres sufren una doble opresión: de clase y de género (Lagarde, 2015).

Examinar cómo son el contexto y los espacios generadores de la cultura escrita de los niños y sus madres permitió reconocer lo que se lee, escribe y habla en ese contexto y la forma en que los niños y sus madres participan en las prácticas sociales de índole familiar, religiosa, institucional, económica y escolar. Además,

se observaron dos prácticas particulares del contexto como la desarrollada en el presente artículo, “envío y recepción de mensajes”, vinculada a situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias, que también suceden en espacios de afinidad (Gee, 2004).

A partir del reconocimiento de la cultura escrita, se diseñó una propuesta de innovación pedagógica desde la perspectiva teórica sociocultural. En tal propuesta se argumentó la influencia de la cultura escrita propia del contexto de los niños y sus madres en el proceso de alfabetización.

La secuencia didáctica presentada forma parte de una propuesta de innovación pedagógica que fomenta la interacción, explicada desde el polo relacional. Esto explica el entusiasmo mostrado por los niños en la actividad. Con la ayuda entre pares, ellos lograron escribir y leer los mensajes en virtud de la necesidad de comprender al otro.

Atendí de forma individual y grupal a los niños que participaron creando un ambiente de confianza para comunicar inquietudes, dudas, opiniones y aportaciones. Por lo tanto, el ambiente de aprendizaje construido se convirtió en una fuente de desarrollo (Vygotsky, 1998, cit. en Veresov, 2010) mediando nuevas reorganizaciones cognitivas.

En el polo epistémico se identificaron los episodios con mayor carga de tensión. En el segundo, en el que rescatamos cómo se posicionaron los niños frente a la práctica social, los usos y el contexto en que la realizan, mediante el análisis de la disponibilidad, acceso a dispositivos móviles y conexión a internet dentro y fuera del aula. En el quinto episodio, cuando los niños escribieron, leyeron y se auxiliaron oralmente. En este transitaron por las cuatro etapas de la “ley genética, extremadamente importante, que caracteriza el desarrollo de todas las funciones psicológicas superiores —de la memoria lógica, la atención voluntaria y el pensamiento en conceptos—” (Vygotsky, 1998, p. 103), pues transitaron del nivel de funciones psicológicas inferiores a un desarrollo de funciones psicológicas superiores, mediante la conformación de conceptos en torno a la alfabetización.

En los episodios sexto y séptimo, los niños leyeron las producciones frente al resto del grupo y reflexionaron sobre la lengua a partir de los enunciados. En consecuencia, a lo largo de la sesión se establecieron interacciones que contribuyeron a la construcción de conocimientos cargados de significado en los procesos de alfabetización. Asimismo, la mediación de los niños con un nivel mayor de conceptualización de la escritura ayudó a que otros niños transitaran a una siguiente etapa de desarrollo, en este sentido Vygotsky (1994) señala que:

Finalmente, el tercer tipo de transición de la tercera etapa a la cuarta, el “crecimiento” del método externo al interno, es el siguiente: el niño, después de dominar la estructura de algún método externo, construye los procesos internos de acuerdo con el mismo tipo. Mira fijamente de inmediato para usar los esquemas internos, intenta usar sus recuerdos como signos, el conocimiento que adquirió anteriormente, etc. En este sentido, el investigador se sorprende por el hecho de que un problema una vez resuelto conduce a una solución correcta en todas las situaciones análogas. Incluso cuando las condiciones externas han cambiado radicalmente (p. 66).

Aunque no todos los niños participaron en la lectura de las producciones y en la reflexión, podemos considerar el principio histórico-cultural que señala que el desarrollo ocurre primero en el plano social y posteriormente en el individual (Vygotsky, 1979). Por consiguiente, estamos ante niveles de desarrollo diferenciados en la alfabetización y en la apropiación de la cultura escrita que a través de interacciones sociales mediadas por el docente culminaron en el desarrollo de funciones psicológicas superiores.

En el polo pragmático fue visible la secuencia didáctica, con un inicio que cerró con la recuperación de verdaderos conocimientos previos; el desarrollo, en el que los niños interactuaron de forma simétrica, y el cierre, con la plenaria respecto a los aprendizajes construidos. Así, se tornó visible la tensión entre los polos epistémico, relacional y pragmático, interrelacionados en una situación didáctica en la que se favoreció el desarrollo de la alfabetización mediada por la cultura escrita desde el contexto sociocultural de los niños y la escuela.

La construcción del diálogo empático con los niños y las madres de familia propició el desarrollo de relaciones simétricas (Méndez, 2018). El reconocimiento del respeto y la dignidad de cada uno generó una forma de relacionarnos diferente que influyó en un nivel mayor de conciencia en el proceso de aprendizaje y de voluntad, como funciones psicológicas superiores. Esto permitió adentrarme en el conocimiento del contexto local. Comprendí, además, que la forma de actuar, hablar, moverse, sentir y la manera de aprender de las madres y los niños corresponden a un entorno sociocultural, en un espacio y tiempo histórico con la presencia de nuevas culturas escritas.

BIBLIOGRAFÍA

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). Fondo de Cultura Económica. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/1_altet_la_competencia_del_maestro._las_practicas.pdf
- Altet, M.; Blanchard-Laville, C., y Bru, M. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Altet, M., y Vinatier, I. (2008). *Analyse chercheurs enseignement apprentissage interactions processus*. Collaboration praticiens. PUR.
- CEPAL (2000). *Panorama social de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (s/f). Medición de la pobreza 2018-2020. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx
- Echeverría, J. (2005). La sociedad de la información en Europa. En O. Islas (ed.), *Internet y la sociedad de la información*. Una mirada desde la periferia. Tomo I (pp. 83-110). Editorial Quipus, Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina.
- Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(10), 171-182. <http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2020/01/vol4-nro10-doss07.pdf>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2014). *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables*. Puntualizaciones. Sin pie de imprenta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Falmer Press.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Instituto de la Educación de la UNESCO, Siglo XXI Editores, Secretaría de Educación Pública. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149457>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 107-134. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf>
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica.
- López-Bonilla, G., y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco Altamirano y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-49). Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, Fundación SM de Ediciones México.
- Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En J. Kalman y B. V. Street (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 40-63). Siglo XXI Editores, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, J. M. (2018). Literacy practices of children and their mothers in a specific social and cultural context. Generating new social practices. *Cultural-Historical Psychology*, 14(1), 59-64. https://psyjournals.ru/files/92331/chp_2018_n1_Mendez.pdf

- Méndez Guerrero, J. M. (2018). Los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando las nuevas culturas escritas del contexto. *RED. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 13(mayo-agosto). <https://historico.mejoredu.gob.mx/los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje-considerando-las-nuevas-culturas-escritas-del-contexto/>
- Rubtsov, V. (2016). *Scientific School of L. S. Vygotsky. Traditions and Innovations Symposium (27-28, June 2016)*, Moscow State University of Psychology & Education. ISCAR.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (23), 26-34. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/296/289>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2005). Understanding and defining literacy. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2006. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146186>
- Vaca, J. (1996). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(3), 23-32. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n3/17_03_Vaca.pdf
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology* (4), 83-90. https://psyjournals.ru/files/32913/kip_2010_4_Veresov.pdf
- Vygotsky, L. (1928). Problema kulturnogo razvitiya rebenka [The problem of the cultural development of the child]. *Jurnal Psihologii, Pedologii i Psihotekhniki* (1), 58-77.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. Silvia Furió. Paidós.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the cultural development of the child. En R. van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader* (pp 57-72). Basil Blackwell.



PRÁCTICA DOCENTE. UNA EXPERIENCIA DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL LOGRO DE UNA CONCIENCIA SUSTENTABLE

TEACHING PRACTICE. AN EXPERIENCE FROM ENVIRONMENTAL EDUCATION TO ACHIEVE SUSTAINABLE AWARENESS

Fecha de recepción: 8 de agosto de 2020.

Dictamen 1: 18 de febrero de 2021.

Dictamen 2: 26 de febrero de 2021.

Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2021.

Adriana Martínez Martínez¹



Investigaciones

RESUMEN

Este artículo es producto de la acción docente realizada en el proyecto de investigación “Educación ambiental para la sustentabilidad en alumnos de educación primaria”, cuyo propósito fue fortalecer la conciencia ambiental mediante el diseño y la aplicación de estrategias didácticas apoyadas en el reciclaje, limpieza, reforestación y ahorro de recursos, para con ello mejorar el cuidado del medio ambiente y promover el desarrollo sustentable. Se utilizó el enfoque cualitativo desde la investigación-acción como una forma de optimizar la acción educativa y aprender a partir de las consecuencias de esta. Los resultados dan cuenta del fomento de la conciencia ambiental para la sustentabilidad y el reforzamiento de hábitos de cuidado del medio ambiente de alumnos de educación primaria; así como la reflexión y el análisis en busca del mejoramiento de la práctica educativa y de los resultados obtenidos.

Palabras clave: conciencia, educación ambiental, práctica docente.

ABSTRACT

This article is the product of the teaching action carried out in the research project “Environmental education for sustainability in primary school students”, whose purpose was to strengthen environmental awareness through the design and application of didactic strategies supported by recycling, cleaning, reforestation and saving resources, conducted to improve the care of the environment and promote sustainable development. The qualitative approach from action research was used to optimize educational action and learn from its consequences. The results show the promotion of environmental awareness for sustainability and the reinforcement of habits of caring for the environment of elementary school students; as well as reflection and analysis in search of improvement of educational practice.

Keywords: awareness, environmental education, teaching practice.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
adrianamartinezm95@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Como ya lo habían asentado Vargas Almazán y Martínez Martínez (2018, p. 1), la ciencia es una herramienta importante para el progreso de un país. Por su parte, el modelo europeo escolar considera la ciencia como una competencia para la vida: “la competencia científica como una de las competencias clave o básicas para el aprendizaje permanente de la ciudadanía” (COSCE, 2011, p. 15). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura conceptualiza la educación para la sustentabilidad como “educación en el nuevo milenio” (UNESCO, 2012, p. 34), la cual busca crear ciudadanos que aprendan a utilizar sus recursos, sin perjudicar los de las futuras generaciones.

Los postulados mencionados arriba sustentan la intervención de la investigación en el tema “Educación ambiental para la sustentabilidad en alumnos de educación primaria”, bajo el cuestionamiento acerca de en qué medida el diseño y la aplicación de estrategias didácticas para el cuidado del medio ambiente favorecen el desarrollo sustentable y fortalecen una conciencia ambiental en alumnos de sexto grado de educación primaria. Para ello, se diseñaron y aplicaron estrategias didácticas apoyadas en el reciclaje, la limpieza, la reforestación y el ahorro de recursos, a favor del cuidado ambiental, en una escuela primaria ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, en el estado de San Luis Potosí (México), colindante con la ciudad capital.

En esta investigación de corte cualitativo se empleó la metodología de investigación-acción como una forma de mejorar la educación mediante un cambio en esta y de aprender a partir de las consecuencias, estableciendo la búsqueda constante de la optimización de la práctica educativa para influir en la calidad de la educación primaria. Los resultados dan cuenta del fomento de la conciencia ambiental con miras a la sustentabilidad y al reforzamiento de hábitos de cuidado del medio ambiente.

PLANTEAMIENTO

En la actualidad, el ser humano afronta diversas dificultades, económicas, políticas, culturales, entre otras. No obstante, los problemas ambientales son los de mayor relevancia social, ya que para poder vivir es necesario un medio en el que sea posible la satisfacción de las necesidades. Como lo afirma Muñoz (2010), “todos dependemos de una biosfera para mantenernos con vida” (p. 65). A pesar de que necesita un hábitat para sobrevivir, el ser humano no ha sabido utilizarlo de manera adecuada y con moderación; su uso y consumo han sido descontrolados, lo cual ha ocasionado los problemas ambientales que actualmente nos alarman.

La problemática deriva de uno de los dieciséis objetivos de desarrollo sostenible propuestos por la UNESCO, tomando en cuenta que desde la primaria puede producirse un cambio para el alcance de tales objetivos. En este sentido, presuponemos que la educación es una vía que hace posible la mejora, y coincidimos con Ban Ki-moon, exsecretario de las Naciones Unidas, en que “la educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país. [...] Con colaboración, liderazgo y unas inversiones acertadas en educación podemos transformar la vida de las personas, las economías de los países y nuestro mundo en general” (Ki-moon, 2014, cit. en UNESCO, 2014, primera de forros).

Los argumentos hasta aquí mencionados se convirtieron en una razón por tratar un tema que proveerá soluciones y cambios ante problemas que afectan a la sociedad y que, además, se apoya en la identificación de necesidades de formación en el aula. El planteamiento del asunto fue clave para la intervención y la inserción de acciones de progreso, aceptando que “en la actualidad, la educación es crucial para mejorar la capacidad de los líderes y ciudadanos del mañana para crear soluciones y encontrar nuevos caminos hacia un futuro mejor y más sostenible” (UNESCO, 2012, p. 34).

De este modo, el tema de investigación se inscribe en el área de educación ambiental para la sustentabilidad, en un reconocimiento de la responsabilidad de la educación para intervenir y buscar soluciones a problemas sociales, a fin de generar una educación no formal a través de la participación de los alumnos

en organizaciones o grupos comunitarios en los cuales apliquen sus saberes y conciencia ambiental a favor del entorno y de la sociedad. Como lo indica Novo (1996), “no basta crear opiniones, hay que trabajar para la toma de decisiones” (p. 85).

La educación ambiental para la sustentabilidad busca beneficiar el medio ambiente, con objeto de continuar aprovechando los recursos naturales y satisfacer las necesidades humanas, mediante la aplicación de saberes adquiridos en la vida diaria. Con base en este planteamiento, se focalizó en los alumnos del sexto grado de educación primaria la necesidad de promover la educación ambiental, debido a que se observó poca sensibilidad y sensibilidad de estos por la situación actual de su entorno y la mejora de este. Se buscó el fortalecimiento de la conciencia ambiental a través de estrategias didácticas para transformar y favorecer hábitos de cuidado del medio ambiente.

METODOLOGÍA

La investigación se basó en el enfoque cualitativo de investigación-acción, que, en palabras de Rico Gallegos (2005), busca “mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. La investigación-acción es participativa: a través de ella las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas. Implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones” (pp. 5-6).

El contexto en el que se llevó a cabo la investigación acción es una escuela primaria pública ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, perteneciente al estado de San Luis Potosí, que colinda con la capital del estado. El entorno social en el que se halla la escuela denota una falta de conciencia ambiental, ya que en las calles aledañas a esta es notoria una gran cantidad de basura en el suelo, lo cual puede determinarse como influencia para que los alumnos dejen sucios y desordenados los salones al término de cada jornada, pues es el resultado de la falta de cuidado de su entorno.

La escuela se caracteriza por tener instalaciones amplias y todos los servicios públicos; es de organización completa y ofrece una educación inclusiva en la atención a la diversidad. Cuenta con el servicio de educación especial de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Los padres de familia conforman un sector importante de ayuda a la educación en este plantel. La mayoría de ellos está pendiente del rendimiento académico de sus hijos; sin embargo, el resto muestra desinterés por sus hijos y descuido de estos. Por ende, el contexto y la situación de la institución es favorable; en general, existe un compromiso del entorno y de sus integrantes.

El estudiantado de la institución estaba conformado por 590 niñas y niños, de entre 6 y 12 años de edad, por ciclo escolar. La muestra fue de tipo no probabilística porque se llevó a cabo en el grupo de sexto grado en el que se realizaba el trabajo docente, integrado por 30 alumnos de 11 y 12 años de edad.

Para la investigación-acción se recuperaron las cuatro fases del proceso propuestas por Kemmis McTaggart (1988, cit. en Bausela Herreras, 2004), como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Etapas de la investigación acción

ETAPAS	ACCIONES
Primera	Diagnóstico
Segunda	Desarrollo de un plan de acción
Tercera	Actuación: puesta en práctica del plan de intervención y evaluación
Cuarta	Reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planeación

La metodología de la investigación-acción es flexible en el uso de técnicas e instrumentos de investigación y en el análisis de los resultados, ya que aprueba el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas. En este sentido, en la fase diagnóstica se hizo uso de un examen institucional y se aplicó una actividad diagnóstica. Derivado de la técnica de observación, se vaciaron los datos en una matriz en la que se incorporaron indicadores específicos que se desprendieron de las categorías de indagación del proceso diagnóstico. Los resultados se clasificaron considerando una escala de evaluación. Para el análisis descriptivo se empleó la estadística descriptiva en frecuencias y porcentajes.

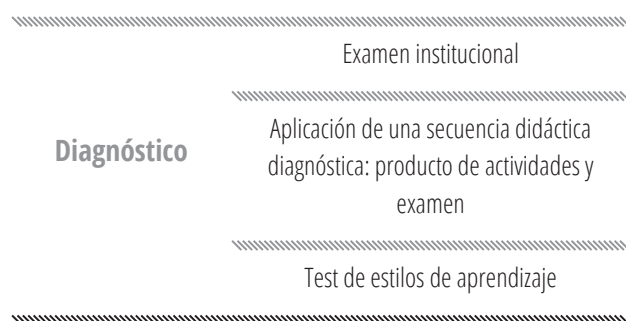
En la fase de reflexión del plan de acción y evaluación, el examen de los resultados emergió de la guía de autorreflexión del trabajo docente propuesta por Marqués (2004), que coadyuva al seguimiento de las incidencias producidas durante el trabajo en el aula.

RESULTADOS

Fase 1. Diagnóstico y sus resultados

El diagnóstico es un “proceso sistemático de recogida constante de información, valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas” (Sobrado, 2005, p. 86). Este tuvo como propósito la identificación de las áreas de oportunidad en las que es posible intervenir para el mejoramiento del aprendizaje y del desempeño de los alumnos. Este se desarrolló como se muestra en la figura 2.

Cuadro 2. Instrumento del diagnóstico



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los resultados obtenidos de los instrumentos diagnósticos, en el examen institucional, la mitad de los estudiantes mostró un déficit en la totalidad de las asignaturas que entonces cursaban. Por esta razón, cualquiera de ellas era un área de oportunidad para intervenir y mejorar. Las ciencias naturales, según el programa de estudios (2011), busca que los niños y adolescentes “participen en el mejoramiento de su calidad de vida a partir de la toma de decisiones orientadas a la promoción de la salud y el cuidado ambiental, con base en el consumo sustentable” (SEP, 2011, p. 83). Por lo tanto, esta disciplina se eligió como el área de oportunidad para mejorar.

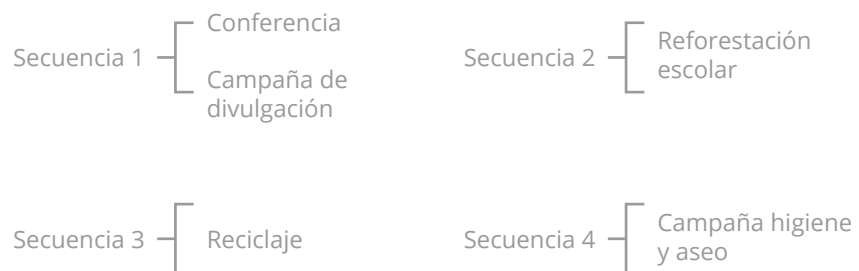
Respecto a la secuencia didáctica diagnóstica relacionada con el tema, se determinó que los saberes de los estudiantes se ubican en la escala de “en proceso” y “logrado”, ya que 50 por ciento cumplió el propósito de la actividad y el resto se encontró en proceso de alcanzarlo. Acerca de los temas plasmados en el dibujo en los que se mostraron deficientes, cinco de cada diez estudiantes no señalaron el nombre de ningún tipo de ecosistema y ocho de cada diez no incluyeron la interacción del hombre con la naturaleza. Del tema del cuidado del medio ambiente, nueve de cada diez tienen el conocimiento de las acciones que protegen y perjudican el medio ambiente; no obstante, siete de cada diez estudiantes no identificaron situaciones prácticas de al menos tres acciones favorables para el medio ambiente. Estos resultados dejan ver una falta de conciencia del cuidado del ambiente.

En lo relativo al test de estilos de aprendizaje, los resultados muestran que siete niños son visuales, 22 son auditivos y uno es kinestésico. Estos datos permiten al profesor poner al centro a los alumnos, ya que se enfoca en el proceso de aprendizaje (SEP, 2016, p. 43). En consecuencia, se debe propiciar que los alumnos sean competentes y enfrenten nuevos retos y dificultades. Por ello, la identificación de los estilos de aprendizaje hace posible la atención a la diversidad.

Fase 2. Desarrollo de un plan de acción

El plan de acción tuvo como propósito el fortalecimiento de la conciencia ambiental mediante el diseño de cuatro estrategias planificadas en secuencias didácticas. Este diseño se apoyó en el reciclaje, la limpieza, la reforestación y el ahorro de recursos para favorecer el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable en la educación primaria. Así, se consideró el “conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación del docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile, 2010, p. 20). Las secuencias diseñadas se esquematizan en la figura 1.

Figura 1. Secuencias didácticas diseñadas



Los resultados de las estrategias se analizaron con fundamento en la guía para propiciar la autorreflexión propuesta por Marqués (2004). Este autor señala que la organización y la planeación del hacer docente van haciendo del profesor un experto en el diseño de intervenciones educativas y en la adquisición de habilidades para realizar con rapidez su trabajo, ya que se concentra en los aspectos específicos de cada intervención, dado que los más generales los tiene siempre presentes. La guía metodológica que propició el análisis se resume en el cuadro 3.

Pere Marqués-2004

Categorías de la intervención	Consideraciones previas	Preguntas de reflexión
-------------------------------	-------------------------	------------------------

Fase 3. Acción

La secuencia didáctica 1 buscó concientizar a los estudiantes sobre la contaminación del medio ambiente y las consecuencias de esta. Se emplearon dos estrategias: la conferencia y la campaña de divulgación. En la primera, se gestionó y se ofreció la disertación titulada "Cuidado ambiental". La expositora empleó recursos diversos que fomentaron la participación activa, entre estos: imágenes de espacios contaminados y no contaminados, el pizarrón del aula y tarjetas con imágenes de desechos, con palabras que designan tipos de residuos como orgánicos, inorgánicos y peligrosos, y el término rechazar. Estos recursos propiciaron que los estudiantes observaran y manipularan las representaciones de distintos entornos, con el objetivo de ayudarlos a reflexionar sobre las acciones de preservación del medio ambiente. Se consideró el trabajo colaborativo mediante equipos y de manera grupal.

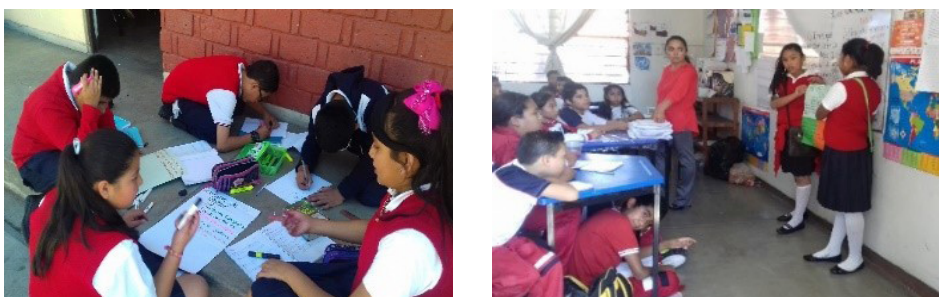


Las imágenes muestran, desde la observación, a los alumnos queriendo participar para comunicar al grupo su opinión final sobre la conferencia. La conferencista controla las participaciones.

El papel del docente en esta secuencia fue de observador no participante. Aquí, "el observador evita participar en el fenómeno a fin de no impactar su conducta, características y desenvolvimiento" (UNAM, s/f, p. 3), con el propósito de recuperar el rol que toman los alumnos en este tipo de actividades. De esta secuencia, se establece que la intervención y el apoyo de un profesional influyó de manera positiva en el logro del objetivo; el grupo comprendió de manera clara y objetiva el contenido abordado.

La conferencia fue dinámica, sencilla y contextualizada. En el desarrollo de esta se tomaron en cuenta los conocimientos previos como puente que enlazara estos con los nuevos conocimientos que condujeran a los alumnos a la comprensión del tema y, con ello, a un saber reconstruido. Desde este enfoque, se utilizó la evaluación formativa, la cual “proporciona información para retroalimentar y mejorar los procesos de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 92).

La segunda estrategia de esta secuencia consistió en la realización de una campaña de divulgación en la escuela para concientizar a los alumnos acerca de la cultura del cuidado del ambiente mediante el reciclaje de desechos y el control de higiene y aseo. Para ello, se efectuaron dos acciones: una presentación y una exploración guiada. En la primera se llevó a cabo un repaso grupal del tema, con el apoyo de una presentación hecha en PowerPoint sobre la interacción del hombre y la naturaleza, así como los alcances y las limitaciones sobre ella, para detonar la concientización sobre las consecuencias de la sobreexplotación de los recursos naturales y la importancia del cuidado ambiental. La segunda acción empleó el trabajo colaborativo para la elaboración de carteles sobre las comisiones institucionales que se pondrían en práctica sobre higiene, aseo y reciclaje.



Las imágenes dan cuenta del trabajo colaborativo en la elaboración de carteles y la campaña de divulgación que realizan dos integrantes de un equipo con apoyo de sus carteles en un grupo de la escuela (6° A). El grupo y la maestra se muestran atentos a la exposición.

Los estudiantes fueron los actores del trabajo, atendiendo el principio pedagógico “enfocarse en el proceso de aprendizaje”. Definido el trabajo, siguieron las indicaciones, la realización de actividades en colaboración y la asunción de responsabilidades individuales para el logro de una meta en común. El desempeño de las alumnas y los alumnos mostró autonomía, pues se comunicaban de modo eficiente, tomaban acuerdos, asignaban tareas y funciones individuales. Esto permitió la identificación de quienes asumían el liderazgo al asignar tareas y dirigir el trabajo de sus compañeros.

El papel del profesor se enfocó en fungir como un observador participante. La evaluación fue continua a lo largo del proceso, es decir, al inicio, en el desarrollo y al cierre de las actividades. Según los resultados, 80 por ciento de los alumnos del grupo alcanzó los objetivos de la actividad y 20 por ciento se ubicó en proceso.

Estas proporciones revelan una adecuada organización y, en consecuencia, un trabajo colaborativo favorable. En ocasiones y en algunos equipos hubo discusiones y desacuerdos; no obstante, todos lograron la comunicación entre pares, la distribución y el cumplimiento de las tareas a desarrollar, con lo cual se favoreció la corresponsabilidad y la responsabilidad individual.

Se observaron dificultades en la organización y en la disposición del tiempo, pues este último fue insuficiente. Algunos equipos se tardaron más, debido al proceso natural del trabajo, pues sus tareas, la organización y la disciplina intervenían en el desempeño de estos. No obstante, el trabajo fue eficaz. La secuencia didáctica permitió la puesta en práctica de diversos principios pedagógicos, entre los que cabe mencionar:

A) “Enfocarse en el proceso de aprendizaje”. Porque el alumno fue el eje central de cada acción, la participación activa de este hizo posible su desenvolvimiento en las actividades.

B) “Tener en cuenta los saberes previos del alumno”. Estos se recuperaron constantemente y se consideraron para la inclusión y la creación de nuevos conceptos a fin de obtener nuevos aprendizajes o reconstruir los propios.

C) “Reconocer la naturaleza social del conocimiento”. El trabajo colaborativo fue uno de los principios rectores, lo cual favoreció la responsabilidad y corresponsabilidad en las tareas. Cada equipo se enfocaba en el cumplimiento de un objetivo en común que beneficiaba a todos los integrantes.

D) “Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación”. La evaluación formativa permeó en toda la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) como un método para la búsqueda del mejoramiento del aprendizaje durante las próximas sesiones.

En lo tocante a la secuencia didáctica 2, esta tuvo dos propósitos: 1) que los alumnos realizaran acciones para el cuidado de áreas verdes a favor de la protección del medio ambiente, y 2) que desarrollaran conciencia sobre la importancia de las áreas verdes, el cuidado y la reforestación de estas. La acción principal fue la reforestación de áreas verdes dentro de la escuela, lo que requirió el empleo de recursos materiales, humanos y financieros. Estos se entienden como:

recurso[s] a disposición del profesor para organizar las situaciones de enseñanza. Estos medios, además de permitir la realización de las actividades, favorecieron procesos de comunicación, aprendizaje y convivencia, ya que los recursos ayudan a: “mejorar el aprendizaje y crear condiciones para que profesores y alumnos interactúen dentro de un clima donde domina el ambiente con el fin de extraer del mismo los mejores resultados para su formación” (Federación de Enseñanza, 2009, cit. en Vargas Almazán y Martínez Martínez, 2018, p. 9).

Se incluyó la participación de los padres, lo cual coadyuvó a la vinculación entre la “escuela y la comunidad”, a partir de una gestión escolar más eficiente, la cual hace posible “una participación activa de los padres de familia” (SEP, 2011, p. 69) y, con ello, un trabajo formativo y práctico más enriquecedor para los alumnos y la escuela. El papel de los alumnos fue activo; mostraron diversos roles y comportamientos en el trabajo colaborativo que debían desarrollar, ya que pusieron en práctica la capacidad para organizarse, asignar tareas y cumplirlas. Asimismo, fomentó las conductas sociales y los valores como el compañerismo y la tolerancia, lo que condujo a que el trabajo en equipo fuera productivo, ya que no hubo problemáticas, discusiones ni desacuerdos. Además, apoyaron a otros equipos cuando fue necesario. Todo ello favoreció la competencia “aprender a comunicarse”, considerando la comunicación pedagógica como un “acto de encuentro que lleva a sus participantes a la elaboración conjunta de significados, que se crean en la reflexión del contacto entre ellos, produciéndose así una diversidad de emociones, interrogantes y reflexiones” (Valverde, 2009, p. 2).

El papel docente empleó la estrategia de exploración guiada al gestionar el tiempo, los espacios y los materiales necesarios. Asimismo, ofreció indicaciones generales y organizó al grupo para el desarrollo de la actividad medular. Desde la evaluación conceptual, se obtuvo la aprobación de 77 por ciento de los alumnos en el examen. Mediante una autoevaluación, se valoraron el comportamiento, el desempeño y las actitudes de los discentes. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, con la autoevaluación el alumno “conoce y valora sus actuaciones y cuenta con más bases para mejorar su desempeño” (SEP, 2013, pp. 31-32). De esta se rescató el desarrollo de actitudes de tolerancia, compañerismo, organización y responsabilidad individual y colectiva.

En cuanto a la secuencia didáctica 3, el propósito fue que los alumnos aplicaran acciones como el reciclaje en pro del cuidado del medio ambiente, para practicar acciones de consumo sustentable con base en el reconocimiento de la importancia de este

en el mejoramiento de las condiciones naturales del ambiente y la calidad de vida. Esta acción requirió la gestión y la participación de las autoridades institucionales para realizar una campaña de reciclaje, además de recursos humanos y financieros. Los recursos materiales empleados son contenedores para separar cinco tipos de desechos, bajo la premisa de que “separar los residuos para recuperar los materiales reutilizables o reciclables conlleva beneficios ambientales, económicos y sociales” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017, par. 4). Además, “reciclar produce un ambiente más limpio y menos tóxico” (Toro, 2007, p. 5), genera menor contaminación y emisiones de gases tóxicos derivados de la basura y de sus componentes.

Los contenedores para desechos como papel, aluminio y pilas se emplearon con base en la campaña de divulgación en la escuela en la estrategia de organización por equipos. De acuerdo con los resultados, el grupo organizador de la divulgación fue el que más contribuyó con el reciclaje y algunos grupos no participaron en la campaña. De ello se rescató que la debilidad comunicativa y de convivencia existente afecta el clima organizacional, puesto que “a través de las interacciones que se mantienen, van creando un sistema de comunicación, tejiendo una red de relaciones” (Martín, 2006, p. 4), y en su ausencia se generan conflictos que perjudican el desempeño y el aprovechamiento escolar.

Los resultados indican un 67 por ciento de respuesta positiva. Desde cuestionamientos de reflexión, los alumnos se evaluaron y expresaron opiniones de agrado respecto a la realización de estas acciones y a la importancia del reciclaje como un proceso beneficioso para el medio ambiente, y refirieron que al efectuarlo se sintieron “guardianes del planeta”. La valoración conceptual mostró 90 por ciento de aprobación de los estudiantes. La evaluación procedimental evidenció el desarrollo de conductas de colaboración, participación, compromiso, respeto, responsabilidad y ayudantía durante el desarrollo de la campaña.

El papel del alumno fue activo, pues fue el centro del proceso educativo y el protagonista de las actividades aplicadas. Los conocimientos se generaron mediante la acción, en correspondencia con lo señalado por Dewey (1896) acerca de que “la labor teórica en contacto con las exigencias de la práctica se aprende haciendo” (cit. en Westbrook, 1993, p. 5). Con ello, se creó un aprendizaje mayormente significativo, pues se siguió el principio pedagógico “Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado”. De igual modo, mediante acciones que atienden los estilos de aprendizaje se propició una mejor adquisición del conocimiento relativo a los tópicos medioambientales. Asimismo, se ofreció una educación inclusiva, en atención de la diversidad, con vistas a “construir una escuela que responda no sólo a las necesidades ‘especiales’ de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos” (Parrilla, 2002, p. 8).

En lo relativo a la secuencia didáctica 4, la “Campaña de higiene” persiguió dos propósitos: a) hacer conscientes a los estudiantes del concepto de higiene personal y del cuidado del área de trabajo propia, a fin de poner en práctica acciones para la protección del medio ambiente y de su persona, y b) lograr que los alumnos cuiden la higiene y aseo personal y del grupo, con objeto de promover la cultura de prevención.

Las concepciones identificadas en esta actividad ayudaron a comprender el impacto de la comisión de higiene en los estudiantes. Algunas dan cuenta de que esta comisión propició hábitos de limpieza, como un interés personal y como un esfuerzo por obtener un banderín. Sin embargo, en otros grupos la higiene no mejoró. Los estudiantes definieron higiene como una acción que favorece el medio ambiente, ya que ayuda a mantener limpia una zona, con lo cual se beneficia y mejora el ambiente.

