



El cognoscitívismo desde la investigación en el aula

COORDINADORES

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Mireya Chapa Chapa



Instituto Universitario
Anglo Español
Posgrado



UJED
UNIVERSIDAD JUÁREZ
DEL ESTADO DE DURANGO



Centro de Investigación
e Innovación en el
Desarrollo Educativo



COMUNIDAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
UJED
en el desarrollo de la

EL COGNOSCITIVISMO DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Secretaría de Educación del Estado de Durango
REDIE

Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Secretaría de Educación del Estado de Durango
Universidad Pedagógica de Durango
REDIE

Mireya Chapa Chapa
Escuela Normal Pablo Livas

Primera edición: diciembre de 2016
Editado en México.
ISBN: 978-607-9063-62-7

Editor:
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Instituciones Participantes:
Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)-Universidad Pedagógica de Durango (UPD)-Centro de Actualización del Magisterio (CAM)-Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)-Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE)-Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Coordinadores:
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Mireya Chapa Chapa

Corrección de estilo:
Anahí del Rocío Mejía Carrillo

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

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	iii
PRIMERA PARTE	
EL APRENDIZAJE EN EL PARADIGMA CONGOSCITIVISTA	
CAPÍTULO I	
Innovando el trabajo colaborativo en preescolar	
<i>Ana Karen López Ríos</i>	2
CAPÍTULO II	
Colaboración en el preescolar	
<i>Marlene Martínez González, Nohemí Yesenia Mata Pozos y Gabriela Jetzareth Rangel Rentería.</i>	12
CAPÍTULO III	
La promoción de la participación de padres: un acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje	
<i>Lizania García Lara y Luisa Fernanda Charnichart Ruiz</i>	22
CAPÍTULO IV	
Análisis de los estilos de aprendizaje en los alumnos de educación primaria	
<i>Lizandra Ivette Valverde Díaz, Claudia Mayela Sánchez Enríquez y Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara.</i>	33
CAPÍTULO V	
Habilidades cognitivas de pensamiento como estrategia para favorecer la comprensión lectora	
<i>Dolores Gutiérrez Rico y Reynalda Salas Rodríguez</i>	43
SEGUNDA PARTE	
LA ENSEÑANZA EN EL PARADIGMA COGNOSCITIVISTA	
CAPÍTULO VI	
Inventario de estilos de enseñanza para maestros de educación física	
<i>Fernando Alvarado González y Dolores Gutiérrez Rico</i>	54

CAPÍTULO VII

Las variables didácticas en la resolución de problemas como forma de alfabetización matemática

Gustavo Eduardo Martínez Silva y Ramón Zárate Moedano 65

CAPÍTULO VIII

Las competencias docentes en el diseño de la planeación didáctica multigrado

Guadalupe Madrigal Olivas y Alicia Solís Campos..... 73

INTRODUCCIÓN

La discusión de la relación entre la teoría y la práctica ha sido ancestral y ha desencadenado importantes controversias, este libro trata de establecer un punto de contacto entre ambas, presentando diversas investigaciones relacionadas con el cognoscitivismo, a través de las cuales se estudia el trabajo en las aulas.

El cognoscitivismo es un paradigma que se ubica dentro de la psicología del aprendizaje y que: “implica a todas las corrientes psicológicas de carácter científico que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones, o conocimientos; y que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades (competencias) o en sus realizaciones (actuación)” (Hernández, 2007, p. 147); además, etimológicamente el “cognoscitivismo se deriva del verbo latino cognoscere, que significa “conocer” (Bigge, 1978); por tanto este libro analiza cómo se logra el conocimiento en el trabajo escolar.