El papel de los alumnos fue de participantes protagónicos, pues ellos fueron los responsables de la realización de las actividades de la campaña, de manera individual y por equipos. El docente guio y apoyó usando la estrategia de exploración guiada. De acuerdo con Marqués (2004), esta estrategia se emplea para que los alumnos sigan instrucciones guiadas; además, el profesor es un observador participante.

Los resultados de la actividad fueron positivos, ya que se alcanzaron los objetivos planteados. También fue eficaz la forma en que se intervino e influyó para fomentar el cuidado del medio ambiente y el de su persona. Los estudiantes se hicieron conscientes del concepto de higiene personal y de su lugar de trabajo; 83 por ciento cuidó la higiene y el aseo personales y de grupo, aplicó la cultura de prevención de enfermedades o infecciones y fortaleció hábitos de higiene.

Estos últimos deberán trabajarse con el apoyo de las familias, bajo el supuesto de que “la higiene personal es una responsabilidad individual que se adquiere a través de un proceso de educación, correspondiente a los padres, que día a día en el hogar actuarán de ejemplo y acompañantes en los distintos hábitos” (Macías, 2016, cit. en Vargas Almazán y Martínez Martínez, 2018, p. 12).

CONCLUSIONES

El desarrollo de la reflexión sobre la práctica y el análisis de esta hace posible la valoración del enriquecimiento de las competencias docentes sobre el hacer con saber y con conocimiento, la planeación de acciones concretas de enseñanza sustentadas en el perfil de grupo, el interés y las necesidades de este. Por lo tanto, se ponen en práctica aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación y la experiencia docente, así como los nuevos aprendizajes que la investigación trae consigo. Estos son elementos fundamentales que favorecen la formación profesional permitiendo la comprensión de la importancia de seguir preparándose a lo largo de la vida, pues nunca se termina de adquirir nuevos aprendizajes, ni se detienen los cambios en la sociedad. Por ello, se reconoce, con Dewey, que “la educación no es preparación para la vida, la educación es la vida misma”.

BIBLIOGRAFÍA

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- COSCE (2011). *Informe ENCIENDE. Enseñanza de las ciencias en la didáctica escolar para edades tempranas en España*. Confederación de Sociedades Científicas de España. http://www.cosce.org/pdf/Informe_ENCIENDE.pdf
- Federación de Enseñanza (2009). La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* (4). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5407.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *Separación en origen*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <http://www.buenosaires.gob.ar/ciudadverde/separacion/separacion-en-origen>
- Macías, A. (2016). La higiene en la infancia. Los talleres como recurso didáctico (tesis de grado, Universidad Jaime I). Repositori Universitat Jaume I. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/162225/TFG_%20Lizandra%20Mac%C3%ADas%2C%20Alba.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marqués, P. (2004). *Diseño de intervenciones educativas*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://www.peremarques.net/Interved.htm>
- Martín, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. En *Convergencia con Europa y cambio en la universidad, XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander, España, 22, 23 y 24 de septiembre de 2006. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377185.pdf>
- Muñoz, M. A. (2010). *Modelo económico mundial y la conservación del medio ambiente*. Universidad Cristóbal Colón (Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable) http://redmujeres.org/wp-content/uploads/2019/02/modelo_economico_mundial_conservacion_ambiente.pdf
- Novo, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación* (11), 75-102. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie11a02.pdf>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (327), 11-29. [https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Rico Gallegos, P. (2005). *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa. La investigación-acción*. Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. *Educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. 1*. Secretaría de Educación Pública (Herramientas para la Evaluación en Educación Básica). http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_1_enfoque_formativo.pdf
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 85-112 <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf>

- Tobón, S.; Pimienta Prieto, J., y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación. <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- Toro, C. (2007). *Reciclaje: para la protección del ambiente y los recursos naturales*. Colegio de Ciencias Agrícolas, Servicio de Extensión Agrícola. <http://www.uprm.edu/taubetapi/library/docs/Presentacion%20Charla%20de%20Reciclaje.pdf>
- UNESCO (2012). *Educación para el desarrollo sostenible. Libro de consulta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Instrumentos de Aprendizaje y Formación, 4). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>
- UNESCO (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (s/f). Técnicas de investigación. http://profesores.fi-b.unam.mx/jlfl/Seminario_IEE/tecnicas.pdf
- Valverde, M. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-18. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058013.pdf>
- Vargas Almazán, S., y Martínez Martínez, A. (2018). Práctica docente. Una experiencia desde la educación para la sustentabilidad. En Tecnológico Nacional de México (ed.), *Memorias del Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Tecnológico Nacional de México, Secretaría de Educación Pública. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P904.pdf>
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIII(1-2), 289-305. <https://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook>



LA SEGMENTACIÓN DEL TEXTO EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

TEXT SEGMENTATION IN THE INITIAL LITERACY PROCESS



Fecha de recepción: 19 de julio de 2021.

Dictamen 1: 19 de agosto de 2021.

Dictamen 2: 28 de agosto de 2021.

Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2021.

Efrén Viramontes Anaya¹

Judith Quiñones Molina²

Luis Manuel Burrola Márquez³

— Investigaciones

RESUMEN

La investigación se realizó con un grupo de primer grado de educación primaria en una escuela mexicana, con la intención de analizar las dificultades que tienen los niños para hacer una segmentación del texto escrito en palabras, así como identificar algunos factores relacionados con esta problemática. Es un estudio cualitativo, abordado con el método clínico para la interpretación de las inconveniencias de la escritura, proceso que se complementó con un análisis fenomenológico de las aportaciones de 15 docentes en relación con el mismo tema, incluyendo información de los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de la alfabetización inicial. En los resultados se hace evidente que este problema es común en los niños pequeños que aún no comprenden la lógica del sistema de escritura, que entre más avanzados se encuentran en este aspecto, la hiper e hiposegmentación se presentan con menor frecuencia y que el enfoque didáctico puede ser un detonante de la situación problemática, sobre todo en los casos en que se utilizan métodos o enfoques fragmentadores del lenguaje.

Palabras clave: alfabetización, escritura, lectura, lenguaje escrito.

ABSTRACT

This research was carried out with a group of first grade of primary education in a Mexican school, with the intention of analysing the difficulties that children have to segment written texts into words, as well as to identify some factors related to this problem. It is a qualitative study, approached with the clinical method for the interpretation of the unconventionalities of writing, a process that was complemented with a phenomenological analysis of the contributions of 15 teachers in relation to the same topic, including information on the pedagogical methods used for the development of initial literacy. In the results it is evident that this problem is common in young children who still do not understand the logic of the writing system, and that the more advanced they are in this aspect, the hyper and hyposegmentation occur less frequently; the didactic approach can be a trigger for the problematic situation, especially in cases where language fragmentation methods or approaches are used.

Keywords: literacy, writing, reading, written language.

¹ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México.
efren8000@hotmail.com

² Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México.
quinonesj14@hotmail.com

³ Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México.
luisburrola1@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial es un tema de relevancia en la educación debido a que tiene una influencia en el resto de la formación educativa de cada individuo. Carecer de ella aísla al individuo del entorno donde interactúa como persona. Además, esta favorece el desarrollo académico, personal y social.

Este estudio se centra en la manera en que los niños realizan la segmentación de las palabras en el texto. Este asunto se seleccionó por la importancia y los aportes que promueve en la educación, no solo en la alfabetización, sino también en las áreas de desarrollo, así como por el impacto potencial de este en las diferentes problemáticas educativas y personales. El propósito principal de la investigación es analizar el proceso de alfabetización inicial con el objeto de conocer las dificultades que los niños de primer grado de educación primaria experimentan con respecto a la segmentación del texto en palabras y algunos factores en torno a ello.

La segmentación no convencional se ha observado con más frecuencia en los grupos del primer grado de educación primaria. Se ha detectado la comisión de algunos desajustes en la separación de las palabras al escribir: por lo general, las juntan y, otras veces, las seccionan escribiéndolas por partes. En la lectura, cuando se presenta esta inconventionalidad, lo más común es que lean por letras o sílabas. En ambos casos, esto trae consecuencias en el desarrollo del lenguaje y en la comunicación de los/as niños/as. Otra forma identificada de segmentación no convencional consiste en que los/as niños/as no logran identificar la función del espacio en blanco entre las palabras o lo añaden donde no debería de existir.

Así, nos dimos a la tarea de indagar los tipos de inconventionalidades que se presentan en los educandos en el proceso de alfabetización inicial, principalmente en la escritura. Se consideró necesario estudiar la forma en que los profesores tratan estos problemas relacionados con la segmentación y las estrategias didácticas para hacer que el niño logre comprender los casos en que las palabras deben ir juntas o separadas.

Se han observado y analizado las circunstancias en las que ocurre esta problemática. Se cree que puede estar conectada con la manera en que se

desarrolla la alfabetización en la escuela. Por esta razón, se puso atención en el proceso de comprensión del sistema de escritura, la construcción de la noción de palabra y las características de este tema de estudio.

Estas circunstancias y otros elementos relacionados con los procesos cognitivos de los niños han despertado el interés por la resolución de la principal pregunta de esta investigación: ¿cuáles dificultades tienen los niños de primer grado de educación primaria respecto a la segmentación del texto en palabras?

El objetivo de la investigación es conocer las dificultades de los alumnos de primer grado en cuanto a las inconventionalidades de la segmentación, a fin de aportar elementos a la didáctica que permitan una intervención adecuada en el proceso de alfabetización inicial de los pequeños en el ámbito escolar. Se pretende que los resultados de la investigación sirvan como una guía para transformar algunas prácticas educativas, así como para facilitar la identificación de los aspectos mejorables en el proceso de alfabetización.

Es necesaria la implementación de un proceso de alfabetización que desarrolle en el niño las capacidades que le posibiliten la apropiación de la palabra, con el fin de que pueda expresar sus pensamientos por medio de la escritura convencional y afrontar los nuevos retos que presenta la sociedad. En paralelo, el uso de las nuevas herramientas coadyuvará a que los educandos sean competentes comunicativamente y alcancen un desarrollo intelectual e integral.

Los antecedentes científicos de este problema de estudio se hallan principalmente en los trabajos de Ruguerio (2015), Zamudio (2008), Querejeta et al. (2013) y Alegría (2014 y 2015), que se enfocan en las segmentaciones en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos. Se consultó a Ruguerio (2015) para reflexionar sobre el concepto y el proceso de alfabetización, y a Zamudio (2008) para ahondar en la segmentación en el nivel de la palabra. Por su parte, Querejeta (2011), Alegría (2014 y 2015) y Piacente y Querejeta (2012) abordan el tema desde una perspectiva general de la escritura y la manera en que se hacen presentes las segmentaciones del texto en palabras.

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura tiene una conexión con la oralidad del niño; existe una relación entre cómo se habla y cómo se escribe.

Este proceso es crucial en el descubrimiento de la correspondencia entre la letra y el sonido de esta; es en este momento cuando el niño inicia las producciones escritas más convencionales o alfabéticas, como lo explica Ruguerio (2015).

Los niños, en los primeros años de formación académica, experimentan diversos problemas durante la etapa de alfabetización; uno de ellos es la segmentación convencional del texto. Esto aplica principalmente a la escritura, pero se presenta también en la lectura.

Zamudio (2008) analiza una disyuntiva interpretativa en la alfabetización del alumno. Sugiere partir del fomento de la conciencia fonológica para desarrollar la alfabetización o viceversa. Contrasta algunas opiniones de diferentes autores para comprender las diversas posturas sobre el asunto en cuestión. Parte del estudio del fonema para entender la escritura; las razones por las que el niño omite ciertas letras al escribir, y el significado que le da a cada una en el uso de estas para la estructuración del texto. De aquí surge la reflexión acerca del lugar en que deben separarse unas palabras de otras con el fin de hacer más convencional y efectiva la comunicación.

Esta misma autora señala que “son únicamente los niños que escriben alfabéticamente los que tienen la capacidad de separar consonantes y vocales, y no siempre en forma exhaustiva” (Zamudio, 2008, p. 12). Esto cobra sentido si se considera que los niños alfabéticos son los que tienen más desarrollada la noción de palabra como unidad menor con significado dentro de un texto y una mayor conciencia de la convencionalidad de la segmentación del texto.

Querejeta (2011), quien también estudia las segmentaciones no convencionales, examina cómo influye el aprendizaje de los niños en dicha problemática, las causas y las consecuencias de la desatención de esta, con resultados muy concretos.

Querejeta (2011) describe la segmentación lexical en los siguientes términos

[...] el oyente utiliza su conocimiento léxico a partir de la audición de los primeros sonidos de la palabra, de manera tal de descartar lo más rápidamente posible los múltiples candidatos que resultan incompatibles con la información recibida (p. 3).

Con esto queda entendida la importancia de la relación que el niño hace sobre lo que escucha y la forma en que lo habla para expresar la palabra. Esta idea deja en claro la relación entre la escritura y la oralidad que forma parte del bagaje lingüístico de los niños, como un derivado del uso contextual de la lengua, en el que escuchar es un elemento fundamental.

Alegría (2014) analiza la escritura de los niños con objeto de obtener los diferentes dominios de segmentación en los que se encuentran de acuerdo con su proceso alfabetizador. Contrasta diferentes aspectos en los que repercute este fenómeno como la comprensión lectora y las faltas de ortografía, que resultan, como consecuencias, en los años posteriores a la alfabetización inicial, y se centran en las segmentaciones no convencionales y la variabilidad en relación con la frecuencia en que se presentan.

Alegría hizo un estudio comparativo en dos grupos de alumnos de diferentes edades: uno con niños en proceso alfabetizador y el otro con integrantes más avanzados en años de escolarización. Concluye que entre mayor conocimiento gráfico tiene el alumno, menor es el número de casos de segmentaciones no convencionales, y que conforme el individuo avanza en el proceso de alfabetización va asumiendo poco a poco las convencionalidades de la escritura.

El alumno, en el comienzo del aprendizaje de la lectura y escritura, al escuchar las emisiones orales no distingue la separación entre las palabras porque

capta la idea de lo que se oye, no la fragmentación por palabras, sino el mensaje global. Esto conduce a Alegría (2014) a inferir que “a lo largo del proceso de alfabetización, los sujetos utilizan diversos criterios para decidir qué secuencias gráficas deben aislar mediante espacios en blanco” (p. 46). Por esta razón, es importante mostrar al alumno que esa separación entre las palabras se realiza para que el texto tenga un significado.

La investigación de Alegría (2014) contribuye a este estudio en la explicación del proceso por el que pasa el niño desde que empieza a identificar la diferencia entre la escritura y las imágenes o cualquier otro tipo de símbolos, para después redactar sus primeros escritos. En estos primeros escritos se hacen presentes las segmentaciones no convencionales, se desarrolla de forma gradual una escritura convencional y una comprensión lectora eficiente, acompañadas de un aumento del léxico y de las variaciones de palabras de diferentes campos semánticos.

Piacente y Querejeta (2012) identifican y comparan las características de las segmentaciones no convencionales en escritos de niños al transcurrir el primer grado escolar y la relación de estas con el proceso de alfabetización propuesto en los dos países en que hicieron el estudio. Se centran en la ubicación de la hipersegmentación y la hiposegmentación, y encuentran una relación con el desarrollo de la lectura, vocabulario y escritura a través del análisis de pruebas estandarizadas.

Piacente y Querejeta (2012) seleccionaron una muestra de dos grupos de niños en el primer año de educación primaria en el proceso de alfabetización, en dos países diferentes, con objeto de identificar las variaciones de los procesos de enseñanza con influencias en el aprendizaje. Para ello, parten de los tipos y la frecuencia de las segmentaciones que los niños realizaban, y continúan en el desarrollo evolutivo de los dos casos analizados. Observaron un panorama más amplio sobre los dos contextos totalmente diferentes, y contribuyen a generar diversas perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

La alfabetización se efectúa por diferentes métodos y enfoques. El principio más utilizado es el de la correspondencia entre el sonido y la grafía. Así, la falta de convencionalidad en la escritura es atribuible, por lo menos parcialmente, a que el niño no escucha y no pronuncia de una manera adecuada las palabras. Se considera que el alumno reproduce el lenguaje con cierta similitud a la manera en que lo escucha.

Sobre los métodos de enseñanza en la alfabetización, Querejeta et al. (2013) argumentan que:

En los métodos fónicos, para la identificación y codificación de palabras se pone más énfasis en el dominio progresivo del principio alfabético, que requiere aprender cómo se segmenta el habla en los sonidos (fonemas), el conocimiento de los grafemas (letras) que los representan y la aplicación de las reglas de correspondencia entre ambos (p. 47).

El estudio realizado por Piacente y Querejeta (2012) muestra la relevancia del reconocimiento de las letras y la práctica de las habilidades fonológicas en la primera etapa alfabetizadora. Plantean que es necesario considerar que la conciencia del principio alfabético no es suficiente para comprender y escribir textos con un mayor grado de complejidad, que incluye la convencionalidad de las reglas ortográficas. Tal consideración tiene el fin de generar en el alumno la conciencia del porqué se debe escribir, leer y hablar de cierta manera, para mejorar la comunicación, principalmente en el contexto de uso del lenguaje en la vida cotidiana y en el ámbito académico.

La fundamentación teórica de este estudio está integrada principalmente por las aportaciones de Alegría (2013), Báez (2002), Ferreiro et al. (1996), Teberosky (2003) y Vaca (1996) de quienes se retoman los conceptos básicos de alfabetización y la segmentación de las palabras en el texto. Vaca (1996) sostiene que “para leer convencionalmente un texto es muy importante la información proporcionada por el espacio en blanco, que puede ser conceptualizado como un signo demarcativo

que indica los límites entre unidades, en este caso, entre palabras” (p. 3). De aquí surge la importancia del lenguaje en la comunicación convencional, basada en la unión o separación de palabras, respetando los espacios, tanto en la escritura como en la lectura.

La segmentación no convencional se observa con mayor frecuencia durante el proceso alfabetizador de los individuos. Algunos docentes la consideran errores ortográficos, mientras que otros la asumen como una característica normal, como algo inevitable. Sin embargo, existe también la idea de que cuando se alfabetiza sin fragmentar el lenguaje, a partir de emisiones lingüísticas contextualizadas, con significado pleno para los aprendices, estas inconventionalidades ocurren con menor frecuencia.

En este orden de ideas, Ferreiro et al. (1996) mencionan que “la noción de la palabra está estrechamente ligada a la escritura, aunque haya una noción intuitiva y prealfabética de palabra, la noción normativa se construye conjuntamente con el aprendizaje de la escritura” (p. 47). Por lo tanto, se entiende que es más recomendable alfabetizar a un alumno con palabras y textos relacionados con su vida, usados en contexto, tomando en cuenta el proceso de construcción de la palabra desde las etapas prealfabéticas, en los espacios y eventos escolares y no escolares.

Según las diferentes formas de analizar la escritura, Báez (2002) señala que:

Desde una perspectiva psicolingüística, consideramos que la decisión relativa a dónde dejar el “blanco” entre palabras supone una compleja operación psicológica de objetivación del habla e implica un proceso metalingüístico por el cual el niño reconstruye su conocimiento lingüístico oral en tanto resignifica un metalenguaje oral: letra, sílaba, palabra (p. 398).

Esto puede parecer muy complejo, pero cuando los niños llevan adelante este proceso generalmente superan todas las dificultades, sobre todo si se les apoya en la parte metacognitiva al hacerlos reflexionar sobre lo que se escucha, habla, lee o escribe.

En el proceso de aprendizaje inicial de la escritura, en lo que atañe más a la segmentación, se recomienda la identificación reflexiva del comienzo y el final de la palabra en el contexto del enunciado. Sobre esto, Báez (2002) hace un aporte cuando explica que “la noción de palabra es más bien un resultado, una conquista que condiciona la estructura de los enunciados gráficos y que depende en mucho del desarrollo y de la estabilización de las formas ortográficas” (p. 402).

En la enseñanza de la alfabetización, diferentes factores tienen un papel relevante. Uno de ellos es la lógica del sistema de escritura. A partir de esta, los niños comprenden el significado del espacio en blanco, la relación que tiene este con lo que está escrito y su significado, mediante la reflexión permanente de lo que se habla, escribe o lee.

Desde otra perspectiva, antes de comenzar el proceso de alfabetización, el niño no puede contar con una noción de cómo se debe segmentar, sino que esta surge durante y después de iniciarlo. Es algo que está ligado a los problemas frecuentes en la alfabetización inicial; aunque los niños se encuentran con diferentes dificultades, la segmentación es una de ellas. Los niños la experimentan con regularidad, y es muy posible que se presente en la mayoría de ellos durante la parte temprana del proceso. Querejeta et al. (2013) lo explican así:

Las segmentaciones no convencionales parecen constituir una característica en el desarrollo de la escritura infantil. En cierto momento todo niño se encontrará con esto, por lo cual no se ve como algo anormal, el problema comienza cuando no es atendido y corregido (p. 49).

Cada individuo o cada grupo escolar presenta una variedad de tipos de segmentación, así como de sus causas. Una de ellas puede ser el método con el que se le enseña a leer y a escribir, otra es la falta de conceptualización clara de palabra; también puede tratarse de un paso evolutivo en el que no se ha tenido conciencia del espacio en blanco como separador de las palabras. Cualquiera de estas explicaciones merece un análisis exhaustivo.

Para actuar de modo más adecuado en el proceso didáctico de la alfabetización es necesario pensar que la escritura se estructura con unidades o palabras, ya que “la escritura nos ofrece la mejor definición práctica (no teórica) de palabra: conjunto de letras separadas por espacios en blanco” (Ferreiro et al., 1996, p. 47). Este es el concepto más simple de palabra, que es comúnmente utilizado como consigna en la enseñanza de los primeros escritos de los alumnos, para que logren ubicar las palabras como tales dentro de un texto, en la lectura y la escritura. Ferreiro et al. (1996) añaden que “el espacio vacío es una información importante que debe procesar el lector para distinguir significados” (p. 47). Por ello, se entiende que, en la escritura, la separación de las palabras da significado a lo que está escrito o cambia el sentido de lo que se quiere decir y contribuye, de esta manera, a una comunicación más eficaz.

Las segmentaciones del texto se clasifican en dos tipos, que son explicados por Alegría (2014) de la siguiente manera:

Las primeras son las hiposegmentaciones; en este grupo, los sujetos producen escrituras que se caracterizan por incluir un número menor de segmentaciones convencionales [...], no llegan a producir cadenas gráficas largas (por ejemplo: estascanicas se las regala a Luis laspelotas) [...].

Las segundas son las hipersegmentaciones; son escrituras que incluyen un número mayor de segmentaciones de las que se requieren para escribir convencionalmente y, en consecuencia, dan lugar a escrituras en las que aparecen las palabras fragmentadas (por ejemplo: Un tame mán tequí Lla en un pan) (p. 17).

Cada uno de estos problemas de segmentación se puede presentar en diferentes grados de incidencia, e incluso de ambos tipos (mixto); en algunos casos con una incidencia severa y en otros con una escasa presencia.

METODOLOGÍA

En el posicionamiento metodológico de esta investigación se asume el paradigma interpretativo. Este aportó los elementos necesarios para lograr la comprensión de los tipos de segmentación no convencionales que ocurren en el proceso de alfabetización inicial. Además, se adoptó un enfoque cualitativo, por la pretensión de analizar los eventos de escritura y la información cualitativa de los estudiantes y maestros de la escuela primaria.

Asimismo, se utilizó el método clínico, el cual hizo posible la obtención de la información necesaria para una mejor interpretación de las segmentaciones del texto escrito por los niños. Además, se recurrió a las técnicas de observación y entrevista, descritas y fundamentadas de acuerdo con la funcionalidad de estas y la manera en que fueron empleadas.

En cuanto al método clínico, Piaget (1984) sostiene que es una forma de indagar cómo piensan los niños, cuáles son sus creencias o hipótesis sobre la explicación de las cosas y fenómenos del mundo; se analizan sus propias explicaciones derivadas de lo que perciben y piensan de manera genuina, espontánea y reflexionada. Con este método se interpreta cómo o qué representan las segmentaciones de un texto al realizar un escrito, las dificultades de su uso y el sentido que los niños le dan en el proceso de lectura y escritura.

Durante un año se observó el proceso de enseñanza de un grupo de primer grado de educación primaria, con 30 alumnos, todos ellos en el proceso de alfabetización inicial. También se entrevistó a 15 docentes que entonces atendían el primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grados).

En el caso de los docentes, se usó el método fenomenológico, desarrollado a partir de la información proveniente de una entrevista de preguntas abiertas en torno a las experiencias de estos en el proceso de alfabetización inicial con sus alumnos, principalmente sobre la segmentación no convencional de la escritura y los tipos de esta. También se les preguntó acerca de los métodos o enfoques didácticos que emplean y el impacto de estos en la alfabetización y en las dificultades de segmentación en la escritura derivadas de las didácticas que han aplicado. Este proceso se llevó a cabo conforme con lo sugerido por Hernández,

Fernández y Baptista (2014), siguiendo el método fenomenológico, que implica que “los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones” (p. 493).

Como supuesto de la investigación, se reconoce que la inconventionalidad de la segmentación de un texto es un problema que se origina en gran medida en el proceso de alfabetización, e incluye las formas de intervención didáctica. Por estas razones, se debe atender en esta etapa; de lo contrario, en años posteriores traerá consecuencias tanto en la lectura como en la escritura, lo que puede impedir que los alumnos logren niveles óptimos de alfabetización. Es importante contrarrestar esta problemática que se acompaña de una serie de deficiencias para el alumno que repercutirán en diferentes ámbitos de su vida educativa, social y laboral.

En este artículo se exponen los resultados y los hallazgos de la investigación referida, por medio de una descripción de los resultados obtenidos y el análisis e interpretación, focalizados en los tipos de segmentación de la escritura de los niños. Se termina con una conclusión de cada una de las categorías, de acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos planteados.

Para el análisis de los hallazgos y los resultados se efectuó primero una descripción completa de la información obtenida, seguida de un ordenamiento conceptual de los datos en categorías y una explicación analítica y sintética de los resultados. Se incluyó una breve discusión de los hallazgos más importantes en cada una de las secciones analizadas.

DESARROLLO

Proceso de alfabetización

Los problemas detectados y expresados por los profesores participantes son la segmentación no convencional del texto, tanto en la escritura como en la lectura; la formación de palabras trabadas; la orientación de las letras y los números; el escaso apoyo de los padres de familia, y la correspondencia sonoro-gráfica.

Respecto a la segmentación, se observó que a los niños se les dificulta comprender dónde deben hacer la separación de cada palabra. Al escribirlas las juntan o separan donde no se debe, lo que provoca que la escritura pierda sentido. Al momento de leer, el estudiante no interpreta los espacios, tampoco lee las palabras completas, lo que hace que no comprenda lo leído.

La formación de las palabras con sílabas trabadas es otro problema que los docentes han observado con frecuencia en los alumnos. Sostienen que se debe a la falta de desarrollo total de la conciencia fonológica, porque los niños no logran identificar cuándo suenan tres letras juntas dentro de una sílaba.

Se interpreta que este problema puede tener su origen, en parte, en el método de alfabetización que se utiliza, toda vez que, en la mayoría de los casos, está vinculado con la enseñanza de las letras, de manera descontextualizada, basada únicamente en la relación sonido-grafía, lo que explicaría que al niño se le dificulta la lectura o escritura del texto porque carece de significado real para él.

El sentido de orientación es otro aspecto que el niño está desarrollando, por lo que presenta problemas en la escritura de las letras y los números, que traza de manera invertida. El docente trató de corregirlo con actividades descontextualizadas en el proceso de alfabetización, es decir, con ejercicios repetitivos de palabras.

Como factor externo al alumno, se percibió la falta del apoyo de los padres. Se considera necesario el compromiso de estos a fin de que lo enseñado en la escuela se trabaje o se apoye en la casa cuando sea posible, y que los educandos aprovechen cualquier oportunidad de leer o escribir, como parte de las necesidades que el contexto les presenta o exige. De esta manera se hace más fácil el proceso alfabetizador y se realiza de forma más efectiva y significativa para los niños.

Otros problemas identificados, aunque con menor frecuencia, se relacionan con aspectos neurológicos en los niños que les dificultan adquirir los conocimientos. Para entenderlos, se requiere un trabajo extra del docente y el apoyo de personas especializadas en esta área.

El número de alumnos del grupo estudiado — más de 30— también representa una dificultad, pues en el primer grado es necesaria una atención individualizada en algunos momentos, pero no es posible otorgarla a causa de la gran cantidad de alumnos que hay dentro del aula.

Por último, otro factor es el uso de procedimientos de enseñanza muy variados: puros y eclécticos, sintéticos y analíticos, contextualizados y descontextualizados; cognitivos, constructivos y socioconstructivos.

La segmentación de palabras en el texto

La segmentación no convencional de los textos en palabras es frecuente en los niños en la etapa inicial de alfabetización, lo cual puede considerarse algo común. En específico, el problema se presenta cuando el alumno no logra comprender dónde debe separar o poner espacio y dónde no. Los docentes mencionan que es una situación en la que los alumnos se conflictúan; se centran en pronunciar las letras que están plasmadas, sin manifestar una comprensión de lo que leen; es común que lean por letras o sílabas, sin darle valor a los espacios. Al respecto, Ferreiro et al. (1996) expresan que “el espacio vacío es una información importante que debe procesar el lector para distinguir significados” (p. 47).

Los docentes se abocan primero al proceso de alfabetización y dejan de lado la enseñanza de la ortografía y otros elementos morfosintácticos. Una vez que los alumnos aprenden a leer y a escribir, la tarea es enseñarles las reglas ortográficas, lo que se hace aún más difícil por el hecho de que aprendieron y construyeron ese conocimiento sin reflexionar en las convencionalidades de la escritura; se les complica más cambiar esas costumbres, y ocasiona incluso que muchos nunca lo hagan. Los maestros no se han percatado de que las convencionalidades de la escritura no es un tema aparte de la alfabetización, sino que ha de tratarse de manera integral en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Se considera segmentación no convencional del texto cuando el niño lee sin hacer una pausa en cada espacio en blanco, lo que provoca que no le dé el correcto significado y solo haga una repetición de las letras escritas, sin encontrarles un significado, lo cual lo conduce a una deficiente comprensión lectora. En virtud de ello, una gran cantidad de los estudiantes analizados se ubica en uno de los niveles más bajos de competencia lectora, según los resultados del Sistema de Alerta Temprana (SEP, 2016), instrumento oficial de evaluación de la lectura, la escritura y el pensamiento matemático, al que hicieron referencia los docentes.

También es común que, derivado de la alfabetización con métodos sintéticos o cuyo principio se remite a la enseñanza por letras, los niños incurran en la hipersegmentación en la lectura, pues emiten los sonidos por letras, en lugar de hacerlo por palabras, actividad más parecida al descifrado o a la decodificación; por ejemplo, leen c-a-s-a. Conforme se avanza en el nivel tanto de escritura como de lectura, esta problemática disminuye, pues adquieren diferentes convencionalidades del sistema de escritura. Cabe añadir que la hipersegmentación no desaparece del todo al terminar el proceso de alfabetización, sino que poco a poco, a medida que se va comprendiendo dicho sistema, los niños logran apropiarse de la forma convencional de la escritura.

Tal vez las inconventionalidades en la segmentación del texto escrito por un niño no sean tan nocivas como el hecho de ignorar los efectos masivos de una didáctica equivocada en el desarrollo escolarizado del lenguaje por parte de los docentes, o como la ausencia de una intervención adecuada y oportuna.

Factores de las dificultades de segmentación

Los niños que no logran la segmentación lexical presentan una serie de dificultades a lo largo de su trayectoria escolar, como falta de comprensión de la lectura, porque no leen de una manera convencional las palabras, no entienden el significado de estas, lo que ocasiona que no comprendan lo leído. Esto tiene una influencia directa en los demás ámbitos académicos y de su vida cotidiana.

El hecho de que lleguen a los grados superiores de la educación primaria con problemas de convencionalidad en la escritura implica ciertas deficiencias comunicativas en su expresión escrita. Este se considera un factor importante en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Aunque esta condición no es permanente, la atención adecuada hace que deje de ser un problema que afecta el aprendizaje de los estudiantes, como lo explican Querejeta et al. (2013).

Otro factor es la falta del hábito de la lectura en el niño; el no fomento de este en casa no le ayuda a mejorar en este aspecto. Aquí caber recordar que el hogar es el primer espacio de desarrollo del lenguaje. Para que el aprendizaje de este sea más significativo debe haber un apoyo constante entre la escuela y la familia para favorecer el proceso alfabetizador.

Lo mismo ocurre cuando las deficiencias o problemáticas en el aprendizaje del niño no son atendidas a tiempo. Aunque nunca es tarde para iniciar el resarcimiento de las deficiencias, entre más pronto se inicien las actividades estratégicas para atender el problema, estas serán mucho más eficaces.

Un proceso de lectura y escritura realizado con el uso del lenguaje de manera fragmentada, por letras o sílabas, sin sentido ni contextualización, provoca este tipo de deficiencias en los niños. Por lo tanto, la forma de enseñanza en la alfabetización es crucial para evitar retrasos significativos en ellos.

Otro elemento esencial es el ambiente de aprendizaje en las aulas y el enfoque de enseñanza en las escuelas en los niveles de educación preescolar y primaria. El último de los factores importantes identificados en este estudio es el contexto tanto familiar como social, que se convierte en un evento alfabetizador a través de actos de lectura y escritura, en los que están presentes los periódicos, la televisión, las revistas, el teléfono móvil y otros portadores de textos.

Consecuencias de la segmentación no convencional

Una de las consecuencias identificadas de la segmentación no convencional del texto es la falta de coherencia en la lectura y la escritura, que provoca problemas en la comprensión lectora y afecta no solo en el ámbito escolar, sino también en la vida cotidiana de los educandos.

Los perfiles de egreso de la enseñanza primaria, con los que deben contar los alumnos al concluir este nivel educativo, se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa, expresado en ciertos estándares de lectura y escritura, para hacer frente a las exigencias académicas de los grados escolares posteriores.

Es deseable que en los dos primeros grados de la educación primaria todo alumno llegue a un nivel alfabético, en el conocimiento de la escritura, pero si sus problemas de segmentación no son atendidos, este propósito no se cumplirá, como lo hace la mayoría de los niños, y tendrá una serie de complicaciones para el desarrollo de las actividades escolares y las que demanda el entorno en el que vive.

El proceso de alfabetización es gradual. Al respecto, se encontró que una de las mayores áreas de atención que favorece que el niño comience a leer y a escribir convencionalmente está muy ligada al enfoque de la enseñanza de la alfabetización. Se entiende esta actividad como todo aquello que el docente dispone y organiza de manera consciente para promover en el alumno las competencias lingüísticas y comunicativas.

De estas acciones depende la forma en que el niño afronta o vive el proceso de alfabetización: ya sea a través de las estrategias que parten de las unidades mínimas sin significado (letras o sílabas), o por eventos comunicativos situados en la necesidad de uso del lenguaje, a partir de unidades mínimas con significado (palabras), al intentar leer o escribir algo con sentido y necesidad real.

Estos resultados concuerdan con la tesis de Ferreiro (2002) acerca de que “la conciencia fonológica no es necesaria para aprender la lengua oral, pero es contemporánea del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético” (p. 158). Este aspecto lo retoman algunos profesores frente a grupo como una característica muy importante que les ayuda o perjudica en los aprendizajes alfabéticos de los alumnos. Sin embargo, es más conveniente que esta actividad se desarrolle como un proceso reflexivo de la lengua en uso de forma contextualizada, en el que el alumno pueda analizar los elementos en una situación real; o si se requiere descontextualizar el análisis para comprender algo con mayor profundidad, regrese después al contexto para darle sentido, en un proceso de recontextualización.

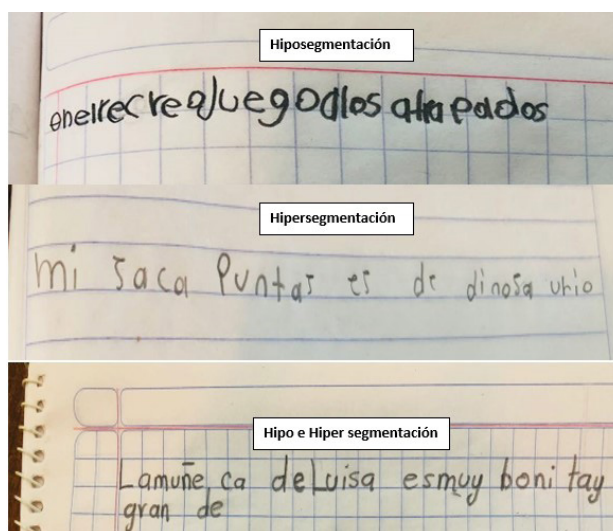
Resultados obtenidos de los textos de los niños

En el transcurso de diez meses aproximadamente, se observó y analizó el proceso de alfabetización, en el que se detectó cómo evolucionaban los niños. Durante el ciclo escolar se aplicó un dictado como instrumento para recabar datos sobre la escritura y los tipos de segmentaciones de los alumnos. Este dictado incluyó enunciados con palabras de diferente complejidad, a fin de analizar la evolución de los niños en distintos escenarios de escritura.

En los primeros escritos, los alumnos no solían escribir las palabras completas. Este es el nivel más bajo en el que se encontraban. Aunque no escribieran convencionalmente y omitieran letras, con frecuencia las separaban y juntaban donde no debían hacerlo. En ese momento se percibió la carencia de la noción de palabra y de enunciado. En el segundo momento, solo una parte de los alumnos escribió las palabras completas, o le faltó escribir alrededor de una o dos letras, pero la segmentación había mejorado, ya era más convencional. En el tercero y último momento del ciclo escolar se observaron mejoras en algunos escritos. Hubo mayor dificultad con las palabras compuestas, que juntas tienen un significado y separadas otro: la mayoría tuvo problemas para hacer la segmentación convencional del texto. Se encontraron tres casos de alumnos que escribieron las palabras completas sin omitir alguna letra, pero si el docente no indicaba que debían dejar espacios en blanco, anotaban todo junto, sin separar las palabras.

En los tres momentos en que fueron aplicados los instrumentos, la generalidad de los niños presentó problemas de hiposegmentación, es decir, un número menor de segmentaciones de las que deberían aplicar convencionalmente (véase la figura 1).

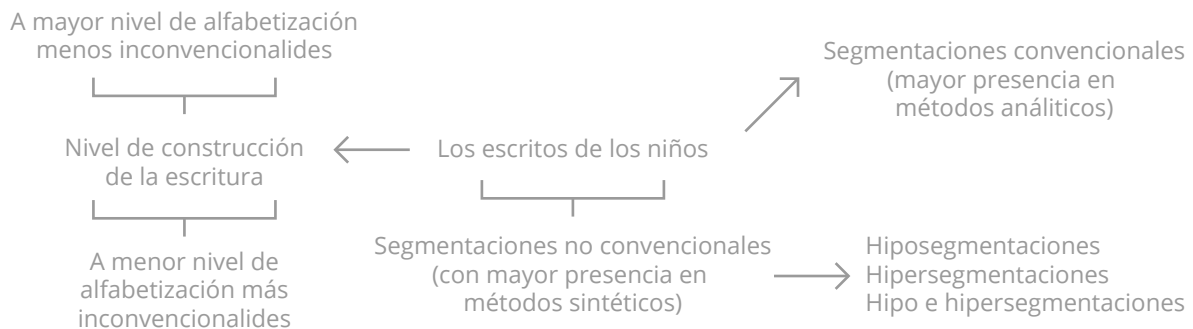
Figura 1. Tipos de segmentación de texto encontrados



Fuente: cuadernos de tres alumnos.

Se determina que el nivel alfabético del alumno tiene una influencia importante sobre las segmentaciones convencionales que realiza en los textos. Se observó que conforme aumentaba el nivel de construcción del sistema de escritura, disminuían las inconventionalidades (véase la figura 2); de la misma manera sucedió con el nivel de discriminación sobre la letra, la palabra, el enunciado y el texto.

Figura 2. Análisis de la escritura de los alumnos



Fuente: elaboración propia.

Los textos escritos por los niños reflejan las consecuencias de los métodos y enfoques didácticos utilizados por los docentes. Muestran mayores problemas de convencionalidad en la segmentación los niños que aprenden en procesos de alfabetización con métodos sintéticos descontextualizados en el uso del lenguaje; caso contrario de los que son enseñados con enfoques globalizadores, contextualizados lingüísticamente.

CONCLUSIONES

El análisis de los tipos de segmentación en los escritos de los niños arrojó que al segmentar el texto en palabras tienden más a la hiposegmentación que a la hipersegmentación. En otras palabras, aunque saben que debe haber espacios en el texto, y al no ser conscientes de dónde deben ubicarse estos en sus escritos, utilizan menos de los necesarios. Suponemos que esto se debe a la falta de construcción del significado del espacio en blanco y de la palabra, como lo señalan Ferreiro et al. (1996). Es menor el número de casos de hipersegmentación o uso excesivo de separaciones en el texto.

Los desaciertos en la segmentación del texto en palabras parecen tener una relación de incidencia con los niveles más bajos del proceso de alfabetización de los alumnos. Conforme los educandos avanzan en este proceso, la cantidad de problemas es menor. Esto es lógicamente entendible, toda vez que los niños que tienen un mayor nivel de alfabetización son quienes comprenden mejor el sistema de escritura.

La atención de esta problemática exige un trabajo didáctico de alfabetización que parta de la función del lenguaje en situaciones genuinas de comunicación. Esto da sentido a lo que se escribe o lee, principalmente en relación con los textos más complejos.

Se sugiere que la atención no debe centrarse en partes menores que la palabra, porque esta es la unidad mínima con significado, como se recomienda para el mejor desarrollo del proceso de alfabetización inicial. No es aconsejable el análisis estructural en el nivel del morfema porque fragmenta la palabra; lo que se requiere es que el alumno construya la noción de palabra y enunciado considerándolos como un todo con significado.

En el proceso de aprendizaje de la parte formal de la lengua, en la alfabetización intermedia o avanzada, se podrá subdividir la palabra en morfema gramema y morfema lexema, para efectos de un análisis más específico o para construir significados a partir de la regularización de elementos lingüísticos, pero no se recomienda para el proceso inicial de alfabetización.

Es muy común la idea de que el niño aprende a leer y a escribir mediante la toma de conciencia de la relación de los elementos visuales con los sonoros. Este proceso de enseñanza, al igual que todos los métodos que privilegian el aprendizaje con procesos sintéticos, no favorece la construcción del significado global o la noción de palabra o enunciado, porque parten de la unidad mínima gráfica (la letra), relacionándola con el sonido o con el nombre de esta hasta llegar a la formación de sílabas, palabras y enunciados, carentes de significado. Esta es una explicación del porqué del problema de la segmentación (hiper, hipo o mixta) a partir del método o enfoque de enseñanza, como lo señalan Báez (2002), Piacente y Querejeta (2013) y Vaca (1996).

Los problemas que surgen durante el proceso de alfabetización inicial deben ser solucionados en esta misma etapa, pues, de no ser así, se presentarán las consecuencias en el pleno desarrollo de los aprendizajes del lenguaje, como lo plantean Querejeta et al. (2013). En esta etapa se hallan las bases del resto de la formación académica del alumno y de la manera en que este usa sus capacidades y conocimientos para la adquisición de los próximos aprendizajes, habilidades y destrezas, no únicamente relacionados con los procesos lingüísticos, sino también con los académicos y con su desenvolvimiento social en general.

La capacidad de segmentación de las palabras en el texto determina, de alguna forma, el desarrollo de la lectura y la escritura en el alumno, principalmente el logro de la comprensión de lo que lee, el proceso de la escritura inicial, así como la construcción de las convencionalidades ortográficas del sistema de escritura. Esto se ha observado también en casos específicos, no incluidos en este estudio, derivados de la experiencia reflexionada.

Es muy frecuente que a la segmentación inconventional del texto no se le preste la atención adecuada en las aulas, sobre todo cuando los docentes se centran en que los alumnos comiencen a escribir los sonidos de las letras, para iniciar la adquisición de la escritura, por lo que se presenta esta dificultad de los niños.

Se considera que una alternativa de atención didáctica a esta problemática es la realización de reflexiones específicas sobre las unidades gráficas con significado, palabras y enunciados, de tal manera que los alumnos gradualmente tomen conciencia de la lógica del sistema de escritura. Para ello, se emplearán estrategias específicas, mediadas por un proceso reflexivo acerca de la existencia y uso funcional de dichas unidades, tanto al leer como al escribir. Para lograrlo, es necesario atender la propuesta de Bautier y Bucheton (1997) y Lerner (2001) relativa a la inclusión de prácticas sociales del lenguaje en la escuela como una parte esencial de las estrategias didácticas, en las que el lenguaje se use de manera natural, para los fines cotidianos de los niños en su contexto comunicativo, y a partir de ahí se fomente el desarrollo lingüístico contextualizado.

La lectura y la escritura deben tener sentido para los niños. Se sugiere partir de textos que tengan significado para ellos, que se trabaje primero con la idea general que pretenden dar a conocer en los escritos, sin realizar fragmentaciones de unidades sin significado. En este sentido, se reitera que las unidades que deben tratarse al momento de leer y escribir son la palabra y el enunciado usados en contexto.

A la anterior sugerencia le sigue la de hacer una lectura natural, sin énfasis en las letras o en las sílabas; lo mismo aplica para los dictados. Una vez que se tiene el escrito propuesto para la lectura o los escritos propios de los niños, se inicia la actividad de reflexión sobre la lengua respecto a lo que se escribe y se lee, animando a los niños para que encuentren la lógica del sistema de escritura, más que el sonido o la identificación de las letras o sílabas.

La construcción de la noción de palabra es una actividad permanente del docente en el aula, pero también de los padres y otros familiares con los que conviven los niños. Cada acto de lectura o de escritura es una oportunidad de aprendizaje y de comunicación efectiva, más que de indagación sobre la estructura formal del escrito. Las tecnologías es uno de los elementos que deben incluirse en la didáctica de este tema, como lo apunta Palacios (2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Alegría, M. I. (2014). *Evolución en la segmentación de la escritura. El uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización* (Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata). Memoria Académica FaHCE-UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.969/te.969.pdf>
- Alegría, M. (2015). "Escritura en carro". La complejidad de separar el texto escrito en palabras. *Cuaderno de Educación* 68(octubre). https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7620/Desarrollo_profesional_68_escritura_en_carro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Báez, M. (2002). Indagación acerca de la problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy* 15(18), 389-406. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20_02_Baez.pdf
- Bautier, E., y Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères, Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle* 15(13), 11-25. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2208
- Falieres, N., y Antolin, M. (2003). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Círculo Latino.
- Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N., y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos en tres lenguas*. Gedisa Editorial.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Gedisa Editorial.
- Gómez, M. (1986). *Propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita*. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica. *Documentos Electrónicos. UDG Virtual*. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigación_Manual.pdf
- Piacente, T., y Querejeta, M. (2012). La separación entre palabras en la escritura infantil. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 1-17. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v4nspe/v4nspea02.pdf>
- Piaget, J. (1984 [1926]). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.
- Querejeta, M. (2011). *La separación entre palabras en la escritura infantil de oraciones y textos* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de La Plata.
- Querejeta, M.; Piacente, T.; Guerrero Ortiz-Hernán, B., y Alva Canto, E. A. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 30(1), 45-64. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v30n1/v30n1a03.pdf>
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura* (13), 25-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2016). *Materiales para la aplicación de herramientas: toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía* (4), 42-45. http://iestorre.com/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/infantil/Alfabeti_Teberosky.pdf
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2013). *Alfabetización y educación*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vaca, J. (1996). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 3(septiembre), 23-32. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n3/17_03_Vaca.pdf
- Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(1), 10-21. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf
- Zamudio, C., y Ortiz, R. (2017). La interpretación de textos en los comienzos de la alfabetización del niño sordo. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66(diciembre), 77-107. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/829/901>

EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE CAUSALIDAD HISTÓRICA A TRAVÉS DEL CORRIDO REVOLUCIONARIO

DEVELOPING THE NOTION OF HISTORICAL CAUSALITY THROUGH THE 'CORRIDO REVOLUCIONARIO' SONGS

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2020.

Dictamen 1: 11 de noviembre de 2020.

Dictamen 2: 15 de noviembre de 2020.

Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2021.

Juan Antonio Aguilera Carrizales¹



Intervenciones
docentes

RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados de una investigación realizada en un grupo de quinto grado de educación primaria, centrada en el desarrollo de la noción de causalidad, en la asignatura de Historia. Arteaga y Camargo (2014) asocian la causalidad con procesos que rompen el continuum de la vida cotidiana (p. 128), es decir, la serie de hechos que desencadenan un acontecimiento histórico. Se partió del supuesto de que trae beneficios la utilización de fuentes primarias y secundarias enfocadas en la interpretación y la elaboración de corridos revolucionarios. Se empleó la metodología de investigación-acción, centrada en los productos obtenidos por los alumnos. Partiendo de ello, se efectuó un análisis a fin de mejorar la práctica docente propia, evidenciar el desarrollo de la noción de causalidad y encontrar alternativas para la enseñanza de la historia en las aulas. Para este fin, se implementó la propuesta de educación histórica de Arteaga y Camargo (2014) acerca de trabajar conceptos de primero y segundo orden con objeto de facilitar la enseñanza de la historia. Esta investigación evidencia, en paralelo, los retos que afronta el docente en la enseñanza de la historia, entre los que se marcan el enfoque de estudio y las evaluaciones estandarizadas impuestas por las autoridades educativas.

Palabras clave: concepto, enseñanza de la historia, revolución, textos.

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation carried out in a group of fifth grade of primary education, focused on the development of the notion of causality, in the subject of History. Arteaga and Camargo (2014) associate causality with processes that break the continuum of daily life (p. 128), that is, the series of events that trigger a historical event. It was assumed that the use of primary and secondary sources focused on the interpretation and elaboration of revolutionary 'corridos' brings benefits. The action-research methodology was used, focused on the products obtained by the students. Based on this, an analysis was carried out to improve one's own teaching practice, show the development of the notion of causality and find alternatives for the teaching of history in the classroom. For this purpose, the historical education proposal of Arteaga and Camargo (2014) about working with first and second order concepts was implemented to facilitate the teaching of history. This research shows, in parallel, the challenges faced by the teacher in the teaching of history, among which are the focus of study and the standardized assessments imposed by the educational authorities.

Keywords: concept, history teaching, revolution, texts.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado De San Luis Potosí.
vismokekatakuri66@gmail.com

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, la enseñanza de la historia en México se ha centrado en las exigencias evaluativas impuestas por las autoridades escolares. Esta se había enfocado en la memorización de personajes, fechas y lugares, pero a partir de la implementación del programa 2011, el docente ha tomado el papel de formador de alumnos críticos, capaces de cuestionar la realidad y de analizar los hechos históricos desde su propia visión. En este panorama, el docente ha necesitado buscar estrategias de trabajo para la enseñanza de la historia con las que logre alcanzar los propósitos establecidos en el programa de estudio y, también, por las autoridades educativas.

La historia es una materia compleja, de análisis y largo proceso. En la metodología de esta aparece el pensamiento histórico, que Santisteban Fernández (2010) define como “la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión, de interpretación, que les permita abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación” (p. 36). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia se hace compleja, pues requiere alumnos críticos que hagan suyos conceptos propios de la historia como tiempo, cambio, permanencia, causalidad, espacio histórico, etcétera. Es un reto para el docente abordar todos estos conceptos en poco tiempo y, más aún, en la educación primaria, en la que los alumnos, desde mi experiencia, apenas van dándole significado a los hechos, personajes y eventos de un libro de texto.

Este estudio se realizó en la escuela primaria pública Miguel Hidalgo, perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, ubicada al norte de la capital potosina. El contexto de esta es semiurbano; muchos de los habitantes consiguen empleo en el campo o en las fábricas cercanas. Por los altos niveles de pobreza es común que, en las familias, ambos padres trabajen, pero también hay casos de madres solteras que se incorporan a la actividad laboral para sacar adelante a sus hijos. En varias encuestas realizadas a padres de familia, estos han expresado que en el entorno se observan cotidianamente problemas de drogadicción, pandillerismo y asesinatos.

Respecto a la formación académica de los padres de familia, la mayoría de ellos solo cursó la secundaria, algunos cuentan con preparatoria y unos cuantos con licenciatura; incluso se conocen casos de padres que no saben leer y escribir. Al

cuestionarles sobre las expectativas que tienen de sus hijos, ellos esperan que aprendan lo fundamental, esto es, leer, escribir y el uso y manejo de operaciones básicas.

La escuela en que se llevó a cabo la investigación es de organización completa, lleva más de 40 años funcionando y no solo acoge alumnos de la colonia en que se halla, sino también de localidades cercanas, pues se beneficia por encontrarse a la orilla de la carretera. Un problema que ha tenido es el cambio constante de plantilla docente, debido al contexto mencionado y por conflictos con padres de familia, lo que ha impedido un proyecto institucional de largo plazo.

El grupo de quinto año en el que se aplicó el estudio estaba conformado por 22 alumnos, 14 niños y 8 niñas, que oscilaban entre 10 y 12 años de edad, situados entre los estadios de operaciones concretas y formales, según Piaget (1979). En estos estadios aparecen los primeros pensamientos lógicos, los niños se hacen menos egocentristas y comienzan a reflexionar. También es indispensable la utilización de material lúdico y didáctico porque requieren del apoyo de este para entender los temas.

La mayoría de los alumnos sabía leer y escribir; excepto dos cuyo proceso de lectoescritura no estaba consolidado. La generalidad dominaba las cuatro operaciones básicas, aunque cuatro alumnos no pasaban del manejo de la suma y resta. En general, el nivel académico de los alumnos era bajo. En los exámenes bimestrales obtenían una calificación no mayor a ocho; la mayoría tenía un promedio de entre cuatro y cinco en exámenes institucionales, pero en las pruebas enviadas por el sector, por lo general, tres alumnos superaban el seis como promedio.

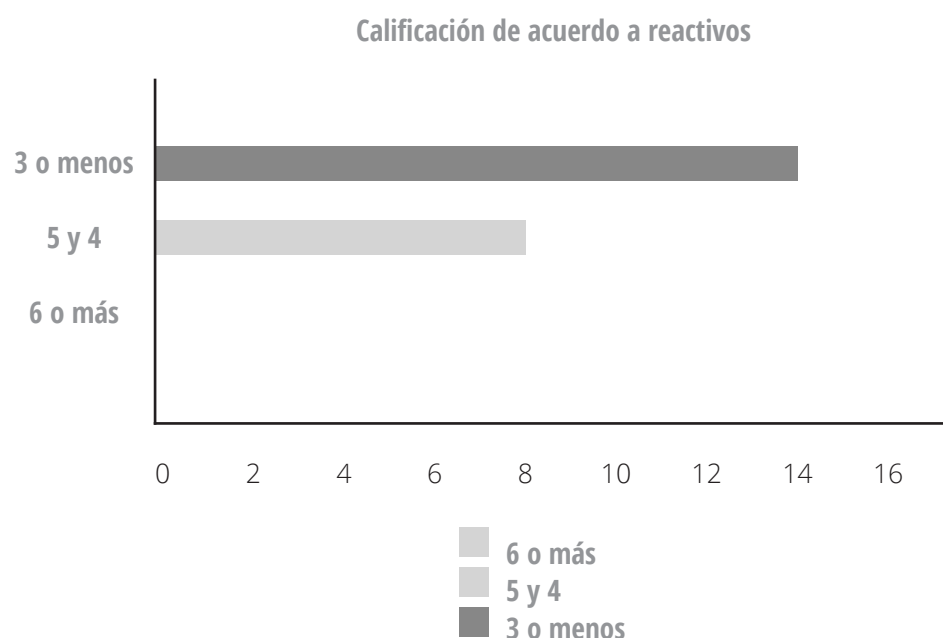
Al averiguar qué hacían los educandos después de clases, muchos de los alumnos no veían a sus padres durante todo el día, salían a jugar toda la tarde; otros trabajaban en puestos del mercado o en negocios familiares, y solo tres niños dedicaban un tiempo a estudiar lo visto en la clase. Por lo tanto, la escuela era el único espacio de aprendizaje para gran parte de los estudiantes.

Desde el cuarto grado trabajé con el grupo; entonces me enfoqué en las asignaturas de español y matemáticas a fin de obtener mejores resultados, en virtud de la situación antes referida. A cada una de estas le dedicaba más

tiempo del establecido (hora y media) por día, lo que ocasionó que dejara un breve periodo para el trabajo del resto de las asignaturas. En historia, mi forma de enseñanza tendía a los aspectos memorísticos, como me enseñaron en mis etapas de estudiante y porque era la manera en que los alumnos responderían en las evaluaciones establecidas por la escuela. El uso de diagramas de información, cuestionarios, exámenes y videos fue muy común en mis clases. En ningún momento verificaba si entendían por completo los temas; con que los alumnos supieran el acontecimiento y la fecha en que ocurrió era suficiente para considerar que estaban aprendiendo.

Al inicio del quinto grado se les aplicó un examen diagnóstico general. De acuerdo con la revisión y el análisis de los resultados de este, la materia con más bajo rendimiento fue historia: los 22 alumnos reprobaron; de estos, 14 obtuvieron calificaciones menores de tres puntos y ocho entre cuatro y cinco puntos (véase la imagen 1). El examen constaba de preguntas con cuatro opciones cada una, con un total de 20 reactivos, que rescataban los aprendizajes más relevantes del cuarto grado como, por ejemplo, el poblamiento de América, las culturas precolombinas, la conquista de los pueblos mesoamericanos, la época colonial y la Independencia de México. Por haber sido una prueba proporcionada por la supervisión, indagué las causas del problema, ya que los resultados eran de los más bajos de la escuela.

Imagen 1. Resultados del examen diagnóstico



Al hacer verbalmente las mismas preguntas a los alumnos, no pudieron responder; se notaba que hacían grandes esfuerzos para recordar dónde y cuándo ocurrió cada uno de los hechos, que algunos no recordaban o habían olvidado. Esta situación provocó en mí un sentimiento de frustración, pues lo visto en el cuarto grado no tuvo un impacto en su aprendizaje o los temas vistos no habían sido de su interés.

En quinto grado, esto se reforzó con el primer tema, "México al término de la guerra de Independencia". Utilicé la misma metodología del año pasado; expuse sobre las ideas de los republicanos y de los monárquicos, los pros y contras de estas, los personajes, etcétera. Elaboraron mapas conceptuales basados en la información obtenida del libro y en lo expuesto de mi parte. La actividad final consistió en un cuadro de doble entrada en el que se rescatarían las causas y las consecuencias de la Monarquía y la República en México (véase la imagen 2). Al observar sus exposiciones sobre el trabajo hecho me percaté de que ninguno de ellos identificó ni una causa ni consecuencia. Cuando se les preguntó, no pudieron dar una definición de causa, sino solo mencionaban que copiaron lo del libro.

Imagen 2. Causas-consecuencias de la república y monarquía

República y monarquía	
República a favor: no me gusta lo pabito de horrible	monarquía a favor: a veces guerra
contra: agotin	en contra: horrible

Fue a partir de entonces cuando consideré la causalidad como el problema de investigación, más aún al revisar actividad por actividad de los alumnos y ver que ninguno de ellos se había acercado siquiera a lo solicitado. Además, en lo personal, siempre he pensado que si se conocen las razones desencadenantes de un hecho, se le da mayor relevancia y se comprende lo ocurrido, al relacionar un hecho como el origen de otro nuevo.

Para esta investigación me basé en la propuesta de trabajo de Belinda Arteaga y Siddhartha Camargo (2014) expuesta en el artículo “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica”. Esta se basa en el trabajo de conceptos de primer y segundo orden. Los autores explican que “los conceptos de primer orden se refieren a los significados que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 125). Es decir, para que un alumno entienda un tema específico debe formar su propia definición del mismo tema; palabras como guerra, revolución, independencia, batalla, son ejemplo de ello. Por otro lado, describen los conceptos de segundo orden como “nociones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 125).

El concepto histórico que trabajaríamos en la sesión es el de causalidad. Se seleccionó el tema de la Revolución mexicana. Se destinarían a ello dos secuencias de trabajo, a fin de que los alumnos formaran un concepto propio de este conflicto y después explicaran sus causas a través de un corrido.

La causalidad ha sido definida de diferentes maneras por muchos autores. Carretero et al. (1995) afirman que el entendimiento de las causas de un hecho histórico implica el conocimiento de las acciones humanas particulares y del evento. Plá (2011) señala que la enseñanza de la historia debe conseguir que los alumnos hablen de causas de manera coherente y representando el hecho. Como lo mencionan ambos autores, no es tarea fácil lograr que un alumno encuentre, señale y entienda las acciones que llevaron al inicio de un acontecimiento. Esto me condujo, como docente, a diseñar y ejecutar trabajos concretos pero sencillos, exigiéndome la obtención de recursos didácticos a mi alcance y el análisis del contexto en el que me encontraba, utilizando lugares u objetos de uso común para los alumnos y que pudieran relacionar con su cotidianidad, con el propósito de darle significado al tema que trabajaríamos.

Además, para fortalecer esta intervención, utilicé fuentes primarias y secundarias, recomendadas por Sebastián Plá (2011) y José Hurtado (2012), por ser un medio de relevancia inmediata para el alumno, ya que hacen posible el conocimiento de la forma de pensar de los protagonistas, la época y los instrumentos de uso cotidiano. Entre las múltiples fuentes, seleccioné una primaria —caricatura

satírica— y dos fuentes secundarias —texto de autor y un corrido— con la intención de aproximar al alumno a lo que se vivía en la época, esperando que esta investigación contribuyera a la identificación de causas y ayudara al mejoramiento de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionada arriba, esta investigación tenía el propósito de coadyuvar a la mejora de mi práctica docente. Por esta razón, me incliné por la investigación formativa. Como refiere Restrepo Gómez (2009), “el énfasis actual de la pedagogía es buscar promover el aprender a aprender” (p. 104). Es decir, para progresar en la enseñanza de la historia requería ver mis acciones pedagógicas desde una postura crítica y una apertura para reconocer las fallas en mi quehacer docente que obstaculizaban el aprendizaje de mis alumnos.

Con esto en mente, trabajé bajo el paradigma sociocrítico, que es atender una problemática real; en este caso, la comprensión de la causalidad en mis educandos. En este marco, y seleccionando una de las tres líneas de investigación, focalicé mis esfuerzos en la investigación-acción pedagógica. Al respecto, Restrepo Gómez (2009) sostiene que “se reflexiona críticamente segmentos de la práctica, con miras a analizar la estructura y funcionamiento en que los estudiantes alcancen niveles superiores de aprendizaje” (p. 106). Tomando estas ideas, y por los bajos niveles académicos manifestados por mis alumnos, me di a la tarea de aplicar las tres fases mencionadas en esta línea: la reflexión, el diseño y el montaje.

Además, Terán de Serrentino y Pachano Rivera (2005) señalan que “el conocimiento supone asumir una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad” (p. 175). Esta asunción, a su vez, posibilita poner en tela de juicio lo que se conoce, dando margen al docente de ser investigador para que pueda acceder a herramientas con la cuales modifique su problemática e implemente la teoría. En paralelo, esta tiene la intención de reconocer las características de la práctica educativa, lo que da oportunidad de que la experiencia del docente, en su intervención, enriquezca su trabajo cotidiano.

Para alcanzar este propósito, me apoyé en el diseño, la implementación y la valoración de las planeaciones utilizadas, así como en el ciclo reflexivo de Smyth (1991), compuesto por cuatro pasos: descripción, información, confrontación y reconstrucción. La descripción son los relatos escritos u orales del docente o del alumno que rescatan incidentes de la enseñanza-aprendizaje. La información sustenta las razones de haber implementado las actividades durante la sesión, así como el análisis de las dificultades, los hallazgos y los logros alcanzados después de aplicarlas en el aula. La confrontación consiste en la comparación de lo hecho en el salón con lo establecido en la teoría. Aquí se pone en tela de juicio el sustento de las acciones realizadas y se identifican las mejoras en la práctica docente para la próxima sesión. La reconstrucción es la fase en la

que se engloban las fortalezas alcanzadas, y mueve al docente a investigar con objeto de volver a establecer una serie de acciones con las cuales alcanzar el éxito en la práctica docente. Restrepo Gómez (2009) afirma que “el maestro puede investigar a la vez que enseña” (p. 107), lo que permite que sea autónomo en el mejoramiento de su enseñanza.

Como parte central de la valoración de los resultados obtenidos, se utilizó una guía de observación de las evidencias escritas y orales dadas por los alumnos, como un marco para la evaluación de la adquisición del significado del concepto de causalidad. También se usó una lista de cotejo para, con fundamento en ella, registrar los avances, las debilidades y los logros observados durante la implementación de las secuencias.

Construcción de una Revolución

La primera intervención se efectuó el 18 de febrero de 2019, de 8:30 a 9:30 horas. Decidí iniciar en este horario porque, basándome en mi experiencia, los niños tienen mayor atención y productividad en las primeras horas del día, que, en la mayoría, se van perdiendo al pasar el tiempo, lo que se hace más notorio después de receso. La sesión duró 60 minutos. Se abordó el tema de la Revolución mexicana con el propósito de que en la sesión los alumnos formaran su concepto de Revolución. Para ello, me apoyé en el postulado relativo a la necesidad de trabajar con los conceptos de primer orden para entender un hecho histórico, ya mencionado con anterioridad en la propuesta de educación histórica.

Para el diseño de la actividad introductoria, tomé en cuenta que muchos de mis alumnos aún vivían en el campo, por lo que se identifican con las costumbres practicadas en este. Una de estas es la música, en especial el corrido. Por ello, elegí uno con temática revolucionaria que hablara de la situación del campesino en aquella época.

La primera actividad consistió en la recapitulación de los conocimientos previos. Solicité a los alumnos que escribieran en su libreta las definiciones de “Revolución mexicana” y “corrido”. La mayoría asoció el primer concepto con armas o algo sobre guerra; el segundo, con una canción, una nota musical, etcétera. Posteriormente les pedí que oyeran con atención el corrido titulado “El barzón”. Seleccioné este corrido porque es una obra que rescata las condiciones en que vivían los campesinos de la época. Pagés Blanch y Santisteban Fernández (2010) sostienen que la enseñanza de la historia a través de este tipo de fuentes “ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto y permite conocer la historia más próxima” (p. 297).

Con la interpretación que hicieron del corrido debían contestar las siguientes preguntas: ¿qué mensaje quiere dar?, ¿a qué población va dirigido?, ¿qué aspectos de la forma de vida identificas? y ¿cuál lugar describe? (véase la imagen

3). Algunos alumnos no comprendían del todo la letra; estos señalaron “va muy rápido” y “no le entiendo”. Pese a esta dificultad, la mayoría sí entendió la letra; incluso, un alumno que trabaja en el campo explicó a sus compañeros el significado de “barzón”: un objeto que sirve para la yunta de sembrar. Esta explicación despertó la curiosidad de los niños por más significados y por lo que trata la canción.

Imagen 3. Preguntas del corrido

Actividad: Escucha con atención el corrido “El Barzón” y contesta lo siguiente.

- ¿Qué mensaje quiere dar el corrido? para los de campo
- ¿A qué población va dirigido el corrido? campo
- ¿Qué aspectos de la forma de vida de esa época identificas? casucha
- ¿Cuál lugar describe el corrido? campo

Gobriel Emiliano

Después de oír dos veces el corrido, solicité que algunos alumnos me dieran sus respuestas; las que más repetían, “20 pesos” y “calzones”, las relacionaban con cosas que ya conocían, además de que estos términos les causaban mucha risa. Esta actividad duró solo 15 minutos. Al revisar las respuestas de la primera pregunta noté que asociaron las palabras campo y renta. En la segunda, relacionaron campo con la población que vivía en este medio. En la tercera pregunta, comentaron la palabra mala aludiendo la forma de vida que tenían. En la cuarta, identificaron los términos hacienda y campo. Todo ello muestra que anotaron solo las frases que relacionaban con su medio para responder las preguntas.

Gracias al corrido, muchos de los alumnos reflejaron en sus respuestas una idea de la situación en la que vivían los campesinos de la época. Prats y Santacana (2011) apuntan que “el primer objetivo fundamental ha de ser la comprensión para poder llegar a la explicación” (p. 74). Asimismo, mostraron que la noción de causalidad no les era ajena, ya que relacionaron de manera simple lo sucedido.