Algunas de las principales características del cognoscitivismo son las siguientes:

- El aprendizaje se analiza desde un punto de vista interpersonal y social, considerando que el conocimiento se construye de manera interdependiente entre la persona y su ambiente
- Se ocupa del problema de cómo llegan las personas a comprender cómo aprenden y cómo actúan con relación a sus medios, utilizando sus conocimientos (Bigge, 1978).
- Se considera que las personas perciben su realidad, perciben lo que parece ser para ellos mismos y perciben su ambiente, a esto le dan un significado y establecen un orden en las cosas de acuerdo a sus necesidades, sus capacidades y sus finalidades (Bigge, 1978), por tanto, su conducta es intencional, se deriva de su comprensión de lo que creen que cualquier cosa es.
- En el cognoscitivismo “los procesos intelectuales se ven profundamente afectados por las metas de un individuo y las actividades de aprendizaje,

incluyendo la formación de hábitos, tienen orientación hacia las metas” (Bigge, 1978. p. 249).

- El aprendizaje se fundamenta en la intencionalidad que tienen los sujetos que aprenden, de esta manera el individuo actúa con dicha intencionalidad que nace desde dentro, que provoca que esté activo tratando de hacer algo y solamente así se puede interpretar lo que intenta hacer (Bigge, 1978).
- Se establecen diferencias entre el aprendizaje y la enseñanza.

Retomando esta última característica del cognoscitivismo, este libro quedó integrado por dos apartados, el primero destinado al aprendizaje y el segundo a la enseñanza; en cada uno de ellos se retoman diversas líneas del paradigma cognoscitivista.

El aprendizaje en el paradigma cognoscitivista

De manera general el aprendizaje se considera como un proceso de obtención o modificación de los conocimientos, de las opiniones, de las expectativas o de los patrones de pensamiento (Bigge, 1978). Dentro del paradigma cognoscitivista y en relación al aprendizaje han surgida diversas líneas temáticas; en este libro se retoman cuatro de ellas: el trabajo colaborativo, el aprendizaje mediado, los estilos de aprendizaje y las habilidades del pensamiento. Estas líneas conceptuales y teóricas se ven aplicadas a través de reportes de investigación que más adelante se presentarán.

Aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo parte de la premisa de que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas con una interdependencia positiva. En este sentido el aprendizaje colaborativo se opone a la competición en el aula, al trabajo individualista, a la evaluación con pruebas basadas en el criterio, a ignorar a los compañeros, al castigo a la comunicación entre alumnos. En cambio propone un ambiente cooperativo

y solidario, colaboración, trabajo grupal, práctica democrática, el aprendizaje activo y el respeto al pluralismo del trabajo en grupo (Díaz Barriga & Hernández, 1999).

El aprendizaje colaborativo es una estrategia pedagógica que permite avanzar en el conocimiento a través del trabajo entre pares, de manera que se integran a un grupo. Está compuesto por algunos elementos como (Bruffee, 1999 como se menciona en González & Díaz, s.f.): consenso a través de la colaboración en el aprendizaje, participación voluntaria, preguntas con respuestas debatibles, importancia del trabajo y diálogo entre pares; además la autoridad pasa del profesor a los grupos de pares.

Algunas características del aprendizaje colaborativo se refieren a que en las actividades académicas los individuos establecen metas comunes benéficas para sí mismos y para los otros miembros del grupo, cada integrante busca maximizar su aprendizaje y el de los demás y el equipo trabaja junto hasta que todos entienden y completan con éxito la actividad. Este tipo de aprendizaje contribuye también a la socialización, al sentido de pertenencia a un grupo, al desarrollo de la autoestima, al control de impulsos agresivos, a la relativización de los puntos de vista, a incrementar las aspiraciones de aprendizaje, incluso a mejorar el rendimiento académico (Díaz Barriga & Hernández, 1999).

El aprendizaje colaborativo ha sido investigado recientemente en diversos ámbitos como en el de la educación especial (Navarro, Robles & Estrada, 2014), también se ha trabajado en la capacitación y entrenamiento de personal de salud pública (CONALEP & Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica, s.f.). En este libro se presentan las investigaciones denominadas: “Innovando el trabajo colaborativo en preescolar” y “Colaboración el preescolar”. Como puede observarse ambas investigaciones se localizan en el ámbito de la educación preescolar y presentan los resultados de la aplicación de proyectos de innovación: La primera investigación se centra en identificar las habilidades, cualidades y capacidades que presentan los alumnos para el trabajo colaborativo y la segunda manifiesta cómo a través del trabajo colaborativo fue posible mejorar aprendizajes, trabajar en equipo y reconocer las capacidades propias de los niños y contribuir a las de los demás.