A esta actividad le siguió la de desarrollo. Solicité a los alumnos que analizaran dos caricaturas satíricas de la época, “Sigue bajando” y “Una ofrenda a Porfiriopoxtlí”, que fueron publicadas en el periódico de la época El Hijo del Ahuizote. Los niños tenían que escribir qué interpretaban de esas imágenes y cuál mensaje quería dar a conocer el autor. Se estableció un tiempo de 25 minutos para la realización de estas acciones. Al ser una fuente primaria intuía que los alumnos de manera directa harían una interpretación sobre el gobierno de Porfirio Díaz.

Con el propósito de reforzar el trabajo de interpretación de la caricatura, proporcioné a los alumnos el texto “Haciendas y ranchos, peones y campesinos en el porfiriato”, de Jean Meyer (1986), con la intención de que se formarán un panorama más amplio de la época. Hurtado (2012) sostiene que “las fuentes son las mismas, no cambian, pero la mirada del historiador no es la misma” (p. 2). Es decir, el examen conjunto de una fuente primaria y una secundaria daría pie a una visión propia, diferente a las de sus compañeros, y enriquecedora para el trabajo (véase la imagen 4).

Imagen 4. Caricatura satírica

Actividad: Observa las siguientes dos caricaturas de la época escribe debajo de cada una qué deseas dar a conocer, anexa además las razones por las cuales crees que fue realizado.

El Hijo de El Ahuizote
El hijo de El Ahuizote. 11 de Febrero de 1903. No. 11. Año 11. Número 780. México para los Mexicanos.

SIGUE BAJANDO!



EL HIJO DEL AHUIZOTE
(1885-1903)

Relección
 Impopularidad
 Un viejo
 esta bajando



esta umillado
 esta viejo tirando lo
 estan velando

Caricatura publicada en El Hijo del Ahuizote, titulada Una ofrenda a Porfirio.

Al término, solicite algunas participaciones. En lo tocante a la primera caricatura, los niños que expusieron utilizaron las palabras “impopularidad”, “reelección” y “mandón” como las adecuadas para describir la imagen, vinculándolas a las circunstancias en que se encontraba la figura de Porfirio Díaz en aquel momento; incluso uno de los niños dijo: “un campesino se está burlando de Porfirio Díaz”. Esto demuestra una interpretación basada en la imagen, pero que el alumno le dio sentido al cuestionar la razón de la burla del campesino hacia Díaz. Asimismo, las palabras anotadas extraídas del dibujo son significativas para ellos porque son el sustento de su explicación del acontecimiento. En este sentido, Del Pozo (2006) argumenta que “la posibilidad ofrecida por las imágenes de acercarnos como historiadores al pasado permite imaginarlo con más lucidez y colorido” (p. 293).

En lo que respecta a la segunda caricatura, las respuestas hicieron referencia al poder que tenía Porfirio Díaz. Las palabras más repetidas, “mató” y “mandar”, me llamaron la atención porque son ideas muy concretas para describir la situación de la época. Al cuestionar a un alumno, él usó “rebelión” como un motivo de lo sucedido en la imagen.

Es importante resaltar la utilización del texto de Meyer (1986) porque la lectura de este permitió a algunos alumnos entender más las situaciones en las que se encontraban los campesinos dentro de las haciendas. Así, se establece que la utilización de fuentes secundarias hace posible que los alumnos comprendan con facilidad las condiciones del hecho como lo haría un historiador, dando sus propias interpretaciones. Muestra de ello es el caso mencionado del alumno que utilizó la palabra rebelión; si bien sus compañeros recurrieron a expresiones propias de la época, él logró ligarlas, darles un sentido corto pero eficiente, es decir, comprender de manera primitiva lo que sucedería con Díaz.

La actividad de cierre buscaba que, a través de un dibujo de Francisco I. Madero, anotaran, acerca de este personaje, las causas por las cuales creían que había iniciado la Revolución mexicana. Inicialmente reconocía que muchos de ellos tendrían dificultades por ser un concepto que apenas se estaba trabajando. Por esta razón, les permití que se apoyaran en la página 94 del libro de texto. Aunque se les dio 20 minutos para concluir el trabajo, la mayoría terminó antes de tiempo. Las palabras más repetidas en las respuestas son “pobreza”, “dinero”, “gobierno”, “reelección”, “Díaz”, “democracia” y “pueblo”.

Pocos estudiantes tuvieron reiteraciones en sus respuestas; en algunos, las palabras no tenían mucho que ver con el tema. No obstante, fue interesante ver que, a pesar de haber sido una secuencia de actividades sencilla, pudieron ya hacer un concepto de Revolución. Al solicitarles que enunciaran la definición de este concepto, lo relacionaron con las palabras rebelión y guerra en algunos casos.

Arteaga y Camargo (2014) sostienen que “la historia no se aprende de manera natural o espontánea, sino mediante ejercicios de abstracción” (p. 132). Porque estas fueron las primeras experiencias de reflexión, los alumnos no establecieron una idea compleja. Como se mencionó con anterioridad, debido a que se encuentran en el estadio de operaciones concretas a formales, van con el desarrollo de su abstracción. Sin embargo, los alumnos sí lograron una definición propia con una palabra cercana a ello, con lo que se muestra que le dieron relevancia al contenido.

Oda a Porfirio Díaz

La segunda intervención se realizó al siguiente día, igualmente a primera hora. Antes de dar inicio a la sesión, comencé con el cuestionamiento de las ideas más importantes vistas en la clase anterior. Desde mi perspectiva, dar un repaso, aunque sea sencillo, enlaza los conceptos y conocimientos, lo que permite al alumno recapitular, y provocar mayor interés y atención a la clase. En un lapso de 10 minutos solicité que algunos describieran la situación de los campesinos durante el porfiriato, su punto de vista sobre el personaje Porfirio Díaz y la definición de Revolución. La sesión del día anterior, basada en la propuesta de Arteaga y Camargo (2014), tuvo el objetivo de que definieran en sus palabras el concepto de revolución; aunque las actividades no estuvieron muy enfocadas en la definición del concepto, sí lo estuvieron en la explicación de las condiciones que la ocasionaron.

Muchos alumnos coincidieron en la utilización de los términos guerra y armas para definir ese concepto, mas ninguno pudo dar una definición específica. Esto llamó mi atención porque no había una idea, sino solo palabras, a lo mucho dos, que relacionaban con el concepto, o simplemente no había definición. Carretero et al. (1995) argumentan que “los cambios sociales son explicados por la situación histórica estudiada, así como por las relaciones establecidas por sus actores” (p. 75). Así, me quedó claro que las respuestas marcadas por los alumnos en sus definiciones solo se basaban en lo que viven.

Después de esto, seguimos con la actividad de inicio titulada “Abeja adentro, abeja afuera”, que consistió en proporcionarles a los alumnos un dibujo de una abeja y anotar en la parte de atrás de este una de las causas del inicio del movimiento revolucionario. Cada uno expondría posteriormente su respuesta y el resto del grupo decidiría si esta era válida o no. En caso de ser válida, el alumno pegaría su abeja dentro del panal puesto en el pizarrón. En caso de no ser válida, debía reescribir la respuesta. Se marcó un tiempo de 20 minutos para esta reescritura. Constantemente supervisé el trabajo.

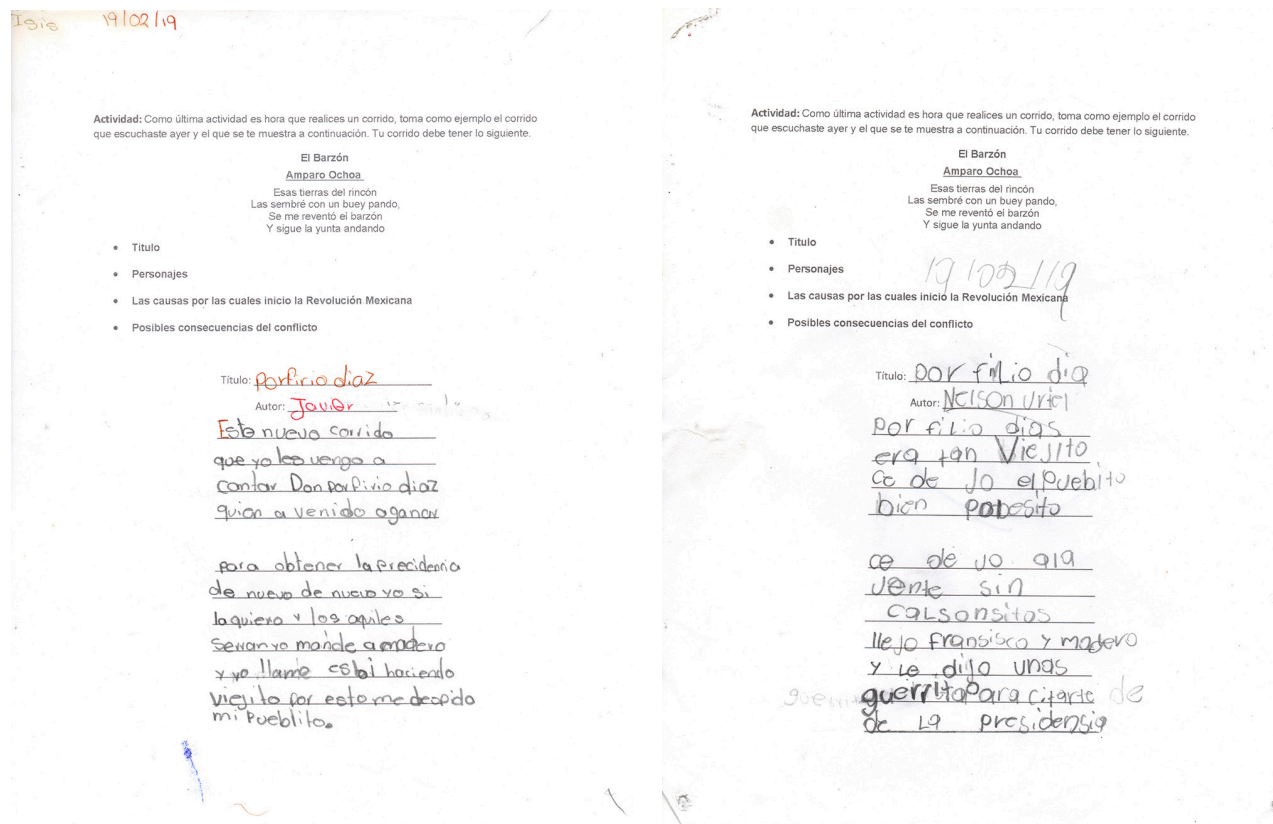
Un solo equipo no recordaba ninguna causa en específico, por lo cual le sugerí consultar de nuevo los trabajos hechos el día anterior. En la exposición, algunas respuestas fueron las condiciones de pobreza de la población, la forma de gobierno, el tiempo que llevaba Porfirio Díaz en el poder. Estas enriquecieron el concepto, pues los alumnos adquirieron nuevas palabras para explicar lo sucedido, aunque de manera sencilla. El trabajo colaborativo en grupo fortaleció sus concepciones y, en algunos casos, las modificó, lo cual demuestra que no hay mejor manera de adquirir un aprendizaje que compartirlo entre pares.

Posteriormente, como actividad de desarrollo, y que evidenciaría los logros de la intervención, les solicité que inventaran un corrido. Como ejemplo se utilizó un fragmento de la letra de “El barzón”, que escribí en el pizarrón. Se recordó de manera verbal las características que sus corridos debían contener: título del corrido, las causas por las cuales inició la Revolución mexicana y las posibles consecuencias de esta. A esta actividad se le destinó un tiempo de realización de 30 minutos.

Durante el proceso, los alumnos me preguntaban si podían consultar las actividades anteriores; les dije que no había problema. Otros pidieron trabajar con un compañero; la respuesta también fue afirmativa, con la condición de que no fuera el mismo corrido. Me entusiasmó mucho el interés, la dedicación y el esfuerzo que los alumnos mostraron en la construcción de su producto, lo cual consideré una señal de que el tema había captado la atención y el gusto del grupo.

Al momento de revisar y, principalmente, de solicitar la exposición de sus creaciones muchos deseaban participar. Permití que todos expresarán su actividad, e incluso un alumno ayudó a quienes les daba mucha pena cantar o no lograban la entonación. Sus trabajos evidenciaron el rescate de las actividades anteriores. En uno de ellos (véase la imagen 5) el alumno escribió “Porfirio Díaz era tan viejito que dejó el pueblo bien pobrecito, que dejó a la gente sin calzoncillos, llegó Francisco I. Madero y le dijo una guerra por la presidencia”.

Imagen 5. Primer corrido de un alumno



Este corrido llamó mi atención porque el alumno en pocas palabras le dio lógica al acontecimiento. En la frase “era tan viejito que dejó el pueblo bien pobrecito” establece dos causas del inicio de la Revolución, pues el adjetivo “viejito” hace pensar en el tiempo que Díaz llevaba en el poder, y la construcción “pueblo bien pobrecito” alude a las condiciones económicas en que se encontraba la mayoría de la población. No dio una idea específica, pero, para dicho establecimiento causal, sí relacionó palabras que él usa comúnmente. Asimismo, en la explicación de los hechos pasó de las palabras a las ideas sencillas pero concretas. Dijo que “calzoncillos” sirve como referencia de los abusos de Díaz, y la aparición de Madero y la guerra por la presidencia como evocadoras de las consecuencias de estos abusos. Todo ello da cuenta de la manera en que el alumno llegó a una abstracción determinada.

Aquí cabe recordar una de las tesis de Arteaga y Camargo:

[...] el pensamiento histórico en estricto sentido sólo puede ser el resultado de trayectorias educativas formales de mediana y larga duración. Éstas implican el acercamiento de los estudiantes a la historia como disciplina científica y se apoyan en la adquisición y aplicación de “nociones organizadas” que coadyuvan a la explicación de procesos concretos (2014, p. 123).

Otro de los alumnos escribió:

Este nuevo corrido que yo les vengo a contar, Don Porfirio Díaz quien ha venido a ganar, para obtener la presidencia de nuevo, yo sí lo quiero, y los Aquiles Serdán, yo mandé a Madero y lo llamé. Me estoy haciendo viejito por esto me despido, mi pueblito.

Este corrido sugiere dos causas de la Revolución: “venido a ganar” remite a los procesos de reelección de Díaz y “viejito” al largo tiempo que este llevaba en el poder. Aunque no establece una coherencia cronológica y de actuación de los personajes, enlaza a Madero con Aquiles Serdán, pero sin establecer una relación entre ambos, e inicia con una causa y finaliza con otra sin dar una consecuencia al hecho.

Me sorprendió que muchos alumnos, como los citados arriba, mencionaron en sus corridos las causas del movimiento revolucionario repitiendo, la mayoría de ellos, “pobreza” y “maltrato”. En este marco, Plá (2011) señala que “el conocimiento histórico escolar es la construcción histórica y cultural de significaciones sobre el pasado dentro de la escuela” (p. 142). Dicha construcción se hizo manifiesta en las opiniones expresadas entre ellos. No obstante, hay que reconocer que fueron pocos los que establecieron alguna consecuencia. Mi intervención concluyó con las preguntas acerca de cuál trabajo había sido de su agrado y qué aprendieron. Sus respuestas versaron sobre la caricatura, la composición de sus corridos y aspectos de Porfirio Díaz y la Revolución.

CONCLUSIONES

Después de la intervención, uno de los puntos reafirmados es la importancia del uso de fuentes primarias (dos caricaturas satíricas) y fuentes secundarias (el texto de Meyer y el corrido). Estas fueron de gran utilidad para que los alumnos tuvieran un panorama del periodo, para que cada uno de ellos formara una visión propia y para ejemplificar de manera adecuada la visión de los autores. Todo ello puso en conflicto el saber previo de los alumnos con el que en ese momento se estaba adquiriendo; de esta manera formaron un aprendizaje propio.

El uso de fuentes primarias no se limita a las antes mencionadas; el docente puede utilizar mapas, objetos de uso cotidiano de la época, dibujos y pinturas, narraciones del periodo, etcétera. Todo lo que esté al alcance del profesor sirve para adentrar a los alumnos en la historia. Al respecto, Hurtado (2012) sostiene que “el historiador realiza una serie de interpretaciones que le permiten alejarse de la mera repetición o transcripción que se obtienen de las fuentes, al construir un conocimiento que es producto de sus propias interpretaciones” (p. 2). Esto hace posible que se dimensione la importancia de los alumnos como historiadores, que ellos analicen diferentes fuentes. Al hacerlos partícipes de la historia logran adueñarse del conocimiento y despertar su interés por los hechos del pasado.

Trabajar con la propuesta de Arteaga y Camargo (2014) sirvió mucho para que los alumnos simplificaran de mejor manera el hecho histórico. Aquí hay que reconocer que la primera sesión no se encaminó del todo a las actividades para que ellos mismos elaboraran, de acuerdo con su contexto, el significado de la palabra revolución. Aunque formularon conjeturas simples del significado de esta, se dio la pauta para que se interesaran más y vieran el acontecimiento con más relevancia (véase la imagen 6). En la sesión dos, con la composición de los corridos, fue visible que la mayoría de los alumnos no elaboraron un significado concreto de este término; al contrario, solo vincularon palabras que para ellos ya tenían una relación. Desde esos significados, ellos explicaron el hecho histórico de manera muy sencilla y breve; nunca hablaron de algo complejo o difícil de entender, debido a que su abstracción está en los primeros inicios. Prats y Santacana (2011) explican que “la comprensión de la causalidad en Ciencias Sociales exige unos procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas, de modo que establecer las causas y consecuencias es una tarea compleja” (p. 71).

Imagen 6. Evaluación implementada, lista de cotejo

Escuela Primaria Miguel Hidalgo 24DPR0344A Historia Bloque III

Fecha: 19 de febrero del 2019

Nombre del Alumno: Nelson Osier Jacobo Contreras

Contenido: La Revolución Mexicana

Evaluar: La identificación de causas y la relación que establece con el hecho histórico de La Revolución Mexicana dentro de su corrido.

Criterios	Cumplió	No cumplió
El título tiene relación con el hecho histórico.	X	
Identifica una causa que relaciona con el inicio de La Revolución Mexicana.	X	
Identifica dos o más causas que relaciona con el inicio de La Revolución Mexicana.	X	
Logra identificar algún(os) personaje(s) que participaron en el hecho histórico.	X	
Su escrito refleja un conocimiento del hecho, el texto es coherente y claro su mensaje.	X	
Expresa alguna opinión del hecho y logra definir la palabra "Revolución" en el corrido.		X

Observaciones del trabajo:

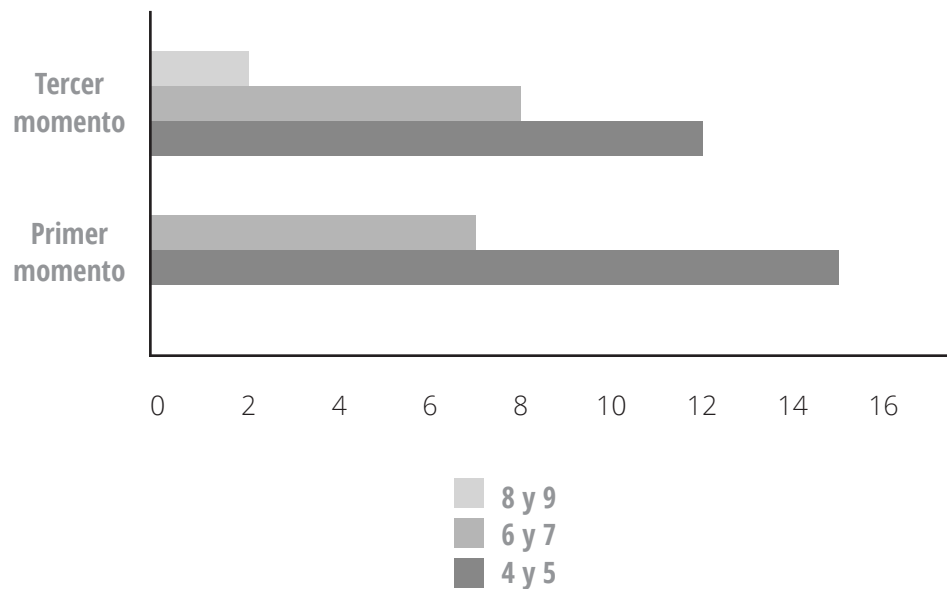
El alumno hace un Corrido que cumple con las características del mismo. Su título refleja la al personaje que él considera central (Díaz) y desde el inicio establece temporalmente el hecho y le da coherencia. Añade "Viento" y "Pobre. Cito" como causas e inclusive marca una consecuencia de la gente sin callosillos, identifica a Francisco T. Madero como personaje. No hace una opinión del hecho, pero vincula la palabra "guerrillas" con Revolución de manera concreta y sencilla e inclusive escribe una finalidad de la Revolución al mencionar Presidencia. Necesita mejorar su letra y sin faltas de ortografía.

En la identificación de las causas pasó algo semejante; la mayoría asimiló una idea con su contexto. Solo pocos pudieron ligar dos causas basados en la misma condición de abstracción que se vio reflejada cuando dieron sentido a sus textos. Esto se debe a que la mayoría se encuentra en el estadio de operaciones concretas, es decir, apenas están desarrollando las explicaciones lógicas, por lo que sus respuestas son muy concretas y no van más allá de palabras. Solo uno de los estudiantes logró una vinculación con el hecho con palabras específicas. La explicación del inicio de la Revolución mexicana por parte de los alumnos deja ver una relación con el contexto en el que ellos viven, ya que no emplearon palabras nuevas, sino las de uso común.

El corrido sirvió para que los alumnos conocieran el hecho y, como punto de partida, para despertar su interés. Al hacerlos partícipes de la creación de sus trabajos expresaron de mejor manera lo aprendido en clase, lo cual demuestra que la enseñanza de la historia se ve beneficiada con el apoyo de otros medios aparte del libro de texto. Así, se reafirma que la utilización de materiales distintos ayuda a los docentes a que los alumnos se sumerjan en el trabajo del historiador analizando, cuestionando, preguntando e interpretando el hecho histórico. De este modo, tal como lo señala la Secretaría de Educación Pública, el aprendizaje de la historia conduce a la comprensión de que “los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes [los alumnos] descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento” (SEP, 2011, p. 145).

En otras sesiones en las que se trataron otros temas diferentes y se realizaron actividades vinculadas con la propuesta “Educación histórica” se observó un incremento en el promedio de las calificaciones del grupo (véase la imagen 7). Este hecho me ayudó a reflexionar sobre la importancia de no saturar a los estudiantes con datos para memorizar, sino trabajar en las aulas como historiadores para entender el enfoque que busca la historia, que no consiste sino en formar alumnos críticos del pasado, presente y futuro.

Imagen 7. Registro de calificaciones finales del grupo en historia



Desde mi perspectiva, la investigación en las aulas es primordial, ya que nadie conoce mejor las necesidades de aprendizaje del alumno que el profesor, y más en la materia de historia, que en muchas escuelas se ve como algo aburrido y con poca relevancia. Aunque en este artículo se mencionan algunos materiales, cada docente es libre, bajo su contexto y propósito, de utilizar materiales que despierten el interés por la historia. En ocasiones, un simple juguete nos ayuda a propiciar en el alumno la duda de conocer su pasado.

En esta investigación se muestra que sabiendo enfocar las actividades a los lineamientos del plan de estudios y guiando la clase hacia contenidos significativos es posible obtener resultados, no radicales, pero, si se siguen trabajando de manera constante, estos se reflejarán en las boletas y en el ciudadano que deseamos formar.

Desde este enfoque, evaluar no es cambiar bruscamente el sistema de valoración, ya que es más que claro que seguirán enfocándose en personajes y lugares. Evaluar, entonces, es atender el modo de enseñanza y buscar nuevas alternativas para alcanzar los niveles de logro que nos piden nuestras autoridades.

BIBLIOGRAFÍA

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Carretero, M.; Jacott, L.; Limón, M., y López-Manjón, A. (1995). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Aique Grupo Editor.
- Del Pozo, M. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación* (25), 291-315. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11183/11605>
- Hurtado, J. M. (2012). Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. En *Elementos para el estudio de la historia de la educación en México. Reforma curricular*. Escuelas Normales (Materiales DGESPE). https://nanopdf.com/download/fuentes-primarias-y-secundarias-en-la-construccion-del_pdf
- Meyer, J. (1986). Haciendas y ranchos, peones y campesinos en el porfiriato. Algunas falacias estadísticas. *Historia Mexicana*, 35(3), 477-509. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1916/1734>
- Pagès Blanch, J., y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fzkSxjssLychp5rWPd/?format=pdf&lang=es>
- Piaget, J. (1979). *Introducción a la epistemología genética*. Editorial Paidós.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), 138-154. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n134/v33n134a9.pdf>
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats Cuevas (coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 67-87). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-111. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1983/3/RestrepoBernardo_2009_Investigacionaulaformasactores.pdf
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados* (14), 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Programa de estudio. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* (294), 275-300. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70287/00820073003631.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terán de Serrentino, M., y Pachano Rivera, L. (2005). La investigación-acción en el aula: tendencias y propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 9(29), 171-179. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602905.pdf>



NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE DOCENTES DE PREESCOLAR INDÍGENA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF INDIGENOUS PRESCHOOL TEACHERS FROM BAJA CALIFORNIA, MEXICO

Fecha de recepción: 22 de abril de 2021.

Dictamen 1: 13 de mayo de 2021.

Dictamen 2: 30 de junio de 2021.

Fecha de aceptación: 29 de julio de 2021.

Itziar Scarlet Gallegos Ruiz¹

María Guadalupe Tinajero Villavicencio²



Narrativas
docentes

RESUMEN

El presente artículo se centra en las narrativas de tres docentes de educación preescolar adscritas a una zona escolar del servicio indígena del municipio de Ensenada, Baja California (México). El objetivo del estudio fue conocer sus experiencias iniciales al incorporarse al magisterio y la manera en que resolvieron los imprevistos que se les presentaron. El corpus generado, a partir de entrevistas semiestructuradas, fue examinado a través de un análisis narrativo que permitió recuperar sus voces. Los resultados muestran que las participantes no se limitaron únicamente a cumplir con las funciones educativas estipuladas por la normativa educativa oficial; al contrario, realizaron múltiples actividades con el objetivo de ofrecer espacios para la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, con los que se sienten identificadas.

Palabras clave: educación preescolar, educación indígena, maestras indígenas, condiciones de trabajo.

ABSTRACT

This article focuses on the narratives of three preschool teachers assigned to a school zone of the indigenous service in the municipality of Ensenada, Baja California (Mexico). The objective of the study was to know their initial experiences when joining the teaching profession and the way in which they solved the unforeseen events that arose. The corpus generated, from semi-structured interviews, was examined through a narrative analysis that allowed their voices to be recovered. The results show that the participants did not limit themselves solely to fulfilling the educational functions stipulated by the official educational regulations; On the contrary, they carried out multiple activities with the aim of offering spaces for teaching and learning for their students, with whom they feel identified.

Keywords: preschool education, indigenous education, indigenous teachers, working conditions.

¹ Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. itziar.gallegos@uabc.edu.mx

² Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. tinajero@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar es el primer nivel de la educación básica; su objetivo es desarrollar armónica e integralmente las capacidades afectivas, artísticas, sociales, físicas y cognoscitivas de niños y niñas de tres a cinco años de edad mediante actividades lúdicas, recreativas y académicas (INEE, 2019a).

Desde 2002, como consecuencia de su obligatoriedad, en este nivel hubo un crecimiento anual de 5.5 por ciento; es decir, de 3.5 millones matriculados en el ciclo 2001-2002 aumentó a cinco millones en 2016. También hubo cambios en las tasas de matriculación y de asistencia. Por ejemplo, la tasa de matriculación se incrementó 30.9 por ciento entre el periodo de 2001 y el de 2017; pero, al mismo tiempo, se registró un 17 por ciento de niños y niñas no matriculados. En términos absolutos, 1 153 683 infantes de tres a cinco años de edad no asistían al preescolar. En cambio, la tasa de asistencia aumentó entre 2008 y 2016 “en 8.8 puntos porcentuales, situándose en 77.7%” (INEE, 2017, p. 18). No obstante, el crecimiento fue desigual: los niños y las niñas que viven en condiciones de pobreza extrema registraron la menor tasa de asistencia (INEE, 2017). En otras palabras, a pesar de la obligatoriedad del preescolar y el incremento de los porcentajes de atención, no ha sido posible garantizar de manera universal el acceso a la población infantil de tres a cinco años, sobre todo la que vive en municipios indígenas o con presencia de indígenas.

El servicio indígena funciona en 24 estados, y desde la década de los ochenta se ha caracterizado, a grandes rasgos, por la atención a niños de grupos originarios de México que, actualmente, pertenecen a 68 grupos etnolingüísticos; por un modelo pedagógico prescriptivo (primero, bilingüe bicultural; ahora, intercultural bilingüe), y por contratar a personas que deben ser miembros de sus comunidades y hablantes del idioma de estas. Así, los y las docentes de escuelas indígenas están comprometidos a enseñar los contenidos curriculares en la lengua materna del alumno, actividad de la cual pueden ocuparse cuando están ubicados en zonas de las cuales son originarios y, por lo tanto, hablan la misma variante lingüística de sus alumnos.

Además de tener conocimiento de los planes y programas nacionales, deben incorporar materiales educativos adicionales —específicos para su contexto de actuación— en su práctica cotidiana y planear los contenidos tanto en español como en la lengua de sus alumnos. Puede suponerse que muchos de estos

profesores invierten un número considerable de horas en sus planeaciones, ya sea para ajustar sus clases a las necesidades lingüísticas de sus estudiantes, cumplir con el currículo, atender la normativa escolar o, bien, adecuar los contenidos previstos para los diferentes grados del currículo en las escuelas multigrado que, de acuerdo con Castro, Perales y Priego (2019, junio 19), en 2017 representaban el 60.5 por ciento de los preescolares. Sin embargo, los docentes indígenas no reciben un mayor salario¹; al contrario, se ha documentado una brecha salarial de aproximadamente un 21 por ciento menos con respecto del otorgado en el servicio general (INEE, 2015, cit. en Köster, 2016).

Por otra parte, la mayoría de las docentes adscritas al nivel preescolar del servicio indígena atienden alumnos en escuelas ubicadas en zonas con grados altos y muy altos de marginación, lo que indica que muchos de sus alumnos tienen carencias económicas y se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Estas zonas, como anotamos, tienen menor acceso a la educación preescolar.

Para un mayor reconocimiento de las condiciones de vida de las diferentes localidades mexicanas, las autoridades educativas utilizan cinco niveles de marginación para caracterizar esta: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. Estos niveles están relacionados con el bienestar y el acceso a los servicios básicos. Por estudios realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019a) se sabe que 58 por ciento de las localidades rurales se encuentran en un nivel alto de marginación y 20.8 por ciento en un nivel muy alto. Durante el ciclo escolar 2017-2018, el 70.4 por ciento de los estudiantes matriculados en preescolar provenía de lugares cuyos niveles de marginación oscilaban entre alto y muy alto.

Así, si se revisa la matrícula de preescolar —distribuida en función de su ubicación geográfica— destaca que el mayor porcentaje de estos alumnos se ubica en localidades con un nivel alto de marginación (31.9 por ciento). El servicio indígena es el que atiende a un mayor número de alumnos que residen en zonas de muy alto y alto nivel de marginación (40.7 y 54.7 por ciento, respectivamente).

¹ Los profesores adscritos a escuelas ubicadas en zonas de alta marginación y con alumnos con rezago educativo reciben una compensación conocida como E3. La compensación se cancela si los docentes solicitan cambio de escuela.

En 2018, los preescolares indígenas de todo el país representaron solo 8.4 por ciento del total de la matrícula en ese nivel educativo, esto es, 412 186 niños y niñas atendidos por 19 067 docentes en 9 797 escuelas. Se puede aseverar que los niños y niñas indígenas han tenido un menor acceso a la educación preescolar debido, entre otros factores, a su localidad de origen (INEE, 2018; INEE, 2017).

Sin duda, las condiciones de vida de muchos de estos infantes repercuten en la labor cotidiana de las docentes de preescolares indígenas; pero hay otras que, de estar ausentes, también afectan su trabajo; nos referimos a las aulas, los materiales y los recursos para la enseñanza. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019b) reportó que 25.7 por ciento de las escuelas unitarias y 21.4 por ciento de las no unitarias del servicio indígena están edificadas con algún material como lámina, palma, carrizo, lámina de plástico, metálica o de asbesto. De igual modo, asentó que algunos establecimientos no cumplen con las normas básicas señaladas para su construcción y que esta situación pone en peligro la integridad de la comunidad escolar. Además, 7.8 por ciento de los preescolares unitarios utilizan casas particulares, bodegas o locales comerciales como aulas. En paralelo, encontró que 39.3 por ciento de los y las docentes del servicio unitario y 25.0 por ciento del no unitario no recibieron el Programa de Educación Preescolar 2011, necesario para llevar a cabo las planeaciones de actividades. Asimismo, señaló que 44.3 por ciento de las escuelas unitarias y 33.8 por ciento de las no unitarias no fueron dotadas con acervo bibliográfico (material de lectura) para sus estudiantes.

Los datos indican que muchos maestros y maestras del servicio indígena trabajan en condiciones poco favorables (contextos marginales, pobre infraestructura y demandas adicionales por el tipo de servicio en el que están adscritos). En esa línea, algunas investigaciones han mostrado cómo los docentes sobrellevan circunstancias adversas propias de sus contextos. Por ejemplo, Day y Gu

(2013), en un amplio estudio, evidenciaron que los maestros participantes se sienten agotados a causa de las fuertes cargas de trabajo, los contratiempos y los desafíos laborales; pero que todos continúan laborando debido a tres factores: su motivación intrínseca, su vocación y su compromiso ético. Para los participantes del estudio, lo que importa es brindar un mejor apoyo a sus estudiantes y tener interacciones positivas con sus colegas; en otras palabras, les genera placer el aprendizaje y el crecimiento de sus alumnos.

Otro estudio (Monrad y Tigrero, 2017) también señala que los participantes, durante varias etapas de su vida laboral, han experimentado miedo, dolor y frustración al enfrentarse a infortunios laborales para los que no se sentían preparados; pero, ante cada problema, replantearon una y otra vez su manera de ejercer la docencia, desarrollando capacidades y habilidades para solucionar los conflictos o retos que se les presentaban. En este mismo sentido, Aguirre, Aparicio y Marsollier (2010) demostraron que los participantes de su estudio, ante ambientes adversos que fomentan el estrés y el desgaste profesional, continúan en su labor con dedicación, esfuerzo, esperanza y vocación.

Asimismo, Gracida (2012) expone que docentes indígenas mexicanos han llevado adelante su labor educativa con compromiso, y que han afrontado diversas y complejas situaciones que, en ocasiones, han limitado su ejercicio pedagógico. En este afrontamiento, muchos han recurrido a diferentes estrategias no solo para ofrecer solución a los problemas escolares, sino también para brindar una educación de buena calidad y reducir las situaciones que vulneraban a sus estudiantes.

Esta línea de indagación ha tenido resultados significativos para conocer con mayor detalle el trabajo que desarrollan los docentes, pero quien ha contribuido de manera significativa a ello, a nuestro juicio, es Qing Gu (2017). Esta autora estudió a maestras y maestros que permanecen en sus puestos de trabajo, independientemente de los

complejos ambientes escolares que los rodean, los cuales afectan de forma negativa su labor docente; aunque señala que puede suceder lo contrario, es decir, dichos ambientes también pueden potencializar su trabajo. Su enfoque es desde la resiliencia, la cual define como una construcción social que es mediada por factores multidimensionales con características únicas debido a la especificidad de cada contexto y de cada persona. La autora sostiene que no es una cualidad para ciertos individuos, al contrario, la poseen muchas personas.

Para Gu (2017), es posible confirmar esta cualidad si se estudian los dos mundos que influyen en el docente: el profesional y el personal. Gu explica que ambos mundos están en constante interacción; cada uno constituido por diferentes componentes o multiniveles interconectados que, en conjunto, condicionan la labor docente. Respecto al mundo profesional, los multiniveles son la política educativa, los contextos de trabajo y los imprevistos en los espacios laborales. Dichos multiniveles median en el trabajo del profesor, pero llegan a ser transformados en función de sus características personales y docentes; ahí entra en juego su mundo personal: su rol docente, su motivación intrínseca y su biografía.

En este contexto, nos preguntamos ¿qué tipo de retos afrontan tres docentes adscritas al servicio indígena del nivel preescolar de Baja California a su ingreso a la docencia? Nuestro objetivo fue identificar los retos a los que hacen frente en los primeros años de servicio y describir las labores que desempeñaban con regularidad. Partimos de la consideración de que muchas docentes afrontan diversos problemas que afectan de distinta manera su trabajo: contextos de violencia, pobreza y rezago económico. Un complejo escenario que demanda que las docentes de preescolar del servicio indígena demuestren no solo conocimientos y habilidades específicas para desempeñar la labor educativa, sino también una postura que puede marcar una diferencia ante los problemas que sufren cotidianamente sus estudiantes. Es decir, sostenemos que su trabajo en contextos vulnerables también les ha permitido desarrollar la capacidad de identificarse con sus alumnos, replantear su rol docente y atender y resolver las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas. Todo ello lo estudiamos mediante sus biografías.

MÉTODO

El estudio que aquí presentamos se desprende de una investigación más amplia de diseño descriptivo en la que recurrimos al método biográfico-narrativo para reconstruir la trayectoria y el trabajo docente de las educadoras del servicio indígena de Baja California. Diversos autores (Bolívar, 2002; Huchim y Reyes, 2013; LeCompte y Schensul, 1999) coinciden en que el método biográfico-narrativo ofrece un amplio espectro conceptual y metodológico a partir del cual es posible representar la experiencia de un individuo sin silenciar su subjetividad. En particular, en el ámbito educativo la investigación biográfico-narrativa ha permitido a los investigadores capturar “la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (Bolívar, 2002, p. 6).

Nuestro contexto de estudio es el servicio indígena. La Coordinación Estatal de Educación Indígena de Baja California (CEEI, 2018) reportó que durante el ciclo escolar 2017-2018 atendió a 3 428 niños y niñas indígenas de educación preescolar, repartidos principalmente en tres de los cinco municipios del estado: Ensenada, Tijuana y San Quintín. En el caso de los preescolares indígenas de Baja California, las circunstancias son complejas a causa de la diversidad étnica, lingüística y cultural presente en las aulas, producto de la migración. Por una parte, el servicio indígena atiende a niños y niñas de origen yumano (grupos originarios del estado) y, por otra, a niños y niñas provenientes de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Sinaloa y Veracruz, hijos de jornaleros indígenas migrantes que se han establecido en el estado. En la actualidad, la atención a los niños y las niñas yumanos se da solo en cinco de los 52 centros preescolares de todo el estado; del total de la matrícula, 97 por ciento de los alumnos y las alumnas del preescolar indígena son de ascendencia cora, huichol, mazahua, mixe, mixteca, náhuatl, purhépecha, triqui, zapoteca y zoque (CEEI, 2019).

Las participantes son tres maestras de preescolares adscritas al servicio indígena pertenecientes a una zona escolar ubicada en el municipio de Ensenada. Ellas son Rita, Frida y Gabriela (los nombres de las tres participantes fueron modificados). Rita es maestra indígena bilingüe español-mixteco bajo, nacida en el estado de Oaxaca, con nombramiento oficial de directora con 24 años de servicio. Frida es maestra indígena bilingüe español-náhuatl, nacida en el estado de Veracruz y es encargada de despacho (directora interina), con 20 años de servicio. Gabriela es maestra indígena bilingüe español-mixteco alto, también nacida en Oaxaca, que en el momento de la investigación desempeñaba una doble función, como docente y como encargada de despacho, con 20 años de servicio.

Las técnicas utilizadas son la entrevista semiestructurada y la observación participante. La primera permitió obtener un amplio rango de conocimiento a partir de la producción de diálogos flexibles (Brinkmann, 2018). Se utilizó como instrumento un guión de entrevista, que constó de 75 preguntas abiertas, que contempló tres dimensiones: biografía, formación como docente y trayectoria en el servicio. Las entrevistas se realizaron en tres momentos con cada una de las participantes. La segunda, la observación participante, posibilitó la obtención de más información del contexto en el que se desempeñan las participantes (Kawulich, 2005). Durante la semana de observación se procedió a reunir notas de campo, las cuales se escribieron mientras las participantes realizaban sus tareas cotidianas (Gibbs, 2012).

Para el examen de los datos se recurrió al análisis cualitativo de contenido, el cual condujo a la organización de la información en grandes temas y categorías. Desde la propuesta de Mayring (2000), dicho examen consistió en un análisis empírico y controlado de textos (transcripción de las entrevistas) que permitió retomar las fortalezas del análisis de contenido cuantitativo y, así, desarrollar un procedimiento analítico sistemático desde un enfoque cualitativo. Su modelo inductivo y deductivo se compone de reglas de análisis que no son rígidas, pero que hacen posible la formulación de una secuencia de pasos que van desde la selección del objetivo de análisis, la definición de las unidades del análisis, el establecimiento de los códigos de clasificación, las reglas de análisis, la elaboración de códigos, hasta el desarrollo de las reglas y categorías o temas.

Una vez que emergieron los temas fue posible llevar a cabo el análisis narrativo para recuperar las voces de las participantes en un proceso de interpretación escrito bajo la voz de apoyo del investigador (researcher's supportive voice) (Chase, 2005). En este artículo reportamos los resultados sobre tres temas: la fundación de escuelas, la obtención de recursos para las escuelas y la formación profesional.

RESULTADOS

Este apartado resume las narrativas de las participantes destacando los elementos más significativos —tanto personales como profesionales— de sus biografías a partir de los resultados obtenidos de los temas fundación de escuelas, obtención de recursos y formación profesional. Pretende, sobre todo, describir los retos afrontados por las docentes y de que forma estos les permitieron interpretar su realidad de cierto modo y moldear constantemente tanto su rol docente como su trabajo en la escuela, para tratar de alcanzar sus metas propias y cumplir con las disposiciones nacionales.

Maestra Rita: “No es tan fácil como parece”

Al estar de visita en Baja California, Rita fue informada de que estaban solicitando maestras para trabajar en el servicio indígena. Para su ingreso aprobó un examen de conocimientos y, posteriormente, se capacitó a través de un curso de inducción. Inició su trabajo en 1995 en un preescolar indígena ubicado en el municipio de Tijuana, Baja California. Al inicio contó con un pequeño salón provisional para atender a 33 niños y niñas del tercer grado, lo cual la limitó para desarrollar su trabajo de manera efectiva.

Un año y medio después fue reasignada a un preescolar en la periferia de la ciudad de Ensenada. Ella y otra profesora atendieron al total de los y las niñas matriculados, en un solo salón hecho de madera en el interior de la primaria indígena de la comunidad. Después de realizar algunas gestiones ante las autoridades, se les otorgó un terreno con un aula sin ventanas, pero no les entregaron material educativo.

Poco después, en 1997, la maestra asumió de forma interina el puesto de directora de la institución. Ella permaneció de esa manera durante dos años, atendiendo ambos cargos: el grupo y la dirección. Durante ese tiempo, Rita comenzó a realizar una serie de gestiones con el objetivo de mejorar la infraestructura de la escuela para poder trabajar con sus alumnos y alumnas. Al final, recibió apoyo económico estatal. Con los recursos asignados se construyeron aulas de concreto, baños y un cerco que delimitó el perímetro de la escuela. También se adquirió material didáctico y se le daba mantenimiento a la escuela.

La maestra Rita reconoció que en ningún momento estuvo sola en las mejoras, ya que tuvo el respaldo de los padres de familia para realizar cada una de las modificaciones de la escuela. En el año 2000, la maestra obtuvo oficialmente su puesto como directora de la institución, aunque continuó como maestra frente a grupo. Durante ese año, Rita decidió comenzar sus estudios superiores en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la que se inscribió y cursó la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena. De acuerdo con su experiencia, estudiar y trabajar al mismo tiempo le favoreció, ya que pudo relacionar la teoría con la práctica educativa. En 2005 obtuvo el título y decidió inscribirse a la Maestría en Práctica Docente en la misma UPN, la cual terminó en 2008.

Rita tuvo a su cargo la escuela donde estaba como directora y tres extensiones escolares¹, que atendía administrativamente.

Estaba estudiando la maestría, tenía mi grupo, tenía mi plaza de directiva, estaba solicitando mi liberación al grupo, iba a los cursos — porque estábamos estrenando también el programa 2004 del PEP— [...]

¹ Son escuelas que no cuentan con clave de operación y no son reconocidas por el sistema educativo, por lo que maestros y alumnos se contabilizan en una escuela que sí tiene clave.

y manejé como tres extensiones de otras escuelas que eran de nueva creación que no tenían clave. Sí duré así con tres escuelas, manejando, pues, internamente los documentos administrativamente (RE3/240919).

Rita recuerda que le ofrecieron hacerse cargo de una cuarta escuela-extensión, situación que le pareció injusta, puesto que ya contaba con demasiadas responsabilidades. Acudió a la supervisión y argumentó que, si iba a atender tantas escuelas, mejor la ascendieran a supervisora. En ese momento, la supervisión escolar se percató de la carga de trabajo impuesta.

Actualmente, Rita continúa laborando en el preescolar ubicado en la periferia de Ensenada, al que llegó a trabajar hace casi 23 años. El plantel escolar ahora es de organización completa y está integrado por tres educadoras, la maestra Rita como directora y una persona de intendencia. La matrícula de la escuela ascendía a 66 estudiantes, distribuidos en tres grupos: uno de segundo (25 alumnos) y dos de tercero (uno con 20 alumnos y otro con 21).¹

En el presente, la escuela cuenta con un terreno de aproximadamente 2 500 metros cuadrados y tiene tres aulas, además de la dirección —todas son de concreto con protecciones de metal—, una jardinera, una plaza cívica con toldo, un área amplia de juegos y baños separados para niños y niñas; todo en buen estado. Cabe destacar que toda la escuela está delimitada por una malla y tiene acceso a todos los servicios básicos gracias a las continuas gestiones de la directora ante las instancias gubernamentales.

Rita tiene una muy buena relación de trabajo con toda la plantilla laboral y busca tomar acuerdos con su personal para repartir actividades equitativamente y cumplir con las obligaciones que tienen como institución escolar. De igual manera, se muestra interesada en que la comunidad respete y promueva sus raíces indígenas.

Es muy importante que se fortalezca la lengua, que se dé a conocer, no olvidar o no discriminar a los niños, sobre todo, que asisten aquí. Ahora sí que respetarnos, su identidad, más que nada, y su lengua (RE3/240919).

Si bien Rita ha logrado notorios avances en la escuela, está decidida a continuar para obtener mayores beneficios para sus estudiantes: “mi proyecto es que crezca la escuela [...], lograr más aulas, más comodidades para los niños [...]. Ahora sí que si queremos algo bueno para los niños, se lo merecen: un ambiente más favorable para que desarrollen sus habilidades” (RE3/240919). Para Rita, su trabajo tiene el propósito de ofrecer mejores espacios para sus alumnos a través diversas gestiones administrativas, una interacción cordial con los padres y un liderazgo mediante metas en común.

¹ Las descripciones de los espacios escolares donde trabajan los participantes del estudio corresponden a las anotaciones hechas durante la observación.

Maestra Frida: “Yo trabajaba en casas particulares, me prestaban un patio”

Frida decidió migrar a Baja California cuando un familiar le comunicó que en el estado estaban solicitando docentes para trabajar en el servicio indígena. Al llegar a Baja California, presentó y aprobó un examen de conocimientos, que incluía un apartado sobre la lengua indígena (náhuatl, en su caso). Fue aceptada para comenzar un curso de inducción que le permitiría trabajar en educación inicial. Al finalizarlo, Frida fue contratada. A su ingreso al magisterio, se percató de las carencias en la infraestructura: “El reto más grande es que no tenías aulas, no tenías un terreno, no tenías nada [...]. ¿Y en qué condiciones trabajaba o cómo? Yo trabajaba en casas particulares, me prestaban un patio y así trabajaba (FE1/300919).

En 2004, la maestra Frida fue informada de que para obtener su base en el servicio indígena de Baja California era necesario que cursara una licenciatura relacionada con educación. Por tal motivo, decidió comenzar sus estudios superiores en la Licenciatura en Educación ofrecida por la UPN, subsede Ensenada. Recuerda la experiencia como un momento agradable en el que tuvo la oportunidad de establecer lazos tanto académicos como emocionales con otros profesores. Cuando terminó sus estudios obtuvo su plaza definitiva.

Al contar con la plaza, su puesto de trabajo fue modificado, ya que la educación inicial no tuvo el auge que se esperaba en el ámbito estatal. Por consiguiente, los profesores que allí laboraban fueron reasignados. Su primera encomienda fue fundar una escuela-extensión de un preescolar. Ella siguió las indicaciones y formó un grupo multigrado con 38 niños y niñas.

Con el objeto de contar con aulas apropiadas para trabajar con los niños, y con apoyo de los padres de familia, se llevaron a cabo una serie de actividades para conseguir recursos económicos y construir salones de madera. Para ella fue satisfactorio lograr la meta, sobre todo porque se sintió respaldada por los padres.

Puesto que la matrícula del plantel escolar se incrementó a 40 estudiantes, en 2006 se incorporó otra profesora; de esta manera la escuela se convirtió en bidocente. A partir de ese momento, la maestra Frida tuvo una doble función: como docente y como encargada del despacho. Durante el mismo año, la supervisión escolar le solicitó crear tres extensiones escolares, con lo cual adquirió la responsabilidad de cuatro grupos en escuelas distintas, situación que, en retrospectiva, la llena de satisfacción: “Y desde entonces yo he sido fundadora de tres jardines y me siento orgullosa de eso” (FE1/300919). En 2008, la escuela de la maestra Frida dejó de ser extensión y obtuvo una clave.

Durante sus años de servicio, la maestra Frida ha realizado una serie de gestiones para obtener mejoras para su institución. Desde 2005 hasta 2010, la escuela participó en el Programa Escuelas de Calidad, mediante el cual esta obtuvo equipo e insumos educativos como computadoras, cañones, fotocopadoras, estantes y bocinas. Dicho programa también brindó recursos para el mejoramiento de la infraestructura: se construyó la entrada principal y la plaza cívica del jardín. A partir de 2014, la escuela de la maestra Frida quedó adscrita al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), que suministra recursos económicos a cambio de la ampliación de la jornada escolar. Ahora los niños y niñas asisten de nueve de la mañana a tres de la tarde y desarrollan actividades académicas recreativas. En 2015 recibió recursos del gobierno federal para la construcción de la barda perimetral de la institución y, en 2019, para la edificación de un comedor escolar. De esa manera, poco a poco han mejorado las condiciones de su plantel.

Al presente, la maestra Frida se encuentra trabajando en el segundo preescolar que fundó. Es un preescolar de tiempo completo, compuesto por una encargada del despacho, una coordinadora de alimentos, un intendente de medio tiempo, dos maestras de talleres vespertinos y tres docentes que atienden académicamente a 82 niños y niñas repartidos en tres grados y tres grupos.

El plantel cuenta con todos los servicios básicos y con aproximadamente 1 920 metros cuadrados delimitados por una barda perimetral. El terreno está distribuido en un área de juegos, una plaza cívica, las primeras aulas de madera con las que inició (ahora utilizadas como espacios multiusos), un baño portátil, un aula-comedor y un edificio de dos pisos. En la primera planta del edificio se localizan los sanitarios, el salón de primero y segundo, la dirección-bodega y otro salón que también se utiliza como comedor provisional. Mientras que en la segunda planta se ubica la supervisión escolar y el aula de cómputo que funciona también como salón de clases de tercer grado.

En suma, la maestra Frida es una persona responsable, comprometida, respetuosa y ejerce su liderazgo. Ha puesto todo su empeño en brindar un servicio educativo de calidad para sus estudiantes. Busca, en todo momento, gestionar recursos que beneficien a sus estudiantes, compañeros de trabajo y a la comunidad en general. Asimismo, se preocupa por fortalecer la identidad de los niños con quienes trabaja:

A estos niños hay que enseñarles su identidad, que ellos pertenecen y vienen de una raíz indígena. Que sus papás, sus abuelitos, quien sea, son hablantes [...]. Yo estoy fomentando con los padres de familia que sigan valorando, sigan enseñándoles, la lengua indígena a sus hijos (FE3/251119).

De igual modo, la maestra Frida se ha formado continuamente durante sus años de servicio en cursos y diplomados para mejorar en su trabajo docente. Resuelve los imprevistos de manera eficaz y siempre con la mejor actitud. También muestra en todo momento respeto hacia el personal docente, los padres de familia y los niños y niñas que asisten a la escuela de la cual es la encargada.

Maestra Gabriela: “Yo nunca pensé llegar a fundar una escuela”

Gabriela ingresó en 2006 al servicio indígena, después del curso de inducción que le ofrecieron. Fue asignada a una comunidad para fundar un preescolar, aunque no fue notificada de tal situación: “Yo nunca pensé en llegar a fundar una escuela. Yo pensé que iba a llegar a mi escuela bien construida y simplemente me iban a dar mi grupo” (GE2/20012020).

Al presentarse en la escuela fue recibida por la líder de la comunidad, quien le indicó que las instalaciones en las que trabajaría serían las de una iglesia cristiana. Se trataba de un grupo multigrado de 48 niños y niñas. Un año después fue trasladada a un pequeño salón dentro de la misma comunidad, aunque las condiciones para su trabajo docente continuaron siendo precarias: “Llegué a un cuartito de tres por tres [...], estaba muy pequeño y los niños no cabían ahí. Había niños adentro y había niños afuera. [Había] goteras y trataba, pues, de acomodar las sillas de madera para que no se mojaran” (GE3/20012020).

Tras trabajar durante varios meses bajo estas condiciones, se les otorgó un terreno para la construcción de la escuela. Para tener un salón en donde trabajar, la profesora negoció un aula móvil, que le fue otorgada, pero debieron habilitarla entre ella y los padres de familia. Gabriela destacó de esa experiencia: “Se me hizo muy pesado porque tenía yo que atender primero, segundo y tercero, y la verdad [...] se me hacía muy complicado. Y luego, como no contaba con el material suficiente, más bien no tenía material, yo compraba lo que podía con mi dinero, entonces es lo que yo les ofrecía a los niños” (GE3/20012020).

Durante su primer año de servicio, Gabriela se inscribió a una licenciatura para maestros y maestras del medio indígena ofrecida por la UPN. El ingreso a los estudios superiores fue una experiencia educativa completamente diferente para ella, ya que le exigió adquirir cierto nivel de autonomía como estudiante. Ella cuenta que durante los estudios superiores afrontó una serie de retos relacionados con su desempeño académico, puesto que ella sentía que sus conocimientos, habilidades y aptitudes no eran lo suficientemente buenos en comparación con los del resto del grupo. No obstante, encaró sus miedos y con el tiempo logró superarlos. Perseveró hasta cumplir su meta de concluir los estudios superiores (2010) y, posteriormente, obtener el título en 2014.

La maestra Gabriela todavía se encuentra trabajando en la misma escuela que llegó a fundar, que sigue siendo una institución multigrado en la cual se atienden los tres grados de preescolar, repartidos entre ella y otra docente. El plantel cuenta con todos los servicios básicos y está construida en un espacio de aproximadamente 326 metros cuadrados, delimitado por una barda perimetral. Cuenta con dos aulas pequeñas, una bodega de artículos de limpieza, una bodega de materiales educativos, baños separados para niños y niñas, una plaza cívica con domo, un área pequeña de juegos y una jardinera.

Respecto a los objetivos de la educación indígena, la maestra Gabriela señaló que le gustaría que las autoridades educativas sigan promoviendo la revalorización de las lenguas indígenas a través de la escuela, y así concientizar a los estudiantes acerca de la importancia de estas, es decir, considerar las lenguas indígenas como un recurso cultural:

A mí me gustaría, pues, que se siga retomando y revalorizando lo que son las lenguas indígenas en las escuelas. ¿Por qué? Porque es muy necesario y se está perdiendo [...], lo considero yo así [...]. Impartir la lengua indígena dentro del salón con los niños para que podamos estar orgullosos de donde somos, de donde venimos [...] y lograr que se siga manteniendo, porque es una riqueza cultural (GE3/200120).

La maestra Gabriela menciona diferentes actividades que durante sus 20 años de servicio han significado retos: la dirección, el trabajo multigrado, trabajar con la diversidad lingüística de sus estudiantes, la escasez de materiales y tomar cursos en línea obligatorios. Sin embargo, todos estos retos y circunstancias le han permitido replantear su labor educativa. En este sentido, aprendió a actuar de manera efectiva para cumplir su doble función como profesora y como directora sin nombramiento oficial, modificar sus estrategias de enseñanza para obtener mejores resultados con sus estudiantes, trabajar respetuosamente con padres, pares y superiores, e inscribirse a cursos, talleres y diplomados para continuar su desarrollo profesional. Igualmente, la maestra señaló que durante el ejercicio de su profesión ha aprendido y continúa aprendiendo diariamente.

He aprendido mucho de las experiencias que he tenido tanto con los niños como con las compañeras que me ha tocado estar [...] Como encargada de la escuela, pues eso también me ha enseñado [...] Con los papás [he aprendido] pues, [a] ser respetuosa con ellos, escucharlos y atenderlos. [En general] es una experiencia muy hermosa, muy bonita, porque yo he aprendido mucho; me ha ayudado a crecer como persona [...], pero yo creo que cada día voy a aprender más porque nunca deja uno de aprender (GE3/20012020).

Gabriela está convencida de ejercer la docencia. Es una profesión que le ha dejado un sinnúmero de satisfacciones que la motivan a seguir adelante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con fundamento en los resultados podemos destacar algunas similitudes entre las participantes. La primera, todas las maestras se trasladaron desde sus lugares de origen para ingresar al servicio indígena de Baja California debido a la demanda de atención educativa de niños y niñas indígenas proveniente de estados del sur de México. El hecho de ser hablantes de una lengua indígena y aprobar los diferentes criterios de ingreso les permitió ser contratadas; aunque todas debieron estudiar una licenciatura para permanecer en servicio.

La segunda, durante los primeros años de servicio, las maestras desempeñaban su labor educativa en circunstancias precarias y sin una capacitación adecuada para hacerlo, sobre todo en la atención de grupos multigrados. No obstante, estas condiciones propiciaron el desarrollo de habilidades para la gestión y la resolución de problemas.

De esta experiencia, Rita, Frida y Gabriela destacan que, a pesar de las circunstancias desfavorables, obtuvieron innumerables aprendizajes que les hicieron replantearse una y otra vez la labor docente, tal como lo observan Gu (2017) y Monard y Tigrero (2017) en los participantes de sus estudios. También señalan que les permitió mejorar su práctica educativa. En retrospectiva, dichos aprendizajes son sinónimo de logros laborales.

La tercera, todas fueron fundadoras de escuelas y se especializaron en la atención multigrado, aun sin haber sido capacitadas para ello. Además, no se limitaron al cumplimiento de las funciones estipuladas por sus autoridades educativas; al contrario, en diferentes organizaciones ellas gestionaron apoyos y recursos educativos, que han beneficiado a sus estudiantes y a sus instituciones. Efectuaron gestiones ante autoridades para el mejoramiento de sus instalaciones como aulas de concreto, protecciones, bardas perimetrales, plazas cívicas, áreas de juegos, jardinerías y baños separados para niñas y para niños. Las condiciones materiales actuales de sus escuelas son reflejo del arduo trabajo administrativo que han llevado a cabo estas maestras, así como también son evidencia del compromiso docente: han querido beneficiar a la niñez indígena. En este sentido, Gracida (2012) afirma que los docentes son capaces de proponer alternativas de resolución y siempre muestran un compromiso en su actuación.

La cuarta, durante los años de servicio, las maestras fueron apoyadas por pares, padres de familia y organizaciones no gubernamentales para mejorar los respectivos espacios de trabajo. Para ellas, contar con el respaldo de diversos actores fue una fuente de motivación para continuar con sus esfuerzos y para afrontar y modificar las situaciones desfavorables de sus entornos de trabajo.

Asimismo, su interacción constante fomentó relaciones sociales positivas, que promovieron un ambiente escolar favorable. Como lo menciona Gu (2017), las participantes crearon una base de apoyo social integrada por los miembros de la comunidad escolar para contribuir al mejoramiento escolar. De igual manera, las tres se apoyaron en programas federales que otorgan recursos económicos adicionales, que les supusieron mayor responsabilidad en la práctica, además de la rendición de cuentas.

Es posible afirmar que Rita, Frida y Gabriela transformaron su práctica docente y se comprometieron para ofrecer mejores condiciones materiales a sus alumnos y alumnas. También aprendieron a ejercer diferentes cargos y asumir responsabilidades extras. Son maestras que han marcado una diferencia en sus instituciones.

No obstante, debe señalarse que las autoridades no han resuelto cuestiones básicas para el acceso igualitario a la educación. Las escuelas del servicio indígena son instituciones que por mucho tiempo no han tenido recursos suficientes para propiciar procesos adecuados para la enseñanza y el aprendizaje. La falta de materiales, el retraso en la entrega de estos o, bien, las precarias instalaciones en que trabajan las maestras muestran las inequidades bajo las cuales se educan los niños y niñas indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, J.; Aparicio, M., y Marsollier, R. (2010). Docencia, educación y escuela “en riesgo”. Un estudio en docentes de nivel medio de Mendoza. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021. Buenos Aires, Argentina, 13-15 de septiembre. http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3339_Aguirre.pdf
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_55/nr_615/a_8353/8353.pdf
- Brinkmann, S. (2018). The interview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 576-599). SAGE Publications.
- Castro, M.; Perales, C., y Priego, L. (2019, junio 19). Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1783>
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 651-675). SAGE Publications.
- Coordinación Estatal de Educación Indígena (2019). *Glosa del sexto Informe de Gobierno del Estado*. Manuscrito inédito.
- Day, C., y Gu, Q. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1). <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gracida, G. (2012). *Nuestras historias. La resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas* (tesis de maestría, Universidad Iberoamericana). Repositorio Ibero. <http://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/722/015606s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gu, Q. (2017). (Re)conceptualising teacher resilience: a social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. En M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman y F. Mansfield (eds.), *Resilience in education. Concepts, contexts and connections* (pp. 13-33). Springer International Publishing.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). <https://pdfs.semanticscholar.org/cb3e/9271d7fc843e806a9151a62543b45ab17d1a.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas niños y adolescentes indígenas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F104.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019a). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/principales-cifras-educacion-basica-y-media-superior-inicio-del-ciclo-escolar-2017-2018/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019b). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D257.pdf>

- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), artículo 43. <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Köster, A. J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33-52. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03>
- LeCompte, M., y Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. SAGE Publications.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), art. 20. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385
- Monrad, K., y Trigero, J. (2018). Narrativas biográficas de docentes: experiencias de adversidad educativa, significados y capacidades. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 68-76. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/313/361>

HACIA UNA CARTOGRAFÍA SOCIO-EPISTEMOLÓGICA DE LOS TÍTULOS DE TESIS Y TESINAS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-AJUSCO (2001-2013). UN ANÁLISIS SEMÁNTICO

TOWARDS A SOCIO-EPISTEMOLOGICAL MAPPING OF THE THESIS AND DISSERTATION TITLES OF THE BACHELOR'S DEGREE IN PEDAGOGY, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-AJUSCO (2001-2013). A SEMANTIC ANALYSIS

Fecha de recepción: 18 de enero de 2021.

Dictamen 1: 29 de enero de 2021.

Dictamen 2: 28 de agosto de 2021.

Fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2021.

Gabriela Sánchez Hernández¹



Investigaciones

RESUMEN

Este artículo deriva de una investigación dedicada al análisis socio-epistemológico de los títulos de las tesis y tesinas de la licenciatura en pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, 2001-2013). A través de un análisis de nodos y redes semánticos, la investigación buscó comprender el mundo educativo y pedagógico que se configura a partir de la lectura de los títulos de estos trabajos recepcionales. El objetivo de este artículo es poner en escena los resultados del análisis semántico y discursivo de los títulos de las tesis y tesinas elaboradas por los estudiantes de la licenciatura en pedagogía. Los criterios que articulan dicho análisis semántico-discursivo de los enunciados que conforman los títulos de las tesis y tesinas son las relaciones sustentadas en oposiciones binarias tales como presencia-ausencia, oposición-contingencia, complementariedad, dirección-orden. Desde esta perspectiva de oposiciones binarias, el análisis de la base de datos de las tesis y tesinas (2001-2013) se construyó una serie de nodos y redes semánticos que nos condujeron a caracterizar la forma en que los estudiantes conciben y nombran socio-epistemológicamente el mundo de lo educativo y lo pedagógico. Los resultados fueron muy significativos, pues nos permiten repensar la manera en que los docentes enseñamos, educamos, ponemos en juego el currículum del programa académico, así como el discurso hegemónico que enmarca el mundo de las prácticas educativas y formativas en nuestra Universidad.

Palabras clave: análisis semántico-discursivo, redes semánticas, títulos de tesis universitarias.

ABSTRACT

This article derives from an investigation dedicated to the socio-epistemological analysis of the thesis and dissertation titles of the degree in pedagogy (Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, 2001-2013). Through an analysis of semantic nodes and networks, the research sought to understand the educational and pedagogical world that is configured from the reading of the titles of these graduation works. The objective of this article is to stage the results of the semantic and discursive analysis of the thesis and dissertation titles prepared by the students of the degree in pedagogy. The criteria that articulated semantic-discursive analysis are the relationships supported by binary oppositions such as presence-absence, opposition-contingency, complementarity, direction-order. From this perspective of binary oppositions, the analysis of the thesis and thesis database (2001-2013) built a series of nodes and semantic networks that led us to characterize the way in which students conceive and name socio-epistemologically the world of education and pedagogy. The results were very significant, since they allow us to rethink the way in which we teachers teach, educate, and put into play the curriculum of the academic program, as well as the hegemonic discourse that frames the world of educational and training practices in this university.

Keywords: semantic-discursive analysis, semantic networks, university thesis titles.

¹ Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. gsanchez@upn.mx

INTRODUCCIÓN

El estudio discursivo de títulos de publicaciones no es nuevo; en muchas disciplinas humanísticas (estudios de lenguaje, comunicación, sociología) ha sido una herramienta analítica muy común. Sin embargo, el análisis discursivo de los títulos de trabajos recepcionales —es decir, tesis y tesinas— del nivel superior desde una perspectiva socioepistemológica no es común entre las comunidades académicas universitarias. Ello supone una oportunidad y un posible nicho de trabajo académico. En ese tenor de análisis y reflexión académica, se desprenden los resultados de este estudio, el cual se suma a la discusión en torno a la lectoescritura y la alfabetización académica universitaria (Carlino, 2003; Carlino, 2005).

El centro de este documento está en la mirada socioepistemológica, subyacente a cada uno de los títulos de tesis, tesinas, monografías, ensayos, recuperación de experiencias profesionales, propuestas pedagógicas, entre otras modalidades de titulación. Dicha mirada alude indefectiblemente a los procesos formativos universitarios que intervienen las áreas cognitivas, socioemocionales, en habilidades adquiridas, en el rubro de la lectoescritura de documentos científicos, así como de la reproducción y puesta en escena de interpretaciones y discursos hegemónicos de todo aquello en lo que entra lo educativo y pedagógico.

La escritura de un trabajo recepcional, ya sea de licenciatura o de posgrado, implica la movilización de un entramado de saberes, conocimientos disciplinares y científicos, adquiridos durante la formación académica del estudiante. Son muchos los factores y las fuentes de los cuales un estudiante abreva durante el proceso de redacción de una tesis o tesina. Una de las tantas aproximaciones para dilucidar estos lugares y miradas socioepistemológicas, implícitas en cada uno de los títulos de las tesis y tesinas de licenciatura, es a través del lenguaje escrito; es decir, mediante el uso de estrategias semánticas que nos permitan entender el mundo educativo y pedagógico que los estudiantes manifiestan en cada uno de los títulos.

Se entiende que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN-Ajusco), así como los de cualquier otra institución educativa, presentan determinados marcos socioepistemológicos desde los cuales interpretan e interactúan socialmente con sus mundos (Fourez,

2008). Así, una de las producciones socioepistemológicas educativo-pedagógicas la constituyen las tesis y tesinas de licenciatura (o trabajos recepcionales), en tanto representan un recorte, una lectura y una reconstrucción académica de una serie de realidades educativo-pedagógicas.

Se parte de la asunción de que la escritura del título de cualquier trabajo escrito de corte académico constituye la representación resumida de una sensibilidad determinada en torno a un problema específico dentro del campo educativo y pedagógico. La elección del tema de investigación para una tesis o tesina posibilita la reconstrucción de los marcos socioepistemológicos en los cuales fluctúan los estudiantes.

Para ello, la semántica estableció la plataforma metodológica fundamental para el análisis y la reflexión, ya que hizo posible enlazar los niveles pragmáticos y sintácticos de los enunciados de los títulos de las tesis y tesinas estudiados. Aunque el objetivo siempre se focalizó en el conocimiento de los supuestos socioepistemológicos de los títulos de los trabajos recepcionales, la semántica se posicionó prontamente no solo en la estrategia del análisis, sino también como el método de la investigación realizada.

La semántica nos adentró en el horizonte de posibilidades de interpretación/compreensión sobre “lo que digo”, en torno a “lo que se dice de...”. Es desde la semántica como se tuvo acceso a los niveles discursivos comprometidos en los títulos de las tesis y tesinas analizados: los enunciados que conforman cada uno de los títulos fueron abordados, en un primer momento, como unidades cerradas, pero al iniciar el ejercicio hermenéutico se accedió a un segundo momento en el cual esas unidades cerradas (léxicas y sintácticas) se tornaron abiertas, en tanto transmisoras de contenidos con significados que hablan de fragmentos de realidades determinadas (Pinto y Gálvez, 1999).

Es así como se construyó la cartografía socioepistemológica desde y con los títulos de los trabajos recepcionales de la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001-2013), poniendo en relación dialógica una serie de nodos y redes semánticos que emergieron durante el periodo de sistematización, codificación, análisis, interpretación y reflexión de la base de datos estudiada.

EL PUNTO DE PARTIDA TEÓRICO

La interpretación de los títulos en cuestión remite a un planteamiento teórico estructural que concibe el lenguaje como un producto de la imbricación de una serie de procesos sociales diversos (Halliday, 2001, p. 9) Así, el lenguaje genera hechos y realidades sociales a través de los cuales los sujetos crean, recrean, interactúan y se constituyen subjetivamente. Estos hechos y realidades sociales crean espacios de producción y reproducción de significados e interpretaciones; de ahí que Halliday (2001, p. 10) hable del lenguaje como semántica social.

A su vez, los enunciados configuran contextos verbales, registros y prevalencias de significados. Las interpretaciones de significados construyen interacciones sociales, situadas en relaciones que configuran una serie de redes flexibles en términos de significación; flexibles también por su carácter hermenéutico y epistemológico que refiere la coexistencia fluctuante de estructuras de sistemas sociales. Por lo tanto, Holliday concluye que “el lenguaje simboliza activamente el sistema social” (2001, p. 11) en el que los sujetos interactúan, activa y continuamente, a través de la interpretación sistemática de significados.

Desde esta perspectiva teórica, se considera que un análisis semántico de los títulos contribuye notablemente a la configuración relacional de una cartografía socioepistemológica de realidades educativo-pedagógicas, las cuales pueden ser vistas, (re)conocidas e interpretadas desde los títulos de las tesis y tesinas. Los títulos de cualquier trabajo recepcional universitario generan y reproducen discursos. Se sostiene, entonces, que esta configuración es necesaria para conocer y reconocer(nos) en y desde el marco referencial en el cual nos adscribimos los académicos formadores de sujetos sociales y profesionales de la educación.

EL MÉTODO.

CONSTRUCCIÓN DE NODOS Y REDES SEMÁNTICOS COMO APROXIMACIÓN DISCURSIVA A LAS REALIDADES CONTENIDAS EN LOS TÍTULOS DE LOS TRABAJOS RECEPCIONALES

Una de las alternativas más viables en términos metodológicos y ampliamente compatible con la perspectiva teórica en la que se apoya esta investigación es el análisis semántico. Mediante la construcción de mapas, nodos y redes conceptuales, se resaltaron las interrelaciones entre los diversos conceptos emergentes y sus significados (Galagovsky, 1996). Se destacó el matiz de las interrelaciones de los nodos y las redes semánticos, ya que se parte del supuesto básico de que el lenguaje es un ente activo, cambiante, contingente, contextual.

Las relaciones conceptuales representan entramados de significados en movimiento, cuyos rasgos son improntas de los actos, y sus características son plurales y polifónicas, en procesos constantes de (re)interpretación. Los nodos y las redes semánticos constituyeron el primer paso para la organización de los títulos de las tesis y tesinas. Más tarde, se fue construyendo una serie de representaciones conceptuales que permitieron el ejercicio de reconocimiento

de significados y sentidos atribuido(s) a una realidad(es) determinada(s). Realidad(es) pedagógica(s) y educativa(s) significada(s), en primer lugar, por los estudiantes autores de las tesis y tesinas y, en segundo lugar, por los investigadores. Con estos insumos, se buscó la reconstrucción de una red de significados que condujera a la configuración de un mapa que metafóricamente se denominó cartografía sociodemográfica de lo educativo y pedagógico.

La estrategia de elaboración de los nodos y las redes semánticos queda bien definida como un “organizador previo que posibilita una mejor comprensión textual” (Pinto y Gálvez, 1999, p. 74). Asimismo:

[...] suponen una manera de representar gráficamente los conceptos y relaciones entre conceptos que intervienen en la unidad textual. Se trata de una estrategia, método y recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones (Pinto y Gálvez, 1999, p. 75).

Los referentes utilizados para la construcción de los nodos y las redes semánticos tienen como punto de partida los siguientes principios: “es ejemplo de”, “tiene como una parte a”, “es representante de”, “es subclase de”, “tiene como propiedad”, “está en un estado de”. Desde estos marcadores de codificación, análisis y reflexión semánticos se sistematizaron los títulos de la base de datos. La construcción de una imagen de red con sus respectivos nodos conceptuales hizo posible, poco a poco, el planteamiento de un nivel de reflexión más abstracto (Cárdenas, 2016).

Las redes emanadas de los nodos son una combinación situacional y conceptual que en un nivel más abstracto de interpretación alude al lenguaje como comportamiento y, al mismo tiempo, una forma de conocimiento del mundo en el que interactuamos socialmente (Halliday, 2001, p. 21). Por su parte, la interpretación orientada al rastreo y a la reconstitución cartográfica de aspectos socioculturales requirió una codificación de índole semántica, para la cual se necesitó incorporar el concepto analítico del discurso —contenido en cada uno de los títulos— como camino para la construcción de los “nodos de la red semántica”, y sus posibles asociaciones con metáforas y metonimias (figuras retóricas), así como el cruce de temáticas en función de la forma en que se relacionan con el sujeto del fenómeno descrito en los títulos. Asimismo, se determinó el contexto y la situación del sujeto(s) que aparece(n) en los títulos de los trabajos recepcionales.

Los conceptos clave fueron retomados del contexto sociosemántico de cada título de tesis o tesina (Halliday, 2001) resaltando los aspectos relacionados con la acción y el alcance de los enunciados de las tesis, tales como palabras que apuntan a la cognición, al contexto de la acción, el uso de metáforas que aluden al contexto abordado, si se trata de afirmaciones u oraciones interrogativas (Fabbri, 2004), entre otros muchos indicadores subyacentes en toda oración

(Cardona, 1990). Con ello, se buscó que las tendencias socioepistemológicas que explicasen los linderos de lo educativo-pedagógico emergiesen de modo directo del objeto analizado.

En 2014 se hizo llegar la solicitud a la biblioteca Gregorio Torres Quintero (UPN-Ajusco) de la base de datos de tesis y tesinas digitalizadas. En ese año, la base contaba con 1 700 títulos de trabajos recepcionales, que abarcaban el periodo de 2001 a 2013. Se procedió a la eliminación de la base de las tesis de maestría y las tesis o tesinas provenientes de otras unidades distintas a la UPN-Ajusco. De tal modo, la base quedó con un total de 1 564 títulos de tesis y tesinas. Con esa información, se pasó a la sistematización, la codificación y la construcción de los nodos y las redes semánticos.

Para esta tarea, la semántica se erigió en método de codificación y análisis, que consistió en recobrar los siguientes pasos:

[...] la codificación de la información con sus cuatro procesos básicos (selección, abstracción, interpretación e integración) [...] su recuperación. Sus elementos fundamentales son tres: conceptos, o imágenes mentales; proposiciones (dos o más conceptos unidos por palabras-enlace para formar una unidad semántica); y palabras-enlace, que unen conceptos y señalan su tipo de relación. Se caracterizan por su jerarquización, pues los conceptos se disponen en orden de importancia [...] (Pinto y Gálvez, 1999, p. 75).

Los criterios que articularon el análisis discursivo —entendido discurso como la “forma de actividad que implica la producción de lenguaje en situación de interacción comunicativa” (Pinto y Gálvez, 1999, p. 147)—, en los enunciados que configuran los títulos de los trabajos recepcionales, son las relaciones sustentadas en la frecuencia de aparición de oposiciones binarias como presencia-ausencia, oposición-contingencia, complementariedad y dirección-orden, en cada uno de los títulos de los trabajos recepcionales analizados.

A partir de lo anterior, la configuración de nodos y redes semánticos se desveló de forma espontánea, dibujando, a su vez, varias de las líneas de análisis, comparación y reflexión expuestas en este artículo. Las redes emanadas de los nodos semánticos derivan de la codificación de subcódigos conceptuales, así como de su interacción con otros códigos, entre los que se verificó su repetición, periodicidad, situación, condición, cualidad, estado, postura, entre otros.

DESARROLLO Y RESULTADOS

En la etapa formativa universitaria se condensan de manera más visible y notoria todos los vicios y virtudes, las precariedades y grandezas, las depreciaciones y firmezas, las ausencias y presencias, el cambio de valores socioculturales y morales, asociados a un proyecto estatal educativo y a una cultura o gramática escolar y educativa. Sobre todo, desde las políticas públicas de educación se puede apreciar el tipo de hombre y, en consecuencia, de las humanidades que a cada Estado le interesa formar. Con esta diversidad y pluralidad de capitales socioculturales, con las inercias y atavismos históricos, es con lo que se trabaja dentro del aula, dentro de las universidades.

Las líneas cartográficas que bordean las realidades expresadas en los títulos de las tesis y tesinas de la licenciatura en pedagogía (2001-2013) muestran fuertes improntas de una cultura escolar todavía arraigada en el positivismo, con una presencia significativa de referentes axiomáticos y supuestos educativos relacionados estrechamente con la denominada escuela tradicional mexicana.

El detalle del análisis en términos porcentuales se plasma en los hallazgos, expresados en nodos semánticos. Los porcentajes y cantidades que se mencionan a continuación están indicados por el número total de las tesis y tesinas analizadas, es decir, 1 564 títulos, que corresponden al 100 por ciento. Teniendo en claro lo anterior, se encontró lo que se describe en los párrafos siguientes.

Un uso de lenguaje austero y elemental, que se expresa en un sistema de redacción que no correspondería al del nivel de educación superior. En los títulos de las tesis y tesinas estudiados, el lenguaje es logocéntrico, frío y aséptico (objetivo). Asimismo, es mínimo el uso de recursos retóricos. Ello trae a la mesa de análisis la pregunta ¿qué pasa con la creatividad en el uso del lenguaje del estudiante upeniano?, ¿por qué los directores de tesis no promueven un lenguaje más rico en recursos retóricos que de luz a la realidad esbozada y contenida en las oraciones de estos títulos? El punto anterior lleva a suponer que en la enseñanza de la lectoescritura existe una brecha entre la lectura y la escritura que se amplía conforme se avanza en el sistema educativo mexicano.

El problema de escritura se agudiza al incorporar, sin una reflexión previa sobre esta problemática, las normativas de la American Psychological Association (APA) en los títulos de las tesis y tesinas. Me refiero especialmente al número máximo de caracteres (en consecuencia, de palabras) que deben contener los títulos de los trabajos recepcionales y de los artículos para una publicación señalado por las normas de la APA para la citación y el formato de los textos científicos.

El uso excesivo de un lenguaje logocéntrico en los títulos en estudio deja ver un pensamiento sustentado en las generalidades, las homogeneidades y las estandarizaciones de los fenómenos educativo-pedagógicos. Estos son algunos ejemplos: *La enseñanza de las matemáticas a través del juego en primer grado*

de primaria, Orientaciones educativas para promover y fortalecer valores en los adolescentes. Propuesta pedagógica, El aprendizaje significativo en el aula en el nivel primaria, La creatividad en la práctica docente, El papel del orientador en la escuela secundaria por televisión, El autodidactismo en la educación a distancia, La autonomía y el cálculo numérico preescolar: una propuesta para el docente.

Aquí cabe mencionar que el uso del plural en los títulos de las tesis y tesinas es casi inexistente, lo que hace suponer que la pluralidad y la polifonía interpretativa no están incorporadas en la idea que los estudiantes y sus directores de tesis y tesinas tienen en torno a la(s) realidad(es) a estudiar.

Otro rasgo encontrado consiste en una tendencia al discurso paidocéntrico. Esta tendencia es cada vez más generalizada y está más presente en las comunidades académicas educativas que privilegian el aprendizaje sobre otros factores y elementos pedagógicos. Para dilucidar las consecuencias de este hecho es necesario preguntarse ¿qué otros actores, fenómenos y posturas epistemológicas se están dejando de lado? Dicha tendencia se traduce en una marcada presencia de un discurso que cifra la educación y lo pedagógico en niños y adolescentes, siempre en contextos de educación formal. Se observó que el discurso paidocéntrico refuerza la mirada sociocultural que entiende la educación y la pedagogía como una disciplina y una profesión orientadas casi exclusivamente a los niños (Larrosa, 1990).

También se advirtió que los trabajos recepcionales que desarrollan propuestas de intervención y propuestas pedagógicas ofrecen la salida o la solución bajo el formato taller. Se encontraron 146 títulos que incluyen la palabra taller en singular y solo cuatro en plural, talleres. Esto hace un total de 150 trabajos en cuyos títulos se enuncia la forma de intervención o propuesta en el formato de taller, cantidad que equivale a 9.59 por ciento del total de los títulos de las tesis y tesinas examinados. Con respecto a esta información, cabe preguntarse si el desarrollo de un taller realmente modifica, cambia o transforma la situación que busca ser atendida.

Todo lo anterior alude a la existencia de una tradición, robustecida en la episteme upeniana, que se orienta a la creación de talleres como la panacea para todo problema pedagógico-educativo, sin reflexionar en los verdaderos alcances de transformación de estos.

Asimismo, llama la atención que, en los títulos analizados de las tesis y tesinas de licenciatura en pedagogía, fue muy difícil la identificación de las relaciones de poder inmersas en todo proceso educativo. Ello resulta altamente preocupante, ya que no se enseña a plantear problemas educativo-pedagógicos como procesos que están en cambio constante; no se está formando con una perspectiva en la cual los sujetos, los colectivos académicos y los colectivos sociales están en tensión y fricción con intereses, grupos y discursos hegemónicos que no les representan.

De cierta manera, los títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001- 2013) reflejan una mirada un tanto ideal e inocente que suele obviar, silenciar e invisibilizar las pugnas generadas por diversos intereses, inherentes a cualquier proceso social. Es así que nos atrevemos a señalar que, en términos generales, los títulos de las tesis y tesinas analizados no hacen referencia al cambio, no interpelan; aluden más a perspectivas monolíticas de la realidad.

Si se atiende el enfoque foucaultiano de la microfísica del poder (1980), es claro que en los títulos en estudio no se contempla el poder como un acto que media, se ejerce y circula en la interacción social de los sujetos y entre los sujetos y las instituciones sociales. La ausencia de esta perspectiva en los títulos de las tesis y tesinas de la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001-2013) supone una normalización de un discurso hegemónico incuestionable que tiende a validar una estabilidad aparente de la realidad educativa y pedagógica.

Si se quiere ir más lejos, se podría señalar que existe una forma epistemológica de mirar la realidad excesivamente domesticada y colonizada, que embona, casi sin reparo, con un sistema hegemónico. Esta es una de las características que configuran esta cartografía, en la cual el pensamiento de la escuela tradicional y las trazas de un sistema de pensamiento positivista están presentes en los títulos de las tesis de licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001- 2013). Se sostiene lo anterior porque solo se encontraron tres tesis con la palabra poder en los títulos: *Historia y legitimación del poder*, *Currículo y poder: la formación de estudiantes independientes en la preparatoria abierta* e *Interacciones y relaciones de poder entre los miembros de la comunidad educativa*.

En otro orden de asuntos tratados en las tesis y tesinas, se encontraron 28 títulos que hablan de violencia, pero totalmente descontextualizada en términos sociales, temporales y culturales. Esta descontextualización se suma a los rasgos de la perspectiva monolítica, estática, estandarizada de la realidad social y educativo-pedagógica, cuyo registro temporal es casi eterno y perenne. Es necesario señalar que los temas de violencia se circunscriben siempre al bullying, lo cual evidencia que se han pasado por alto otras formas de violencia presentes en nuestros días en los ámbitos educativos y escolares.

En cuanto a los planteamientos metodológicos, es muy elocuente en lo que se refiere a la configuración de esta cartografía. Se detectaron los siguientes tipos: estudio de caso como metodología de planteamiento, 40 títulos; investigación-acción, cero títulos; etnográfica (etnografía), un título, y fenomenológico (fenomenología), dos títulos. Es evidente que, dentro de lo instituido para la escritura de una tesis o tesina, en los títulos en estudio no se hace alusión al método usado, aunque este sí se menciona en la introducción y, por lo general, en un apartado o capítulo de cada tesis o tesina. De nuevo, se observó que en los trabajos recepcionales son casi inexistentes las reflexiones sobre aspectos metodológicos.

Este hallazgo da pie a otra reflexión: en la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco, ¿qué formato o canon formativo es el dominante en materia de enseñanza de la investigación? Considerando que el mapa curricular del programa académico cuenta con una línea formativa en investigación, presente a lo largo de los ocho semestres de la carrera, ¿qué papel y relevancia tiene la reflexión metodológica en el canon formativo en investigación tanto curricularmente como en la dimensión de la asesoría y la dirección de tesis y tesinas?

Pasemos ahora a los términos epistemología, epistemológico y epistémico, que aparecen solo en seis referencias en toda la base de títulos explorada: esto significa el 0.38 por ciento del total de títulos de las tesis (1 564) que conforman la base de datos analizada. La epistemología, al igual que la filosofía, aportan una forma de pensamiento que cuestiona, interpela, interroga, inquieta la realidad entendida como “naturalizada”, “normal”, “dada”. Es muy significativo que estos conceptos sean casi inexistentes en el mapa trazado con base en los títulos de las tesis de la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001-2013). Surgen, entonces, las preguntas ¿de qué manera los docentes enseñamos a los estudiantes, en tanto que estos no cuestionan el mundo y los fenómenos socioeducativo-pedagógicos desde parámetros epistemológicos?, ¿desde cuáles referentes epistemológicos y filosóficos enseñamos los profesores?, ¿cómo y desde dónde fuimos educados los profesores que no promovemos las interpelaciones epistemológicas y filosóficas?, ¿por qué las comunidades académicas upenianas no favorecen estas perspectivas de pensamiento y de reflexión en las investigaciones?

Por otra parte, existen 15 títulos de tesis y tesinas en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001-2013) cuya centralidad es la creatividad. Es de resaltar que lo prescriptivo de la disciplina, por lo menos como lo manifiestan los trabajos recepcionales de los estudiantes, no pasa ni atraviesa el tema de la creatividad. Esto hace suponer que el foco epistemológico, que problematiza un asunto, se sitúa en contenidos que apelan en extremo a aristas de corte cognitivo.

El género es otro tema casi ausente en la base de datos analizada, ya que solo 28 títulos, del total analizado, contienen este concepto como parte de un entramado pedagógico o educativo susceptible de ser estudiado. Los sujetos que ejecutan la acción como orientadores, maestros, tutores, profesores, alumnos, niños, estudiantes son referidos en términos generales, pero no se muestra el género en los títulos. Vinculado con este tema, que es uno de los grandes ausentes, la palabra mujer(es) se encuentra solo en 10 oraciones de los títulos estudiados de las tesis y tesinas.

Por lo tanto, se considera minúscula la perspectiva de género/mujer en las temáticas que preocupan y ocupan los trabajos recepcionales de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001-2013). A su vez, este hallazgo remite al hecho de que la mayoría de los profesores no tienen incorporada

la visión de género en los procesos de enseñanza. Esta exigua incorporación hace suponer que la cultura patriarcal (podría decirse también machista) que existe en México tiende a invisibilizar el género como una forma sustancial de mirar y nombrar al mundo de lo educativo, lo pedagógico y lo escolar.

Asimismo, solo en una (1) tesis se encontró la palabra hombre en un contexto de perspectiva de género (mas no en su acepción genérica [homínido]) que habla de violencia hacia la mujer: *La violencia que ejercen los hombres contra las mujeres en sus relaciones de noviazgo dentro del Colegio de Ciencias Humanidades (CCH) Plantel Sur y cómo afecta en su vida escolar*.

En lo relativo al tema de los valores, este se encuentra presente en 56 tesis, de un total de 1 564 títulos, lo que equivale a solo 3.58 por ciento de estos. Esta proporción es significativa porque revela que la educación ha dejado de lado las discusiones de orden axiológico, y no se diga aquellas temáticas de carácter epistemológico, filosófico y ontológico.

En mi opinión, la comunidad pedagógica de hoy en día se centra en tópicos con una orientación muy marcada hacia el “saber hacer” (técnico-procedimental), siempre desde una perspectiva cognitiva, basada en contenidos.

En lo tocante al contexto sociopolítico, en términos generales, también este es escaso en los títulos de las tesis y tesinas. Se encontraron los siguientes títulos: *Las grandes desigualdades que ha venido a generar el modelo económico actual en el ámbito social, en materia educativa, La construcción de alternativas educativas en México en relación con el nuevo orden mundial, Educación neoliberal y sus efectos en la conformación de lo público, La pedagogía de la cosificación: consecuencias del neoliberalismo en la educación contemporánea, Políticas educativas neoliberales en la educación superior: rasgos, impactos y retos en la transición de siglos, La política educativa mexicana en el marco de las políticas neoliberales: la búsqueda de una equidad educativa, Monolitismo educativo excluyente: una aproximación crítica al discurso pragmático del dogma neoliberal y La exclusión educativa: el caso de México, 1980-2000*.

En los títulos estudiados, la omisión de los contextos y de las situaciones habla mucho de nuestras formas de enseñar, pero también de las maneras en que los profesores aprendimos. No enunciar los contextos sociales en los títulos contribuye a esa noción epistemológica de la realidad educativo-pedagógica, la cual se caracteriza por ser pacífica, plana, sin honduras ni relieves políticos, sociales, culturales, entre otros. La cuestión es por qué las condiciones y los contextos sociohistóricos parecen ser un accesorio irrelevante en los títulos de los trabajos recepcionales estudiados.

Respecto al rol del pedagogo y del orientador, se encontró siempre cifrado y/o vinculado con la palabra función. Ello remite a la mirada y el discurso hegemónicos tecnoinstrumentales de lo pedagógico y lo educativo.

En relación con el tema de las necesidades especiales, los títulos de nueve (9) tesis aluden al síndrome de Down, diversidad educativa, sexual y lingüística, así como a la inclusión educativa. Este hallazgo es muy sorprendente, pues habla de una sociedad fuertemente arraigada en la idea de “normalidad”, lo homogéneo, y el cero reconocimiento de la diversidad, la diferencia y lo no estandarizado. Tomar conciencia de este hallazgo tan significativo nos remitió de inmediato a los resultados arrojados por la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2017 (ENADIS) (INEGI, 2018). Los datos que se leen en esta encuesta son igualmente asombrosos en términos de reconocernos como una sociedad altamente discriminadora. De ahí que la mayoría de los títulos de las tesis estudiados reflejen situaciones, problemáticas y fenómenos cuyo interés por conocer y explorar se focaliza en la dimensión de “lo normal” (Canguilhem, 2009).

Por su parte, reflexión proviene “del latín tardío *reflexio*, -ōnis, acción de volver atrás”; esta es la definición que el Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española (RAE), ofrece de este sustantivo abstracto. Este aparece en 15 de los 1 564 títulos codificados, lo que representa 0.95 por ciento del total, es decir, menos de uno por ciento del cien por ciento de los títulos de las tesis y tesinas de la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001-2013). Estos son algunos ejemplos: *Reflexión sobre el proceso enseñanza/aprendizaje de un tema de epistemología y pedagogía*, *La reflexión en la formación docente*, *Mi experiencia docente con fundamento en la lectura: análisis y reflexión*, *La enseñanza de ciencias naturales en la Escuela Telesecundaria Mexicana: una propuesta didáctica para favorecer la reflexión docente*, *¿Quiénes son nuestros docentes? Redescubrimiento hacia una reflexión de su [y nuestra] práctica: una interpretación desde la hermenéutica analógica*, *Reflexión sobre la experiencia del trabajo realizado en un centro de atención psicopedagógica*, entre otros.

Este nodo semántico es muy revelador: nos pone a (re)pensar, una vez más, sobre el lugar epistemológico desde el cual aprendemos y enseñamos y cómo problematizamos epistémicamente las diversas realidades de este país. Por alguna razón, el concepto reflexión es un silencio permanente, tal vez porque se da por supuesto que cualquier documento o trabajo recepcional implica un ejercicio reflexivo. Las preguntas a propósito son: ¿por qué el ejercicio reflexivo se encuentra ausente en los títulos de las tesis y tesinas de la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001-2013)?, ¿por qué se decide no incluirlo en los títulos de las tesis y tesinas?, ¿será que la reflexión la damos por sentado o preferimos no llevar a cabo dicho ejercicio?, ¿será que el término reflexión está asociado a los tópicos filosóficos y es mejor obviarlo?, ¿podría ser que ya está pasado de moda? Probablemente, el ejercicio reflexivo sí se desarrolla en la tesis, y no se considera pertinente explicitarlo en los títulos de los trabajos recepcionales estudiados.

Por el contrario, los términos análisis y analizar tienen una alta incidencia en los

títulos de las tesis y tesinas de la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco (2001-2013). Son 93 los títulos que contienen alguna de estas dos palabras en el total de la base de tesis estudiada, número que representa 5.94 por ciento de las tesis y tesinas. Si comparamos este porcentaje de frecuencia del sustantivo análisis con el 0.95 por ciento del sustantivo reflexión, se infiere que la tradición académica upeniana ha sido más proclive al uso del sustantivo abstracto análisis que al de reflexión. ¿Este hecho querrá decir algo sobre la forma en que interpelamos, o no, nuestras realidades?

En cuanto a los términos comparar, comparativo y comparación, solo aparecen en nueve títulos de las tesis. Aquí hacemos una observación similar a la relativa a reflexionar y reflexión. Lo que resulta llamativo es el predominio del sustantivo análisis en los títulos de las tesis, no así del sustantivo comparación, lo cual indica que en nuestras formas de pensar y estudiar la realidad educativo-pedagógica existe una fuerte tendencia a enseñar al estudiante a preguntar e interpelar sobre algo, que se sustenta en el análisis, no así en la comparación.

Con respecto al juego, se repite a menudo una de las características de la escuela tradicional mexicana: la circunscripción de la actividad del juego como factor formativo y de aprendizaje dentro de las aulas y las escuelas en el nivel básico del sistema educativo mexicano. Conforme se avanza en la formación educativa, se observa que el juego, como factor educativo, se difumina hasta desaparecer. Evidencia de ello es que solo 22 tesis de la base de datos analizada hablan del juego en el nivel preescolar, es decir, solo 1.4 por ciento de las tesis enuncian la palabra juego en su título.

Por otra parte, creatividad y creativo están presentes en 12 títulos, equivalentes a solo .76 por ciento del total revisado. Por lo tanto, se establece que el concepto creatividad tiene poca representatividad en los títulos de las tesis y tesinas estudiados. Al igual que el juego, la creatividad (o lo creativo) no son condiciones y situaciones que preocupen u ocupen las problemáticas o temáticas educativo-pedagógicas de los trabajos recepcionales de los estudiantes. La gran pregunta es ¿qué quieren decir estas ausencias? Reiteramos que tanto el juego como la creatividad son dos omisiones significativas que revelan la poca importancia de estos en el pensamiento y la cultura académica upeniana, como plataformas movilizadoras de saberes, haceres y formas de ser y estar dentro de las escuelas y las aulas.

La frase “tiempo libre” corre la misma suerte que el juego y la creatividad. Encontramos solo dos (2) títulos que la incluyen: Tu tiempo: una propuesta para la creación de una revista dirigida a las alumnas de la Universidad Pedagógica Nacional, para el mejor aprovechamiento de su tiempo libre y Museo del Antiguo Colegio de San Ildefonso: un apoyo en la educación inicial: proyecto de desarrollo educativo para el tiempo libre familiar. De nuevo, la casi ausencia del tema tiempo libre brinda información acerca de la manera en que estamos tomados subjetivamente por los cánones de la sociedad contemporánea basados en

valores como la productividad, la eficiencia, la eficacia y la monetización de la vida en general. Asimismo, habla de la valoración que le damos a este aspecto de nuestras vidas: en las escuelas no formamos a sujetos que sean capaces de ser y estar en el ejercicio y derecho al tiempo libre.

Nos atrevemos a decir que lo mismo sucede con el concepto de libertad, ya que solo existe un (1) título con esta palabra: Interacción social y desarrollo de valores: la tolerancia y la libertad de expresión en el aula. Esto se considera de harta preocupación. Por ello, a principio del año 2020 se realizó una búsqueda exprés del término libertad en los títulos de la base de datos digitalizada y disponible en la página web de la UPN (www.upn.mx). Se obtuvieron los siguientes resultados: libertad, cuatro tesis; libertad de expresión, tres tesis, y libertad-teatro, una tesis. Es decir, de toda la base de datos de la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN-Ajusco (que incluye tesis de otras unidades de la UPN y de las cinco licenciaturas que se imparten en la UPN-Ajusco en los niveles de posgrado y licenciatura), ocho (8) tesis abordan el tema de la libertad en el ámbito educativo.

Estos datos son altamente reveladores e impactantes de cara a la configuración de la cartografía socioepistemológica de los problemas educativo-pedagógicos que preocupan a los estudiantes upenianos en nuestros días. No es prudente decir más; dejamos a usted, lector de este artículo, el espacio en blanco para que se forme una opinión al respecto.

CONCLUSIONES

Las tesis y tesinas como productos académicos representan, entonces, un recorte, una lectura, un ejercicio de interpretación; también son una reconstrucción académica de la(s) realidad(es) educativo-pedagógicas. El bagaje socioepistemológico, así como el capital cultural que los alumnos ponen en juego al escribir su trabajo recepcional, se moldea en gran medida por la formación académica que reciben a lo largo de la licenciatura en pedagogía. En este sentido, los títulos de estos trabajos académicos despliegan un potente ejercicio interpretativo y hermenéutico. A partir de estos títulos se detectaron directrices discursivas y epistemes dominantes dentro la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco.

Se considera que uno de los rasgos socioepistemológicos con mayor arraigo sigue siendo la herencia de muchos de los postulados propios de la escuela tradicional mexicana, entre los que se encuentran los siguientes: a) conocimientos presentados, expuestos y enseñados de forma fragmentada, así como una persistente descontextualización histórica, social y cultural de las problemáticas educativo-pedagógicas abordadas, y b) las habilidades de lectoescritura se ven profundamente disociadas conforme se avanza en la trayectoria educativa y de formación académica.

A lo largo de las trayectorias formativas escolares, la lectura se impone sobre la escritura. Este hecho tiene consecuencias ampliamente evidentes en el nivel universitario, ya que las carencias de los estudiantes en relación con las habilidades de escritura son graves, sobre todo si se piensa que uno de los insumos básicos de las disciplinas humanísticas es el uso del lenguaje: la palabra escrita (comprensión lectora), la palabra redactada (la escritura) y la palabra hablada (expresión oral).

Esta cartografía arroja luz sobre los lugares socioepistémicos desde los cuales los profesores estamos mirando. Al mismo tiempo, invita a reflexionar y (re) pensar sobre qué tipo de sujetos y profesionales está formando la escuela y el sistema educativo mexicano. Los frutos de esta reflexión ponen sobre la mesa discusiones nodales en torno a la formación académica de los docentes y su relación directa con las formas y los estilos de enseñanza, así como acerca de las políticas públicas educativas de México y sus repercusiones en la formación académica de los estudiantes a lo largo de los distintos niveles educativos, solo por mencionar algunos de los temas preocupantes. Se vuelve, entonces, acuciante romper con los lugares comunes y estadios de confort que representan la vida académica cotidiana, tal como la tenemos estructurada hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- Cárdenas, V. (coord.) (2016). *Aplicaciones del enfoque de redes sociales al estudio de problemas de la realidad contemporánea en México*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Editorial GEDISA.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Davidson, D. (1995). *De la verdad y de la interpretación. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje*. Editorial GEDISA.
- Diccionario de la lengua española* [Real Academia Española] (2019). Reflexión. <http://dle.rae.es/?id=VdLsNBL>
- Fabbri, P. (2004). *El giro semiótico*. Editorial GEDISA.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque constructivista*. Narcea Ediciones.
- Galagovsky, L. (1996). *Redes conceptuales. Aprendizaje, comunicación y memoria*. Lugar Editorial.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Encuesta Nacional Sobre Discriminación ENADIS 2017. Comunicado de prensa núm. 346/18, 6 de agosto de 2018. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/estsociodemo/enadis2017_08.pdf
- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Una propuesta constructivista. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Pinto, M., y Gálvez, C. (1999). *Análisis documental de contenido. Procesamiento de información*. Editorial Síntesis.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación Educativa*. Mondadori.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2019). Browsing "tesis digitales" by title. Libertad. http://200.23.113.51:8080/jspui/handle/123456789/2/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rp=20&etal=-1&starts_with=libertad

SCRATCH: LA PROGRAMACIÓN COMO DETONANTE DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

SCRATCH: PROGRAMMING AS A TRIGGER FOR MATHEMATICAL THINKING

Fecha de recepción: 4 de julio de 2020.

Dictamen 1: 19 de septiembre de 2021.

Dictamen 2: 20 de septiembre de 2021.

Fecha de aceptación: 24 de septiembre de 2021.

César Clemente Barrera Meraz¹

Ana Silvia López Cruz²



Investigaciones

RESUMEN

El uso de las nuevas tecnologías como apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje es uno de los retos que afrontan los profesores de educación básica. Los planes y programas de 2011 y 2017 para la educación básica en México enfatizan la importancia de considerar diversos recursos para potenciar el aprendizaje que vayan más allá del libro de texto y otros materiales impresos. El propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación cuantitativa que se realizó en busca del mejoramiento de las habilidades del pensamiento matemático, utilizando un lenguaje de programación visual denominado Scratch. El objetivo de esta fue examinar el impacto del programa en el desempeño académico de alumnos de quinto y sexto grados de una escuela primaria oficial en la ciudad de San Luis Potosí (México). Los resultados muestran mejoras en el desempeño académico de los alumnos en los grupos intervenidos por encima de los grupos de control.

Palabras clave: habilidades, matemáticas, desempeño académico, programas de computación.

ABSTRACT

The use of new technologies as support in the teaching and learning processes is one of the challenges faced by basic education teachers. The 2011 and 2017 plans and programs for basic education in Mexico emphasize the importance of considering various resources to enhance learning beyond textbooks and other printed materials. The purpose of this article is to present the results of a quantitative investigation that was carried out in search of the improvement of mathematical thinking skills, using a visual programming language called Scratch. The objective of this study was to examine the impact of the program on the academic performance of fifth and sixth grade students from an official elementary school in the city of San Luis Potosí (Mexico). The results show improvements in the academic performance of the students in the intervention groups over the control groups.

Keywords: skills, mathematics, academic performance, computer programs.

¹ Universidad Pedagógica Nacional Unidad 24. cbarrerameraz@hotmail.com

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. alopez@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de Barrera, el aula de medios es “un espacio en donde convergen las Tecnologías de la Información y la Comunicación para ser utilizadas como herramientas pedagógicas” (2004, cit. en Bernal, 2007, p. 35)

Aunque existen unos lineamientos generales acerca del uso del aula de medios, en la práctica se observa que dicho espacio es utilizado por muchos docentes para enseñar computación, más que como un apoyo para enriquecer el trabajo en las diferentes asignaturas. Al respecto, Kalman (2006) recupera algunos resultados de una investigación que realizó para conocer cuál es el uso que se da al aula de medios y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica de docentes de secundaria: “Los maestros les enseñaron a sus alumnos aspectos básicos de computación y no de su asignatura utilizando tecnología, no es un hecho aislado, ya que varios maestros lo hacen (p. 19).

Hasta la fecha, en las aulas de medios, como se han denominado los espacios donde los alumnos de educación básica, en específico de primaria, tienen contacto con las nuevas tecnologías, los esfuerzos por “educar” en las TIC han sido “escopetazos”, es decir, esfuerzos aislados y asistemáticos, que difícilmente concentran logros comunes, que puedan ser comparados de una escuela a otra y tomar decisiones con respecto a las estrategias docentes más adecuadas para que se logre la utilización de las nuevas tecnologías como un apoyo del aprendizaje de los alumnos.

En este contexto, y con base en trece años de experiencia en este ámbito, se puede afirmar que cada responsable de las aulas de medios se esfuerza por crear de manera individual un programa de estudios que dé sentido pedagógico a las actividades que se realizan cuando los alumnos interactúan con las computadoras. Sin embargo, estos esfuerzos no llegan a cristalizarse en propuestas que puedan repercutir en el aprendizaje de los estudiantes en otras áreas del currículum, por lo que se continúa trabajando con un modelo en el que las TIC son consideradas como un contenido, y no como una herramienta que puede apoyar el aprendizaje.

Existen diversas propuestas relativas a las TIC y la forma en que pueden utilizarse para obtener el mayor provecho de estas. Una de ellas es la programación computacional como estrategia para detonar el pensamiento lógico matemático.

En diversas investigaciones (Vidal et al., 2015; Palma y Sarmiento, 2015) se ha explorado la relación entre los lenguajes de programación y el desarrollo del pensamiento matemático. Estas investigaciones coinciden en señalar los beneficios de estos recursos en el desarrollo de este tipo de pensamiento desde los niveles más básicos de educación.

Como uno de los principales exponentes de esta idea aparece el lenguaje de programación Scratch, desarrollado en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, que “ayuda a los jóvenes a aprender a pensar de forma creativa, a razonar sistemáticamente, y a trabajar de forma colaborativa [...] habilidades esenciales para la vida en el siglo 21” (Scratch, <https://scratch.mit.edu>).

Para el Lifelong Kindergarten Group del MIT Media Lab, Scratch es un lenguaje de programación y una comunidad en línea donde los niños pueden programar y compartir medios interactivos como historias, juegos y animaciones con gente de todo el mundo. “Mientras los niños crean con Scratch, aprenden a pensar creativamente, trabajar en colaboración y razonar sistemáticamente” (Codysey, <https://www.codysey.mx>).

El origen del término scratch se encuentra en el campo de la ingeniería informática; significa reutilizar códigos, lo cual es una de las principales características de este lenguaje de programación, es decir, cualquier usuario puede usarlo en distintos proyectos, descargar proyectos de internet y adaptarlos a sus propias necesidades.

Básicamente, este programa permite a los alumnos pensar de forma sistemática, es decir, crear secuencias lógicas que irán siguiendo y repitiendo a medida que lo usan. También provoca la reflexión y el análisis de sus propios procesos creativos. Este lenguaje de programación mezcla sonido, imágenes y movimiento de forma lúdica, donde, por medio de comandos organizados en bloques, agrupados estos a su vez por su función, pueden ser apilados con facilidad para formar secuencias de órdenes o, como se mencionó, “comandos” que de un modo lógico van ejecutando los personajes predeterminados incluidos en Scratch o los que los usuarios pueden inventar, con lo cual van creando animaciones, juegos e historias interactivas.

Es así que los alumnos tienen la necesidad de programar, por ejemplo, los

movimientos de un personaje, es decir, deben detenerse a pensar en el orden lógico de una secuencia de acciones que lleven a un objeto a simular movimientos. Entonces, necesitan tener muy claro qué pasa al comenzar, estipular acciones condicionadas por otro evento —como “si toca el borde, gira”— y determinar lo que ocurre después. En este repositorio de órdenes pueden también crear grupos de acciones que se ejecuten de modo cíclico.

Todo lo anterior lleva a suponer que, al tiempo que el alumno va creando las animaciones o los juegos, fortalece la sistematización del pensamiento lógico matemático. Además, dicha creación va creando el espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, dado que es necesario el estudio y la reflexión reiterada sobre las acciones que debe ejecutar en el programa, tratando de darles sentido cronológico. En otras palabras, el alumno debe pensar acerca de la forma en que razonó y la lógica de sus acciones.

Scratch y la Generación Z

Según Cerezo (2016), en la actualidad resulta arriesgado hablar de generaciones debido a la complejidad de las sociedades líquidas en las que vivimos, en las que las fronteras espacio-temporales, así como las diferencias generacionales, se desdibujan cada vez más. Aquí es conveniente mencionar que el concepto de sociedades líquidas al que alude el citado autor procede de la teoría de la modernidad líquida acuñada por Bauman (2003), en la cual define el estado fluido y volátil de la sociedad actual, en la que prevalece la incertidumbre y vertiginosos cambios que han debilitado los vínculos humanos.

Cerezo (2016) refiere que, para fines de estudio, es inevitable intentar hacer una mínima segmentación intergeneracional. En consecuencia, esboza las características de la Generación Z:

Para entender las características que les configuran como generación, no podemos obviar que nacen ya en un mundo globalizado en el que las tecnologías digitales determinan su comportamiento. Más que una generación cuya identidad se define por la edad, está enmarcada en lo que probablemente es el cambio más importante: la llegada de internet y la digitalización que ha transformado irreversiblemente la forma en la que se comunican y relacionan (p. 4).

Este tipo de desarrollos computacionales (como Scratch) resulta altamente gratificante para la Generación Z, es decir, las personas consideradas como nativas digitales, que nacieron de 1995 a 2012 aproximadamente, porque brindan retroalimentación inmediata, y ese es un rasgo intrínseco a esta generación.

Además, en nuestra experiencia, hemos observado que es complicado para ellos mantener la atención en una sola actividad; por el contrario, son multitareas, es decir, prefieren, por ejemplo, al mismo tiempo mantener una conversación por chat, oír música, hacer la tarea mientras ven un programa de televisión. A los adultos, en general, les resulta casi imposible concentrarse con múltiples distractores, pero a esta generación parece no importarle, es más, convive armoniosamente con todo ello.

La comunicación es otro factor predominante para los miembros de la Generación Z. Al parecer, el contacto permanente con lo que sucede en su contexto y en el mundo les es indispensable; la conectividad entre dispositivos electrónicos les permite crear comunidades y redes sociales en las que son pequeños expertos y entre las que se desenvuelven con naturalidad.

En este tenor, la colaboración surge de esta interconectividad. Scratch brinda a los estudiantes la oportunidad de crear en comunidad. La colaboración forma parte importante del proceso: pensar una idea, llevarla a la práctica, observar cómo funciona, experimentar, corregir errores, enriquecer la idea, mejorarla, obtener críticas y sugerencias, analizar, corregir y rediseñar. Todo se convierte en un sistema cíclico de creación, en el que muchos pueden colaborar y entre todos conseguir incrementar lúdicamente las habilidades de tipo crítico y del pensamiento matemático.

Sin embargo, las habilidades que manifiesta la Generación Z no se traducen de inmediato en competencias. Es ahí donde el docente debe adecuar la currícula para encaminar los esfuerzos de los estudiantes hacia la consecución de dichos propósitos. Herramientas como esta son apoyos pertinentes para alcanzar el dominio de distintas habilidades y competencias.

En la categorización hecha por Scardamalia et al. (2010, p. 15), “se agrupan las habilidades del pensamiento en cuatro relevantes: creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas y aprender a aprender (metacognición)”. Por lo que, cuando se habla de las habilidades que Scratch favorece, se puede decir que la creación de animaciones o juegos provoca en el alumno la expresión artística utilizando esta clase de herramientas digitales, fomenta la producción de nuevas ideas y hace posible que ingenie soluciones alternativas e innovadoras para un mismo problema.

En paralelo, le permite participar en otros proyectos promoviendo la producción colaborativa desde una óptica crítica. Al poder observar en el trabajo de un compañero la forma en que los bloques y módulos de órdenes o controles se organizan para realizar tal o cual función en una animación o juego de Scratch, el alumno puede crear alternativas en las que su imaginación sea puesta en acción, y recibe de inmediato retroalimentación al “correr” el programa. Entre las ventajas de este programa se encuentran las siguientes:

Dado que los programas Scratch están contruidos con bloques gráficos, el código de programación es más fácil de leer y compartir que otros lenguajes de programación. Los objetos visuales y el código modular son compatibles con la colaboración, permitiendo a los estudiantes trabajar juntos en proyectos e intercambiar objetos y códigos (Alison, s/f).

De este modo, el estudiante es capaz de analizar la propia creación, reflexionar en ella y, por ende, en la manera en que su pensamiento funciona: aprender a aprender.

Desempeño académico

La variable principal que se pretendía favorecer con el uso de Scratch es el desempeño académico. Este se define como un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (Jiménez, 2000, cit. en Navarro, 2003, p. 2). En el contexto de esta investigación, esta variable se consideró a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes de la materia de matemáticas. No obstante, coincidimos con Navarro (2003, pp. 2-3) en que el rendimiento del alumno no puede observarse a través de “la simple medición y/o evaluación de los rendimientos” que presenta en determinado momento y asignatura, por lo que es necesario tomar en cuenta otros elementos en juego como los factores familiares, emocionales, de género, etcétera.

Pensamiento matemático y Scratch

Una de las cuatro prioridades del Sistema Básico de Mejora en Educación Básica es el mejoramiento de los aprendizajes, en el que las habilidades matemáticas ocupan un papel preponderante. Dichas habilidades se incluyen también en uno de los tres grupos de competencias clave propuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), cuya finalidad es definir una plataforma base de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los estudiantes deben desarrollar como mínimo para estar en capacidad de insertarse con éxito en las llamadas sociedades del conocimiento. La relevancia de las matemáticas en los contextos internacional y nacional es indudable; sin embargo, en México aún persisten las bajas puntuaciones en esta materia, tal como lo revelan los resultados de las pruebas ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) y PISA (Programme for International Student Assessment).

Ante los desafíos de las sociedades del conocimiento y la llamada era digital, las formas de aprendizaje y la interacción de los alumnos se han modificado sustancialmente, y las demandas sociales van en aumento. Específicamente en el

área de las matemáticas se requiere que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento crítico y creativo, así como de resolución de problemas, por lo que la escuela está obligada a modificar también sus metodologías de enseñanza.

Moret (2006) señala que existen diversas corrientes de investigación que han enfocado sus esfuerzos en la exploración y la experimentación de nuevas tecnologías que favorecen el desarrollo del pensamiento matemático.

Sobre esta base ha emergido una corriente indagativa dentro de la educación matemática que hace énfasis en el uso, la experimentación y evaluación de nuevas tecnologías como herramientas educativas y los investigadores alineados a esta idea han estado produciendo resultados preliminares de las implicaciones cognitivas, afectivas, psicomotrices y emocionales derivadas de la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza de la matemática (NCTM, 1989; Senk y Thompson, 2003, citados en Moret, 2006).

A raíz de dichas investigaciones, se ha establecido que la tecnología digital gráfica favorece el desarrollo de habilidades matemáticas como la inteligencia geométrico-espacial, la abstracción y la representación icónica, la simbolización y la formalización matemática mediante hojas de cálculo electrónicas.

Los investigadores en esta área coinciden en que este tipo de tecnología, en la cual está incluido el programa Scratch, tiene el potencial para reescribir las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática construyendo un nuevo lenguaje, nuevos símbolos y nuevos procedimientos que por su versatilidad podrían responder de manera más eficiente a las características de los nuevos estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental con grupo de control. Durante tres meses se monitorearon los resultados en los exámenes de matemáticas de los alumnos intervenidos para comparar sus respuestas. Dado que la medición de los aciertos en las pruebas periódicas fue el único parámetro, las consecuencias de utilizar este lenguaje de programación se calcularon cuantitativamente.

Para este efecto, cada grupo se dividió al 50 por ciento de su población para formar dos subgrupos: uno intervenido y otro de control. Se consideró la exclusión de cualquier factor que influyera en los resultados; por ello, los maestros serían los mismos para cada grupo y se precisó que tanto la técnica, la dinámica o las estrategias, incluso el estilo pedagógico o didáctico de los docentes involucrados quedaran fuera de cualquier desviación en el rendimiento académico, ya fuera positiva o negativa. En el mismo tenor, los exámenes periódicos fueron diseñados por ellos mismos.

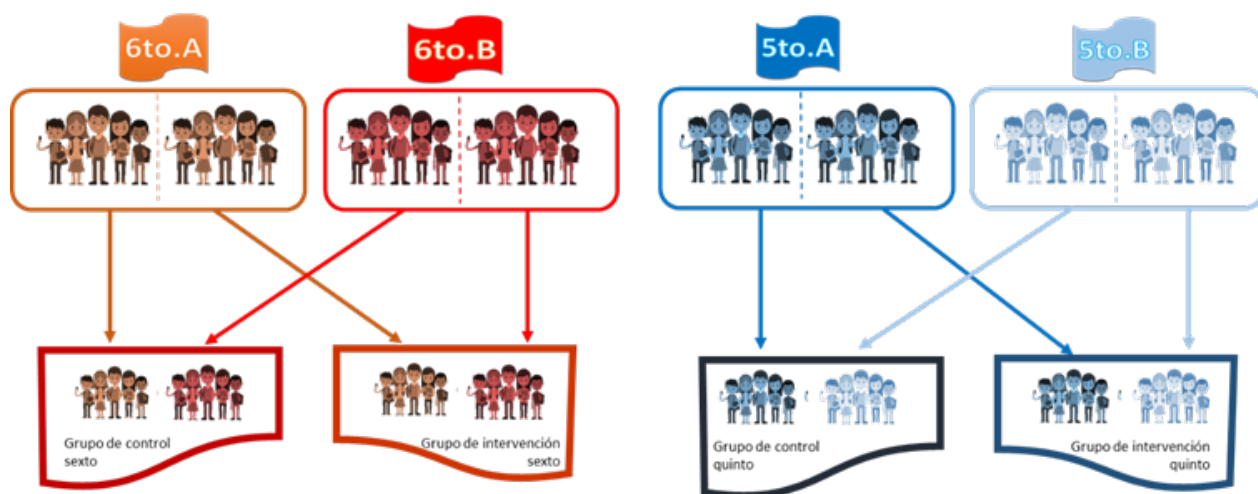
Previamente se presentó el proyecto a la comunidad escolar, en específico a los profesores de quinto y sexto grados, así como a los directivos y las maestras de la materia de lengua extranjera (inglés). Se les explicó el lenguaje de programación Scratch, en qué consiste, el funcionamiento de este, las creaciones y los potenciales logros en el aprovechamiento escolar de los alumnos. En dicha presentación se acordó implementar la intervención a partir de la primera semana de septiembre a la segunda de diciembre de 2018. Y quedó definida la cooperación de las profesoras de inglés para permanecer con los grupos de control mientras se impartía la clase con los grupos intervenidos, y viceversa.

Organización

Para la puesta en práctica de Scratch en la Escuela Primaria Tlacaélel, se eligieron los grupos A y B del sexto grado y A y B del quinto grado. Asimismo, con la finalidad de medir el impacto de Scratch en el aprovechamiento escolar de los alumnos y su capacidad para resolver problemas matemáticos, se determinó dar un tratamiento diferenciado dividiendo cada grupo en dos subgrupos: los correspondientes al sexto grado se denominaron 6to.A-control y 6to.A-intervenido, 6to.B-control y 6to.B-intervenido; en el caso del quinto grado los subgrupos se denominaron 5to.A-control y 5to.A-intervenido, 5to.B-control y 5to.B-intervenido.

Una vez formados ocho subgrupos, se creó un nuevo grupo, al que se nombró “grupo de control de sexto grado o GC6”, compuesto por uno de los subgrupos de sexto A y uno de sexto B. Mientras que los otros dos subgrupos de sexto integraron el “grupo de intervención de sexto grado o GI6”. De la misma manera, los cuatro subgrupos del quinto grado se dividieron en dos, un “grupo de control de quinto grado” y “grupo de intervención de quinto grado”, que en lo sucesivo los referiremos como “GC5” y “GI5” respectivamente (véase la figura 1).

Figura 1. Diseño de la investigación



EVALUACIÓN

Para medir el impacto de Scratch en el desempeño académico de los alumnos, en específico en matemáticas, se buscó disminuir en lo posible las amenazas a la validez interna de la investigación. Al respecto, Tejedor (2018) menciona lo siguiente:

Pueden cifrarse en ocho las variables o factores que han de ser objeto de control por su incidencia en la validez interna de un diseño:

- a.1. Historia: Acontecimientos ocurridos durante las diferentes mediciones.
- a.2. Maduración: Evolución de los procesos internos de los participantes por el mero paso del tiempo (edad, hambre, cansancio...).
- a.3. Administración de test (en términos generales, presentación de estímulos), cuya mera aplicación puede modificar los resultados de aplicaciones posteriores.
- a.4. Instrumentación: Los cambios en los instrumentos de medición o en los observadores o calificadores participantes pueden producir variaciones en las mediciones.
- a.5. Regresión estadística: Opera allí donde se han seleccionado los grupos sobre la base de puntajes extremos.
- a.6. Sesgos: Resultantes de una selección diferencial de participantes para los grupos de comparación.
- a.7. Mortalidad experimental: Pérdida de participantes en los grupos de comparación.
- a.8. Interacción entre la selección y la maduración (p. 16).

Para tal efecto, se consideraron aquellas variables que podrían afectar los resultados, tales como ¿quién impartía las clases de matemáticas?, el estilo de enseñanza, los contenidos, las estrategias y los ejercicios. También se descartaron como variables los exámenes porque serían redactados por los maestros de grupo. La única variable sería, entonces, que medio grupo recibiría clases con Scratch y el otro medio grupo clases convencionales ajenas al lenguaje de programación. Así que se registró solo la cantidad de aciertos contra la cantidad de reactivos por examen, suponiendo que la mitad del grupo que participaría en los GI6 y GI5 obtendría una mayor calificación.

RESULTADOS

Para analizar los resultados se utilizaron algunas referencias y medidas, tal como se muestra en el cuadro 1. Las calificaciones se obtuvieron dividiendo el número de aciertos entre el número de reactivos únicamente de los exámenes de matemáticas. El índice de desempeño en matemáticas (IDM) se obtiene de la división del resultado del último examen entre el anterior, menos la unidad, y se muestra en porcentaje para indicar si existió un avance o retroceso en este. Se realizó de esta manera para medir el desempeño por cada alumno respecto a sí mismo y luego se promedió el subgrupo completo.

Cuadro 1. Concentrado de resultados

		Diagnóstico de matemáticas	Resultados del examen matemáticas del primer trimestre	Resultados del examen de matemáticas del segundo trimestre	IDM primer trimestre	IDM segundo trimestre
5A	Promedio gpo. control	1.92	4.86		154%	
5A	Promedio gpo. intervenido	2.00	4.64		132%	
5B	Promedio gpo. control	5.65	3.15		-44%	
5B	Promedio gpo. intervenido	3.94	3.83		-3%	
6A	Promedio gpo. control	4.24	6.45	7.13	52%	10%
6A	Promedio gpo. intervenido	3.00	5.45	6.08	82%	12%
6B	Promedio gpo. control	3.30	4.77	1.44	44%	-70%
6B	Promedio gpo. intervenido	4.25	5.50	1.29	29%	-76%

Interpretación de los resultados

Visiblemente, los grupos 5A y 6B muestran un incremento en las calificaciones de la evaluación del primer trimestre con respecto al diagnóstico. Sin embargo, al medir en los subgrupos el índice de desempeño en matemáticas (IDM) el resultado es inferior en los grupos intervenidos vs. los de control. En otras palabras, en promedio, los alumnos del subgrupo de control mejoraron más su rendimiento académico que los alumnos de los subgrupos intervenidos entre el examen del primer trimestre y el diagnóstico.

En los grupos 5B y 6A, el desempeño muestra niveles sustancialmente elevados, si bien los resultados en los exámenes en 5B revelan una baja generalizada en la cantidad de aciertos entre los reactivos y las calificaciones. Es decir, aunque

los subgrupos manifestaron un decremento en las calificaciones, los alumnos intervenidos casi no bajaron su rendimiento, por lo que se mantuvieron sin una diferencia significativa.

Por último, el grupo 6A en especial arroja mejores calificaciones en el subgrupo de control comparado con el subgrupo intervenido, pero lo que aquí se midió fue el desempeño de los alumnos contra sí mismos, y en ese sentido la mejora en el rendimiento académico la manifiestan los intervenidos.

CONCLUSIONES

En el corto tiempo en que fue realizada esta intervención, y pese a que surgieron limitaciones y factores no previstos, se notan resultados que favorecen la continuidad de este trabajo. A la fecha de la terminación de la investigación se estaban preparando los resultados del segundo trimestre. Aunque el proyecto fue interrumpido, dichos resultados podrían dar nueva luz sobre la efectividad de Scratch como detonante de habilidades del pensamiento relacionadas con la criticidad y el pensamiento matemático. Se invita a otros investigadores y profesores responsables de aula de medios a considerar este trabajo para llevarlo a cabo en sus aulas.

Es notorio que el proyecto no ha sido concluido y que se necesita de un esfuerzo conjunto de los directivos, maestros de grupo, maestros de apoyo y los responsables de aulas de medios. Existen factores que deben tomarse en cuenta que obviamente quedaron excluidos en este trabajo, tales como los tiempos y la programación de las clases de otros maestros y la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos, circunstancias que quizás cambien el cauce de esta investigación. Aun así, los autores estamos convencidos de los alcances de Scratch en la forma de aprender, pensar y metaconocer de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alison (s/f). Módulo 1: Introducción a Scratch. <https://alison.com/es/tema/aprender/34398/siglo-xxi-habilidades-de-aprendizaje>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, J. (2007). El aula de medios como recurso para apoyar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación primaria. Un estudio de caso (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco). Digital Académico Ajusco UPN. <http://200.23.113.51/pdf/24798.pdf>
- Cerezo, J. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, 16(114), 95-109. http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7_la_generacion_z_y_la_informacion.pdf
- Kalman, J., y De la Garza, Y. (2006). *Incorporación de la tecnología de la información y la comunicación a la práctica docente en la educación secundaria*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Orozco-More, C., y Labrador, M. E. (2006). La tecnología digital en educación: implicaciones en el desarrollo del pensamiento matemático del estudiante. *Theoria. Ciencia, Arte y Humanidades*, 15(2), 81-89. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29915209.pdf>
- Palma, C. A., y Sarmiento, R. E. (2015). Estado del arte sobre experiencias de enseñanza de programación a niños y jóvenes para el mejoramiento de las competencias matemáticas en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 607-641. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a13.pdf>
- Scardamalia, M.; Bransford, J.; Kozma, B., y Quellmalz, E. (2010). New Assessment and Environments for Knowledge Building. En P. Griffin, B. McGaw y E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 231-300). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_5
- Tejedor, F. J. (2018). Validez interna y externa en los diseños experimentales. *Revista Española de Pedagogía*, 151(enero-marzo), 15-39. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-Validez-Interna-y-Externa.pdf>
- Vidal, C.; Cabezas, C.; Parra, J., y López, L. (2015). Experiencias prácticas con el uso del lenguaje de programación Scratch para desarrollar el pensamiento algorítmico de estudiantes en Chile. *Revista Formación Universitaria*, 8(4), 23-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373544191001>

LA PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE LAS TIC DESDE LA EXPERIENCIA CON LA EDUCACIÓN VIRTUAL

THE TEACHING PERSPECTIVE ON ICT FROM THEIR EXPERIENCE WITH VIRTUAL EDUCATION

Fecha de recepción: 26 de julio de 2021.

Dictamen 1: 20 de septiembre de 2021.

Dictamen 2: 22 de septiembre de 2021.

Dictamen 3: 22 de septiembre de 2021.

Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2021.

Ángel Fernando Chávez Torres¹ — Investigaciones

RESUMEN

La resistencia al cambio tecnológico por parte de los docentes había ocasionado la escasa inserción de las tecnologías a las aulas. La pandemia de COVID-19 causó incertidumbre y desequilibrio en la zona de confort al migrar a ambientes virtuales de aprendizaje. Ante ello, surgió la necesidad de conocer si la experiencia vivida desde una modalidad virtual mediante el uso de un sistema de gestión del aprendizaje generó un cambio de perspectiva en los docentes de una escuela primaria federal acerca de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Se realizó una investigación cualitativa de corte descriptivo desde la fenomenología, recuperando datos por medio de una entrevista semiestructurada. Los resultados arrojan que los docentes sí cambiaron su perspectiva sobre las tecnologías de la información y la comunicación, produciendo conocimiento desde el pragmatismo. Se reafirma la importancia de la experimentación directa, la capacitación docente y el equipamiento de las escuelas como medidas para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las aulas.

Palabras clave: actualización, experiencia pedagógica, educación virtual, pragmatismo, perspectiva, tecnologías de la información y la comunicación.

ABSTRACT

Teachers' resistance to technological change generated interference of use of technologies in the classroom in the past, however, the COVID-19 pandemic caused uncertainty and imbalance in the comfort zone, forcing teachers to migrate to virtual learning environments. It was needed to know if the experience lived from a virtual modality using a learning management system (LMS), generated a change of perspective about ICT in education in the teachers at a federal primary school. Descriptive qualitative research was carried out from a phenomenological approach, recovering the data through a semi-structured interview, the results show that through the lived experience the teachers changed their perspective about ICT generating knowledge from pragmatism, concluding in the importance of direct experimentation, teacher training and equipping schools as measures for the incorporation of ICT into the classroom.

Keywords: pedagogical experience, virtual education, information and communication technologies.

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. chavez.angel@upnslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La inserción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación no es un tema nuevo en el discurso pedagógico contemporáneo. El empuje que ha tenido desde la invención de la computadora personal (PC) en la década de los 80, anclado a las mentes visionarias del uso de un artefacto para facilitar algún proceso educativo, comenzó con una lucha en contra de la ortodoxia pedagógica y los procesos rutinarios establecidos de la didáctica y la pedagogía, lucha que se sigue librando hasta la fecha. Sin embargo, un fenómeno epidemiológico de carácter mundial como lo fue la pandemia de COVID-19 permitió a las TIC tomar una ventaja considerable en la pedagogía por ser un recurso cuya utilización es viable para seguir ofreciendo la educación de forma virtual.

La tecnología educativa, pese a que se encontraba en una curva ascendente en cuanto a los avances en la didáctica y los procesos de enseñanza y aprendizaje antes de la pandemia, era aún poco usada por los docentes. Prevalecían estadísticamente las prácticas rutinarias arraigadas por la costumbre y la tradición pedagógicas, a pesar de que múltiples estudios publicados a lo largo del mundo comprobaban los efectos positivos de las TIC en los procesos cognitivos, relacionales y emocionales en los estudiantes de todos los niveles educativos. No obstante, aún no se percibía que los docentes fueran partícipes de este sentimiento. ¿Qué hace que los docentes no incluyan las TIC en su práctica cotidiana?

El presente artículo tiene por objetivo recuperar la experiencia pedagógica vivida por los docentes de una escuela primaria después de haber impartido un ciclo escolar en una modalidad virtual, con el fin de encontrar posibles causas generalizables de la resistencia a la implementación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la impartición de las clases cotidianas.

DESARROLLO

Para Al-Ateeqi (2009, cit. en Córlica, 2020), “aun cuando las metodologías interactivas promueven la creatividad y la innovación en la enseñanza, algunos docentes prefieren los métodos y estilos antiguos. Esto crea un conflicto entre las autoridades y los encargados de establecer las políticas educativas” (p. 260). Los argumentos de este rechazo los ofrece Folkes (2005, cit. en Córlica, 2020), quien explica que tras este subyace la idea de la falta de calidad en la educación virtual, la carga de trabajo de la implementación de esta y el desafío para la evaluación de los procesos de los estudiantes desde esa modalidad ocasionando resistencia por parte del profesorado a su implementación.

Dicha resistencia puede ser analizada desde la propuesta de Lane (2007, cit. en Córlica, 2020), el cual establece que el asunto central que permea en ella es resultado de la incertidumbre. Desde la postura de Bárcena (1993), esta incertidumbre es un principio fundamental para el desarrollo de la práctica reflexiva, lo cual hace posible que el docente abra nuevos caminos, siempre y cuando dicho estado emocional pueda encauzarse hacia una visión de progreso.

A consecuencia de la pandemia de COVID-19, la incertidumbre se hizo presente en los docentes por la privación de la comodidad de las prácticas rutinarias en el salón de clases. Ante la exigencia de seguir ofreciendo el servicio educativo a sus estudiantes, optaron por buscar nuevas formas de impartir clases, con lo que se generó lo que Hodges et al. (2020) denominan enseñanza remota de emergencia, que definen como “un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis” (p. 17).

Dicha incertidumbre permitió visualizar nuevos campos de interacción educativa poco explorados y con soporte, en la mayoría de los casos, en las TIC, lo cual desencadenó un proceso reflexivo. Al respecto, Bárcena (1993) explica que “cuando para una situación dada se carece de recursos y procedimientos que aseguren su despliegue y su desarrollo exitoso, se requiere realizar un trabajo reflexivo encaminado a la producción de nuevas respuestas” (p. 115). De esta manera, se desarrolló en los docentes la competencia del autoaprendizaje y la adaptación (tal vez forzada) a las nuevas tecnologías con el fin de seguir impartiendo clases durante la pandemia.

Este hecho cobra relevancia analizándolo a partir del constructo del pragmatismo de Dewey, quien, desde su postura teórica, establece la importancia de la experiencia. “Dewey sostenía una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento” (Ruiz, 2013, p. 107). Esto quiere decir que dicha experiencia pedagógica vivida por los docentes no solo produjo cambios en el sentido conceptual, teórico y metodológico, en este caso al conocer para qué sirven las tecnologías o cómo se usan, sino también incidió en su perspectiva, sus actitudes y, sobre todo, en la percepción del impacto social de estas en los procesos sociales globales del siglo XXI desde las exigencias que se demandan en materia de tecnología.

Dewey se basaba en el supuesto de que la experiencia positiva se origina de una necesidad generada por una problemática, como lo cita Westbrook (1993):

Dewey estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos. Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. El pensamiento constituye para todo un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas (p. 2).

En este sentido, la situación vivida por el distanciamiento social a causa de la pandemia generó en el profesorado una situación problemática con respecto a la manera de impartir clases en una modalidad virtual, lo cual le dio la oportunidad de experimentar con las tecnologías basado en el interés personal, y no desde una situación impuesta. Desde esta postura, el conocimiento derivado de dicha experiencia pedagógica supondría un cambio en la forma de pensar y visualizar las tecnologías dentro del ámbito educativo.

El ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y error. Ello le permite progresar en la lucha por adaptarse y dominar el ambiente en el que vive. Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción (Ruiz, 2013, p. 108).

Partiendo de este argumento, gracias a la necesidad de buscar soluciones al problema presentado, el docente se acercó a la tecnología, lo cual le permitió conocer los beneficios y las áreas de oportunidad de esta desde su praxis, y no solo desde un discurso teórico.

Este hecho suscitó, en lo personal, la inquietud de investigar en mayor

profundidad este fenómeno y en un caso concreto en una institución educativa bajo el siguiente supuesto: una causa de que los docentes no incluyan la tecnología en su práctica cotidiana está vinculada a que no han experimentado con ellas de forma didáctica, cegando la oportunidad de conocer de primera mano sus beneficios y sus posibilidades como instrumentos de mediación y de construcción de conocimiento dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho supuesto se encauza como preámbulo para delimitar el protocolo de la investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para comprender los motivos de la resistencia de los profesores a la implementación de las TIC en la práctica cotidiana y, sobre todo, conocer si se produjeron cambios en la perspectiva de estos sobre el impacto educativo de la incorporación de dichas herramientas después de haberlas usado en un ciclo escolar en una modalidad virtual en la educación básica en un contexto delimitado y controlado, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la perspectiva de los docentes de la Escuela Primaria Héroe de Nacozari acerca del uso de las TIC en la educación a partir de su experiencia en la impartición de clases en una modalidad virtual o a distancia durante el ciclo escolar 2020-2021? El propósito es conocer la perspectiva de los docentes que laboran en la escuela primaria Héroe de Nacozari después de haber usado las TIC mediante un sistema de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) en una modalidad virtual, a través de un estudio fenomenológico, para comprender las causas de la resistencia al cambio en materia de tecnología educativa en el profesorado.

De esta pregunta general se desprendieron cuatro preguntas específicas que sirvieron como base para la formulación de las categorías del análisis; estas son: el aprendizaje mediante el uso de las TIC, las TIC como material didáctico, las dificultades de la integración de las TIC a la educación y la visión prospectiva en materia tecnológica. Dichas categorías se distinguieron y eligieron a partir de la necesidad de conocer la perspectiva de los docentes acerca del proceso educativo mediado por las TIC en lo relativo al aprendizaje, la enseñanza, el acceso y la proyección de estas a futuro.

MÉTODO

La investigación se realizó desde un paradigma cualitativo, con corte descriptivo, utilizando el marco referencial interpretativo de la fenomenología, el cual, según Fuster (2019), “está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia” (p. 207), buscando la comprensión de la experiencia pedagógica del docente al hacer uso de las TIC en ambientes virtuales de aprendizaje. Por lo tanto, dicho paradigma promueve el análisis desde este enfoque.

Para Van Manen (1999, cit. en Fuster 2019), la fenomenología tiene el objetivo de transformar la experiencia vivida en una expresión textual, de tal forma que el texto pueda usarse como reflexión del significado construido a través de la experiencia. Refiere que se interesa por la exploración de las realidades vivenciales que son poco comunicables, y que es primordial entender que el acceso a esas realidades no observables se consigue por medio de lo que llama una “comprensión interpretativa”.

Con objeto de recuperar la información, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual, según Álvarez-Gayou (2019), “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 109). Esta fue validada mediante la revisión y reestructuración a cargo de dos lectores, uno con grado de maestro en educación y otro con grado de doctor. La entrevista se aplicó los días 6, 7 y 8 de julio, con el fin de recabar información al término del ciclo escolar 2020-2021, el cual se desarrolló desde una modalidad virtual. Las sesiones se efectuaron en salas virtuales individuales, en la plataforma Google Meet, previa autorización de la directora del plantel educativo en el que se realizó la investigación. Las entrevistas fueron grabadas con objeto de analizarlas posteriormente en la misma aplicación.

Para la estructuración temática y la sistematización del análisis de la información del instrumento de recolección de datos se tomaron como referentes las categorías de análisis antes mencionadas emergidas de la pregunta de investigación. Se crearon 20 preguntas abiertas dentro del guión de entrevista, repartidas en las categorías, con la flexibilidad de construir alguna otra durante la implementación, respetando la técnica de la entrevista semiestructurada, sin desviar el propósito general de la investigación.

La información recabada se analizó y codificó en el software Atlas.ti con el propósito de apoyar la codificación y la interpretación de los datos bajo la metodología de los niveles analíticos de datos propuesta por Bertely (2007). Este mismo autor aclara que esta metodología se sigue para “encontrar interpretaciones subsecuentes partiendo de las unidades de análisis expresadas en conceptos abstractos y distantes del material empírico que les da forma y contenido” (2007, p. 97).

PARTICIPANTES

Participaron en la investigación doce profesores de primaria con funciones frente a grupo, entre los cuales se encuentran docentes titulares de grado, de educación física, de educación especial o apoyo y de lengua extranjera. Los doce están matriculados en la Escuela Primaria Vespertina Héroe de Nacozari, ubicada en el número 230 de la calle Querétaro, en la colonia Ferrocarrilera, en la urbe de San Luis Potosí, situada a escasos metros del centro histórico de la capital del estado. Las edades de los docentes que forman la muestra oscilan entre 31 y 55 años, por lo que se pueden clasificar entre las generaciones X y Y (Chirinos, 2009). De estos, cinco son hombres y siete son mujeres.

La muestra se seleccionó de forma deliberada partiendo de los siguientes supuestos, procedentes de un conocimiento personal obtenido por observación directa: los docentes no hacían uso de la tecnología en sus clases cotidianas de forma recurrente o, en la mayoría de los casos, de manera casi nula antes de la pandemia de COVID-19; se homogeneizó en toda la institución el uso de una plataforma digital LMS en apoyo a la gestión de ambientes virtuales de aprendizaje, con un modelo asincrónico, la cual no era del conocimiento de los docentes; por último, es visible la situación marginal del contexto de la institución en cuanto a recursos por parte de los padres de familia. Estos argumentos permitieron visualizar un contexto propicio para indagar acerca del cambio en la percepción sobre la incorporación de las TIC en la educación partiendo de la suposición de una falta de interés de los docentes por dichas herramientas.

RESULTADOS

Visión del aprendizaje con el uso de las TIC

En esta categoría se plantearon cuatro preguntas relacionadas, en primera instancia, con la viabilidad del uso de las TIC para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, después de la implementación de estas por los docentes durante el ciclo escolar 2020-2021. En la primera pregunta, vinculada precisamente con esta viabilidad, la totalidad de los participantes refiere que sí beneficia el aprendizaje y aun el desarrollo de nuevas habilidades que antes no se desarrollaban. Sin embargo, la mayoría de ellos destaca la condicionante del factor humano y la necesidad de una guía para el docente. Asimismo, señalan que la tecnología no incide en todos los procesos.

En la pregunta enfocada a indagar en qué benefician las tecnologías el aprendizaje, los docentes aseguran que estas hacen que el alumno desarrolle el autodidactismo y el aprendizaje autónomo, además de despertar el interés y la motivación por la investigación de temas de su interés, lo cual hace que el alumno no se quede solo con lo que se dice en la clase, sino que amplíe el conocimiento, como se constata en el fragmento siguiente:

Te dan otro panorama de las cosas, amplían tu visión de conocer otras cosas del mundo, como que de una liga te lleva a otras cosas que no conocías. Hasta uno mismo, cuando buscaba videos para poner a los niños, aprendí muchas cosas. No sé, yo creo que les da otro panorama del mundo. Creo que algunos niños se hicieron autodidactas (D7, P2, E 2021, julio 7¹).

Además, los docentes afirman que uno de los efectos del uso de las TIC es favorecer las inteligencias múltiples, así como atender los diferentes estilos de aprendizaje, lo cual no veían en la presencialidad.

En lo relativo al impacto percibido de forma personal en los estudiantes, los docentes vieron más favorecidos a aquellos estudiantes que se catalogaban como renuentes al estudio o con desinterés en las clases cotidianas presenciales. También manifiestan, de nuevo, el desarrollo de la creatividad y del aprendizaje autónomo, como lo asienta el siguiente fragmento de respuesta:

Que ellos hacen las actividades, pero también las hacen de una manera más autodidacta, más autosuficiente; ya no está uno orientándolos o guiándolos [...] como que sí le deja más el espacio o la libertad de que ellos [...] indaguen, busquen, creen (D4, P4, E, 2021, julio 6).

En la última pregunta dirigida a conocer las limitantes del uso de la tecnología que obstaculizan el aprendizaje, todos los docentes señalan la falta de recursos y el nivel socioeconómico de los estudiantes, así como el temor del desconocimiento de la tecnología por parte de los padres de familia, y la falta de apoyo a sus hijos en materia educativa.

Las TIC como material didáctico

En esta categoría de análisis se cuestionó acerca del uso de los recursos digitales como material didáctico y la potencialidad de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los recursos digitales más empleados por la totalidad de los docentes, en primer lugar está el video y en segundo lugar los juegos de la plataforma Educaplay.

Respecto a la viabilidad de retomar estos materiales o recursos digitales cuando se regrese a la presencialidad, todos los docentes expresan que les gustaría seguir utilizando la tecnología en las clases presenciales. Algunos comentan que los mismos alumnos lo van a demandar porque ya han experimentado un aprendizaje mediado por las TIC. La mayoría coincide en que una plataforma como la que se usó en la institución ayudaría a gestionar de mejor manera el aprendizaje de los alumnos.

¹ Desde este momento, en las referencias de las respuestas de los docentes participantes, se usarán las abreviaturas: D, para docente; P, para pregunta, y E, para entrevista.

Respecto a la pregunta sobre si encontraron algún proceso o material didáctico cuya realización sea facilitada por la tecnología, la mayoría de los docentes refiere la sistematización y la gestión de las clases; la elaboración automática de portafolios de evidencias; la obtención de evaluación de forma automática; la retroalimentación relativa a los trabajos de los alumnos de manera sencilla; la evaluación por rúbricas digitalizadas, y el uso de videos para generar el interés y la motivación, en lugar de explicar verbalmente una clase.

En la última pregunta, que versa sobre las dificultades encontradas por los docentes en el uso de estos recursos durante las clases en línea, de nuevo destacan como limitantes la situación económica y el acceso a internet. Otro dato que surge a raíz de la recuperación de los datos es el miedo a la tecnología y la desconfianza en los recursos digitales. Además, los profesores reconocen que no sabían cómo implementar una metodología con el uso de las TIC en la educación, lo cual les ocasionaba incertidumbre.

En esta misma categoría se observa una inclinación de los docentes hacia el uso frecuente de videos como el recurso predilecto en las clases. También aparece la disposición a seguir usando recursos digitales en el salón de clases para la impartición presencial y las probabilidades de ello. Los docentes descubrieron nuevas formas de gestionar sus clases mediante procesos automatizados de organización de evidencias y formas de evaluación más sencillas y sistemáticas. En paralelo, expresan miedo y desconfianza en el uso de las TIC y la falta de recursos como limitantes de la utilización de dichas herramientas como material didáctico.

Dificultades de la integración de las TIC a la educación

En esta categoría las preguntas giraban en torno a la visión y la reflexión sobre las razones por las cuales no se usaban las tecnologías para el aprendizaje en las clases presenciales ordinarias antes de la pandemia y después de utilizarlas durante el ciclo escolar en estudio. En la primera pregunta se cuestionó acerca de cuánto usaban la tecnología en las clases antes de la pandemia. Las respuestas obtenidas van desde un uso nulo hasta un uso mínimo, solo en forma de audios o, en ocasiones, solo para presentar un video, pero no de forma recurrente.

La pregunta consecuente se dirigía a recuperar la opinión de los docentes sobre la implementación en el aula de las tecnologías de forma más recurrente después de la experiencia adquirida. La totalidad de los docentes expresa que es deseable la implementación recurrentemente de dichos recursos y procesos en sus clases, pues, ahora que los conocen y que reconocen sus repercusiones en el aprendizaje, no les gustaría prescindir de estos en los procesos educativos.

La tercera pregunta de esta categoría sondeaba la opinión de los docentes sobre las razones por las que el magisterio en general no hacía uso didáctico de las TIC en la cotidianidad de las clases presenciales antes de la pandemia. Las respuestas se resumen en el miedo a no saber usarlas, el desconocimiento

del campo, la falta de recursos e infraestructura en las escuelas, el método de transmisión de conocimientos arraigado, la no necesidad de implementar dichas herramientas y el estado de confort, como se constata en el siguiente fragmento de una respuesta:

Pues yo creo que porque no sentíamos la necesidad de usarlas tanto; ahora sí que estábamos en la monotonía y lo mismo, o sea, no salíamos de, nada más nosotros, explicar y ya nada más. Pero, pues ya ahorita que se dan más cosas que sabemos que se puede implementar, más actividades de manera digital, no pues sí; o sea, uno dice prácticamente yo no hacía nada entonces, porque hay muchas cosas todavía que uno puede hacer con eso (D12, P14, E, 2021, julio 8).

Respecto a la siguiente pregunta, sobre lo que consideran necesario para que las TIC formen parte del material didáctico cotidiano de los docentes, las respuestas apuntan a la falta de infraestructura escolar, entendida como una buena instrumentación tecnológica y una buena conexión a internet. Asimismo, manifiestan que es esencial que estén bien capacitados para usarlas de forma didáctica.

Visión prospectiva en materia tecnológica

Esta categoría analítica permitió conocer la prospección construida por los docentes después de experimentar con el uso de las TIC durante el ciclo escolar. En primer lugar se les preguntó qué futuro le espera a la educación pública en México después de que termine el periodo de riesgo epidémico y regresemos a las aulas. Los doce participantes coinciden en que se generará una necesidad y una exigencia de los mismos estudiantes, y que vislumbran una educación mucho más permeada por procesos en los que las TIC estarán presentes como instrumentos para aprender.

En la última pregunta, formulada para indagar, desde la voz de los docentes, qué consideran necesario para que en el futuro las tecnologías se establezcan en el sistema educativo, las opiniones de los participantes se inclinan, en general, hacia la necesidad de tener aulas equipadas en materia tecnológica. Además, opinan que es fundamental que las políticas públicas empiecen a darle importancia a estos procesos mediados por la tecnología.

DISCUSIÓN

Con fundamento en los resultados de la investigación, es evidente que los docentes consideran viable el uso de las TIC para el desarrollo del aprendizaje. Sin embargo, aún se encuentran ligados a sus tradiciones en las que la función del docente es la orientación y el acompañamiento. Como lo mencionan Coll, Mauri y Onrubia (2011), “los profesores tienden a hacer uso de las TIC que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 83). En este sentido, se deduce que su percepción del impacto de las TIC en el aprendizaje ha cambiado a favor del uso de estas; sin embargo, aún se advierte un apego a los procesos educativos tradicionales en los que el docente tiene un estatus de superioridad y que, cabe mencionarlo, es coherente con el cambio abrupto de metodología que trajo consigo la pandemia.

Desde la perspectiva de los docentes, es posible concebir el uso de las TIC como un motor del autodidactismo y del aprendizaje autónomo, lo cual se alinea a una de las macrocompetencias enunciadas en el Proyecto de Definición y Selección de Competencia (DeSeCo) emitido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005). En el DeSeCo se menciona la capacidad del estudiante de actuar con autonomía; además se establece la competencia de usar la tecnología de forma interactiva.

Esta postura de los docentes, a la que llegaron por la experiencia, supone un hallazgo desde la reflexión de la práctica de estos, que puede justificarse desde la teoría del pragmatismo de Dewey (2010), en específico con base en el postulado de que “la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que exista una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p. 68). Dicha relación se plasma en el reconocimiento de los docentes de la habilidad del autodidactismo desarrollada con el uso de las TIC, sin la necesidad de tener un acercamiento teórico al concepto, sino desde la comprobación y la experiencia personal.

En esta categoría también se halla un dato relevante del uso de las TIC por alumnos que afrontaban barreras en el aprendizaje y la participación en las clases presenciales. Los docentes externaron su asombro por ver que aquellos estudiantes con etiquetas negativas fueron los de mayor participación durante el desarrollo de las clases mediadas por las TIC. Este fenómeno da lugar a una reflexión en torno a la manera en que el método didáctico usado en la presencialidad estaba ocasionando barreras para el aprendizaje y la participación, puesto que, según la teoría del aprendizaje multimedia de Mayer (2001, cit. en Ogalde y González, 2013), “la información se procesa, por lo general, a través de dos canales: visual y auditivo, los cuales tienen una capacidad limitada. Si estos canales son saturados, el sujeto tendrá dificultades para procesar la información” (p. 20).

Se puede entender, entonces, que las clases transmisivas del docente tradicional, en las cuales se favorecían los canales auditivo y visual, generaban dificultades para el aprendizaje de los alumnos etiquetados como malos estudiantes. Sin embargo, al enfrentar a los alumnos a experiencias de aprendizaje multimedia, estos se vieron favorecidos por la función multimodal propia de las TIC, lo cual les ayudó a disminuir las barreas del aprendizaje y a avanzar a niveles no esperados por los profesores. Todo ello lleva a pensar en las limitantes creadas a los alumnos desde la propia metodología de enseñanza de los docentes.

De la categoría del uso de las TIC como material didáctico se desprende que los docentes usaban los videos como herramienta principal. Este hecho puede ser examinado en función del modelo RAT (reemplazo, amplificación, transformación) para la evaluación de la integración tecnológica diseñado por Hughes (2006). En el nivel medio, llamado amplificación (letra A del modelo RAT):

El enfoque es la eficacia o la racionalización más que el cambio. Al igual que en la categoría Tecnología como reemplazo, no hay ningún cambio fundamental en ninguno de los temas: métodos de instrucción, procesos de aprendizaje de los estudiantes o metas del plan de estudios (p. 1618).

Esto supone un cambio de “primer orden” (Cuban, 1988, cit. en Hughes, 2006). Pero en los docentes se aprecia una evolución didáctica hacia el nivel de reemplazo, por lo cual se infiere que hubo una evolución en las prácticas tecnológicas de los docentes, empujada desde la experiencia vivida y la búsqueda de nuevas herramientas.

Partiendo nuevamente de la reflexión de la práctica fundamentada en el pragmatismo, los docentes coinciden en que, después de conocer diversas herramientas tecnológicas y ver el efecto de estas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, continuarán usando herramientas tecnológicas. Este dato conduce a la reflexión y a un posicionamiento personal a favor de la postura de que la experiencia directa de los docentes dio lugar al reconocimiento de la necesidad de innovar la práctica educativa mediante el uso de las TIC, antes no requeridas. Sin olvidar que “la primera medida es que las tecnologías se encuentren en nuestros contextos educativos y que se encuentren presentes no de forma testimonial sino incorporada dentro de los propios entornos de físicos cercanos de enseñanza” (Cabero, 2010, p. 51). Esta experiencia directa hizo que el docente tomara conciencia de las ventajas del uso didáctico de las TIC y de la necesidad de seguirlas empleando en su práctica.

Al recuperar las respuestas de los doce docentes acerca de la posibilidad de hacer con mayor facilidad y eficacia procesos o materiales con ayuda de las tecnologías, destacan la sistematización y la gestión de la información proveniente del proceso educativo. Como lo aseguran algunos docentes, es

mucho más sencillo tener todas las evidencias, las listas, los trabajos de los alumnos sistematizados para la pronta recuperación de estos cuando se le solicite, o usarlos para la reflexión o la evaluación. Estos comentarios se refieren a la utilización de la plataforma Moodle que se implementó en la institución educativa y que les permitió una mejor gestión de sus clases. Expresan que les gustaría seguir ocupando dicha plataforma en la presencialidad, puesto que en ella ven posibilidades de apoyo a las clases a través del uso de recursos digitales como videos, chats, foros, wikis, y sobre todo para el seguimiento y la sistematización de su curso de un modo mucho más dinámico y atractivo para los alumnos.

En la categoría de las TIC como recurso didáctico, resulta relevante un dato derivado de la pregunta sobre las dificultades encontradas al emplear recursos digitales, surgiendo la falta de un método o un sistema concreto para trasladar a un modelo virtual o un recurso digital lo que el docente pretendía que los alumnos aprendieran. Este hecho es en extremo significativo porque, desde el pragmatismo propio del docente, se empieza a notar el contraste de un modelo tradicional y el modelo virtual. Esto se manifestaba en el desconocimiento de la forma de adecuar las clases presenciales cotidianas a las clases virtuales. De este fenómeno se encuentra una explicación en la idea errónea de que la educación virtual es una ampliación del modelo tradicional presencial.

De acuerdo con Hodges et al. (2020), “el cambio a enseñanza remota de emergencia requiere que el profesorado tome más control del diseño del curso, el desarrollo y el proceso de implementación” (p. 18). Esta, al desequilibrar la forma tradicional de impartir clases y adaptarla con rapidez a los contextos virtuales, generó que los docentes forzaran la modalidad tratando de adaptarla a su modo de enseñanza, y no al contrario, en busca de ajustar sus clases a un modelo virtual.

Tratar de simular en un entorno virtual las clases rutinarias presenciales supone complicaciones de atención, de deterioro de la salud y fatiga cognitiva. Es por esto que resulta esencial la comprensión por parte del docente de la diferencia entre modelos centrados en el contenido (modelo tradicional enfocado en la transmisión de conocimiento unidireccional) y el modelo centrado en la actividad (modelo virtual enfocado más al constructivismo). Gros (2011) compara las características de dichos modelos como se resume en el cuadro 1.

Cuadro 1. Diferencia entre el aprendizaje centrado en el contenido y el centrado en las actividades

APRENDIZAJE CENTRADO EN LOS CONTENIDOS	APRENDIZAJE CENTRADO EN LAS ACTIVIDADES
El estudiante suele ser reactivo y pasivo, a la espera de lo que diga o decida el docente	Los estudiantes tienen una implicación activa en su aprendizaje, sin esperar que el docente decida por ellos.
El margen de decisión del estudiante es pequeño	Mucha libertad para los estudiantes y espacio para las propias decisiones en ciertos elementos importantes de su aprendizaje
Se fomenta un aprendizaje individual	Se fomenta un aprendizaje en colaboración con los compañeros
Los estudiantes no tienen muchas oportunidades para aprender autónomamente	Los estudiantes tienen ocasiones de ser autónomos en su aprendizaje
Competencias mnemónicas y de replicación de contenidos	Competencias relacionadas con procesos, con una orientación a resultados y a la búsqueda, selección y manejo de información
La educación personal y profesional a menudo está restringida a periodos determinados de la vida	Educación personal y profesional a lo largo de la vida

Fuente: Gros (2011).

Como se puede observar, la educación virtual, que debe tener un aprendizaje centrado en las actividades y estar soportada en plataformas de gestión como, por ejemplo, Moodle, debe enfocarse a la autonomía del estudiante, al desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda, al manejo de la información y, sobre todo, a que el docente no tenga un rol transmisivo, sino más bien de guía y orientador. Para ello, el profesor debe diseñar instrucciones claras y precisas y ofrecer retroalimentación. En este sentido, en las respuestas de los docentes es evidente esta necesidad de cambio de método, pero cobra mayor relevancia porque surge de una necesidad experimentada, y no de una imposición teórica, lo que le da más valor y significatividad para el docente.

En la categoría de las dificultades para la integración de las TIC a las aulas, la experiencia pedagógica vivida por los docentes y su notorio cambio de opinión al respecto los condujo a reconocer las causas de esta no incorporación en la cotidianidad de las clases presenciales. Aquí sale a relucir la palabra miedo como el código con mayor incidencia en el análisis en el software Atlas.ti, y que

da lugar a la reflexión sobre el posible estado de vulnerabilidad que afronta el docente por la ruptura de su zona de seguridad dominada durante muchos años mediante prácticas rutinarias y materiales ya conocidos, que le generaron un estado de confort y estabilidad en el cual se sentía seguro y fuerte en el desempeño de sus funciones.

Por comentarios de los participantes sabemos que a medida que estos iban usando las herramientas tecnológicas, por una necesidad laboral en la contingencia sanitaria por la COVID-19, iban perdiendo el miedo a usar la computadora. Esto, además, dejó al descubierto un terreno poco explorado por ellos mismos, expresado como un conocimiento nuevo de estas herramientas que los alienta a aprender nuevas formas de enseñar. De esta forma, “la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Ruiz, 2013, p. 108). Así, se refuerza la idea de que los docentes necesitaban experimentar por propia mano con las TIC para desear incluirlas en su práctica, y queda claro que la imposición cimentada en premisas teóricas no logra la inserción de estas en las aulas.

Respecto a la categoría de la visión prospectiva después de la pandemia, es evidente que los docentes piensan que las tecnologías llegaron para quedarse. Manifiestan que sería un retroceso el permitir que se regrese a la tradición de las clases transmisivas usando solo libretas y libros. Conjeturan que los mismos estudiantes demandarán estas herramientas dentro del aula. Este comentario confirma el posicionamiento inicial de la investigación y lo amplifica al punto de mostrar que no solo el docente cambió su percepción del uso de las TIC en sus procesos didácticos, sino que a la par lo hizo también el alumno, quien experimentó nuevas formas de aprender, encontró nuevas herramientas viables para facilitarle su aprendizaje, nuevas formas de interactuar con sus compañeros y nuevos conocimientos que están disponibles en la palma de su mano.

Este cambio en la forma de pensar y las demandas emanadas de la experiencia vivida fortalecen la idea de que “hay una conexión organizada entre la educación y la experiencia personal” (Dewey, 2010 p. 71), planteada desde los dos polos, tanto el negativo como el positivo. Se puede reflexionar, por ejemplo, en el caso de los alumnos que tuvieron experiencias negativas en las clases tradicionalistas en la presencialidad que les ocasionaron barreras para el aprendizaje y la participación; tal vez ellos sean los que demandarán con mayor ahínco el uso de las tecnologías, puesto que la vivencia positiva en su aprendizaje con las TIC generó en ellos seguridad y, a la par, rompió etiquetas desfavorables que se les habían atribuido, lo cual se manifiesta en los resultados no esperados que obtuvieron en el ciclo escolar en estudio, que los propios docentes refirieron como un fenómeno muy evidente durante sus clases virtuales.

CONCLUSIONES

La epidemia de COVID-19 ocasionó incertidumbre en el docente al desequilibrar su estabilidad arraigada por muchos años; sin embargo, le abrió nuevos horizontes en los procesos de enseñanza y aprendizaje antes no requeridos. Asimismo, el estado de desequilibrio cognitivo dio como resultado la pérdida paulatina del temor de utilizar nuevos modelos educativos y la necesidad de innovar su práctica desde un requerimiento impuesto por una contingencia sanitaria.

Se asevera, entonces, que el docente no había logrado dimensionar el impacto y el beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC debido a que no se había dado la oportunidad de experimentar con estas de primera mano, desde un sentido de autoaprendizaje y aun respetando sus formas y estilos de enseñanza. Esta oportunidad lo condujo a encontrar múltiples beneficios de su uso desde la propia praxis.

Se reconoce que las tecnologías no formarán parte de la cotidianidad del aula si solo se introducen en esta a partir de una imposición teórica. Es necesario que los docentes experimenten con ellas para que estén en capacidad de valorar sus repercusiones en los procesos educativos y, de esta forma, entren en un ciclo virtuoso de innovaciones fruto de la búsqueda de nuevas herramientas para el mejoramiento del aprendizaje del estudiante.

En relación con el hallazgo de la necesidad del cambio de metodología para el aprendizaje en una modalidad virtual, los mismos docentes afirman que será indispensable capacitarse en los diferentes modelos de aprendizaje. Esta aseveración tiene su origen en el choque del docente con su realidad, que desencadenó su actual interés por la inclusión de las tecnologías en sus clases de manera más recurrente para lograr un aprendizaje significativo para él y, sobre todo, útil para su implementación. Para ello, las escuelas deberán contar con un sólido programa de equipamiento, a fin de que tanto los docentes como los alumnos tengan a disposición las herramientas tecnológicas, con el propósito de disminuir la exclusión social de los estudiantes debida a la falta de recursos observada durante la pandemia.

El uso de la tecnología como herramienta didáctica no asegura una revolución educativa. Es conveniente ahora transitar hacia nuevos métodos de enseñanza que posibiliten el máximo aprovechamiento de las tecnologías. Se infiere que estos serán demandados tanto por los docentes como por los estudiantes, en virtud de la experiencia pedagógica durante el año escolar cursado a distancia. Si bien aún no hemos arribado a la revolución educativa, sí hemos dado pasos firmes hacia la renovación de la educación en México.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, J. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ediciones Paidós.
- Bárcena, F. (1993). El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de Educación* (300), 105-132. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:80d41501-7c89-41aa-9b7a-8a22772bda8c/re3000500488-pdf.pdf>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Ediciones Paidós.
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ediciones Paidós.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 49(1), 32-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288002>
- Cabero, J. (2016). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: el e-learning 2.0. En J. I. Aguaded Gómez y J. Cabero Almenara (coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 23-51). Alianza Editorial.
- Chirinos, N. (2009). Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. *Observatorio Laboral. Revista Venezolana*, 2(4), 133-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219016846007>
- Coll, C.; Mauri, T, y Onrubia, J. (2011). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las practicas de uso. En C. Coll y C. Monereo (2011), *Psicología de la educación virtual* (pp. 75-101). Ediciones Morata.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Gros, B. (ed.) (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66735/00820122016579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T., y Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review* [en línea]. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hughes, J.; Thomas, R., y Scharber, C. (2006). Assessing technology integration: The RAT –Replacement, Amplification, and Transformation – Framework. En C. Crawford y J. Borup (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1616-1620). Association for the Advancement of Computing in Education. http://techedges.org/wp-content/uploads/2015/11/Hughes_ScharberSITE2006.pdf
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Ogalde, I., y González, M. (2013). Nuevas tecnologías y educación. *Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. Trillas.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>

- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIII(1-2), 289-305.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Zurita, C.; Zaldívar, C.; Sifuentes, A., y Valle, R. (2020). Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 33-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964922003>

LINEAMENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *Educando para educar*

Para la revista *Educando para educar* es indispensable tu colaboración. Estos son nuestros lineamientos editoriales:

OBJETIVO

La revista *Educando para educar* tiene como objetivo difundir los resultados de la investigación educativa que realizan los diferentes profesionales de la educación, así como experiencias innovadoras que permitan el desarrollo integral del individuo, para propiciar el diálogo académico y fortalecer la creación de comunidades de conocimiento.

TEMÁTICA

Los originales deben ser inéditos y abordar temas relacionados con resultados de investigaciones en educación y experiencias innovadoras a partir de la aplicación de algún programa de estudio.

DE LOS TRABAJOS

- a) Los trabajos no deberán estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- b) Título breve y claro.
- c) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en español e inglés, que no exceda de 150 palabras, así como una lista de cuatro a seis palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- d) La extensión del documento deberá sujetarse a un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15 cuartillas.
- e) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados, ni en anexos.
- f) Todos los trabajos deben tener conclusiones.
- g) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético por autores, la referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición). Título del libro. Ciudad y país donde se imprimió: Editorial (según APA).
Ejemplo: Montes, G. (2000). La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.

ESPECIFICACIONES DEL FORMATO

- a) Escrito en computadora, programa Microsoft Word, tamaño de la hoja carta.
- b) Tipo Arial, en 12 puntos. Color de letra en todo el documento negro.
- c) Justificación completa y espacio de 1.5.
- d) Márgenes: superior e inferior 2.5 cm. Izquierdo 3.0 cm. y derecho 2.5 cm.
- e) Un espacio entre cada párrafo.

PROCEDIMIENTO

- a) Los artículos deben estar acompañados de una carátula que contenga los datos del autor (nombre, institución donde labora, teléfono, correo electrónico y fax) y una síntesis curricular. Deben ser enviados al correo electrónico: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
- b) Todos los originales que se ajusten a estos términos son sometidos a evaluación de ciegos, por lo que el dictamen se realiza bajo estricto anonimato tanto de autores como de dictaminadores.
- c) Los trabajos que se enmarquen dentro de la categoría artículos originales inéditos, artículos de revisión o estados del arte se someterán a dos etapas de evaluación: una primera lectura por parte de la Coordinación de Extensión y Difusión con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista. En caso de ser aceptado por dicha coordinación, el artículo se enviará a dos evaluadores especialistas en el tema.
- d) En caso de dictámenes polarizados, se resolverá con el dictamen de un tercer evaluador.
- e) Finalizado dicho proceso se comunicará al autor la resolución sobre la publicación de su artículo. En los casos que los artículos sean aceptados para su publicación con la condición de incluir modificaciones, las sugerencias de los evaluadores serán enviadas al autor del trabajo, quien deberá remitir el mismo con los cambios requeridos en un plazo máximo de dos semanas.
- f) El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
- g) El Consejo Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

PROCEDURE FOR PUBLISHING IN THE MAGAZINE *Educando para educar*

For the magazine *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial requirements:

OBJECTIVE

The magazine *Educando para educar* has as its objective to diffuse the results of the educative investigations and innovative experiences carried out by diverse professionals in the educative field that permit the complete development of the individual in order to begin an academic dialogue with the purpose of strengthening the creation of knowledge communities.

TOPICS

The original document must be unedited and deal with topics related with the results of investigations in the educative field and innovative experiences that are developed in the classroom or in the school area in any of the educative levels.

IN REFERENCE TO THE DOCUMENT

- a) The document must not be simultaneously submitted in any editorial process by another magazine.
- b) Clear and brief title.
- c) The document must contain an abstract, both in English and in Spanish, it may not exceed 150 words with 4-6 key words which describe the content of the document.
- d) The extension of the document must be from 10 to 15 pages long.
- e) Graphs, charts o captions must be in the corresponding place within the text, not in separate files or in appendix.
- f) All documents must have a conclusion.
- g) The bibliography that is located at the end of the document will be presented in alphabetical order by authors. The reference should be quoted as follows: last name of the author, with initials of the first name, (year of publication) (edition) book title, city (if it is foreign) the place of printing: editorial. (APA style).
Example: Hegel, R.K. (2003). La historia de la prevención del estrés. Chicago: Purdue University Press

FORMAT SPECIFICATION

- a) Written on computer, program Microsoft Word, page size standard letter format.
- b) Font Face: Ariel 12.
- c) Letter color: All document in black.
- d) Alignment complete and space of 1.5.
- e) Margin: superior and inferior 2.5 cm. left 3.0 and right 2.5 cm.
- f) One space between paragraphs.

PROCEDURE

- a) The articles must be accompanied by a letter that contains author information (name, place of work, telephone number, e-mail and fax) and a curricular summary. Information must be sent to: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx .
- b) All original documents that follow these instructions will be submitted to a blind evaluation so that the verdict will be conducted anonymously as for authors as for committee conducting the verdict.
- c) The documents that are placed under the category "original unedited articles", will be submitted in two stages of evaluation.
 - A first reading by the Extension and Diffusion Coordination, with the objective of verifying if all the requirements of the magazine are covered.
 - If accepted by the coordination stated, it will be sent to two specialist evaluators of the topic.
- d) In case of a polarized verdict, the document will be examined by a third evaluator in order to obtain a verdict.
- e) At the end of the process the author of the document will be informed of the corresponding verdict and the publication of the article. In the case where the article is accepted for publication with the condition of making some corrections, considering the recommendation of the experts in the field of study, the author will be notified and is expected to make the appropriate medications and sent back in in the time period of two weeks.
- f) The Editorial Council reserves the right to correct the style and make editorial modifications as they seem suitable.



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**