Aprendizaje mediado.

El aprendizaje mediado se fundamenta en los planteamientos de Feuerstein quien propone que un niño progresa en su conocimiento no sólo por sus posibilidades genéticas; sino que estos avances se dan también gracias a los intercambios con su entorno, pues responde a los estímulos, se adapta y aprende según la frecuencia y pertinencia de los estímulos que enfrenta. Por tanto, el papel del mediador es la transmisión, la selección y la organización de los estímulos (Díaz & Hernández, 1999).

El mediador es quien busca una modificación del pensamiento mediante la:

Interacción activa entre el individuo y las fuentes internas y externas de estimulación (es así como) la modificabilidad cognitiva es producto de las experiencias específicas de aprendizaje mediado... No admite que los determinantes distales (factores genéticos, orgánicos, ambientales, etc...) produzcan un deterioro irreversible en los sujetos (Feuerstein, s.f., p.1).

En general, el aprendizaje mediado implica que:

El rol principal del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Esto ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural a planear que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros), y en un segundo plano a nivel intrapsicológico (Díaz & Hernández, 1999, p. 51).

Las principales características del aprendizaje mediado consisten en (Cárdenas, 2012) el mediador puede ser el maestro, el padre de familia, otro compañero o quien trate de lograr que el alumno aprenda, lo importante es que permita que el alumno desarrolle sus propios procesos para resolver las actividades; es así como el mediador se convierte en intermediario entre el aprendizaje a desarrollar y el aprendiz.

El maestro permite que el alumno realice actividades con su propio proceso y apoya a aquellos que no se interesan en resolver el trabajo, cuando no entienden las instrucciones o cuando no encuentran la manera de resolverlo (Cárdenas, 2012).

Al convertirse en intermediario, el proceso de mediación implica el maestro desarrolle acciones como: aclarar dudas de los alumnos, apoyarles para que reflexionen sobre la actividad, explicar términos que los alumnos no comprenden, recordar los conceptos que se requieren para la actividad, propiciar que los alumnos analicen ejemplos parecidos a la actividad que resolverán, moderar el trabajo grupal, favorecer el control de la impulsividad en las respuestas, propiciar que haya respuestas diversas en el grupo para compararlas, asistir al alumno que solicita ayuda, dar pistas para pensar y resolver el problema, hacer notar cuál contenido se está trabajando y ayudar a modificar respuestas a través de una serie de cuestionamientos (Cárdenas, 2012).

Algunas investigaciones que se han realizado sobre el aprendizaje mediado lo han relacionado con niños con problemas de aprendizaje (Romero, Ortega, Ramos, et al. s.f.), con la educación en la convivencia (Cesca, 2001) y con las tecnologías de la información y la comunicación (Hafner, Sansone y Massnata, s.f.). En este libro se presenta la investigación “La promoción de la participación de padres : un acercamiento al proceso de enseñanza aprendizaje”, en la cual se muestra que a través de un proyecto de innovación, se trata de inmiscuir a los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos convirtiéndolos en mediadores.

Estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje es un concepto relacionado con el cognoscitivismo, implica que:

Cada persona utiliza su propio método o estrategia para aprender... Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 6)

Aunque las estrategias para aprender pueden variar en cada persona, es notable que existen ciertas preferencias y tendencias sobre la forma de aprender de cada uno, es así como surgen los estilos de aprendizaje personales, diferenciándose de las otras personas; esto no implica establecer una etiqueta o suponer que se dará de la misma forma en todas las situaciones; más bien se trata de identificar los estilos que predominan en los estudiantes para atenderles con las estrategias de enseñanza que le sean más pertinentes.

Existen diversos modelos que analizan los estilos de aprendizaje:

- Modelos de cuadrantes cerebrales, con los tipos: cortical izquierdo, cortical derecho, límbico derecho, límbico izquierdo.
- Modelo de Felder y Silverman, sus tipos son: sensitivo-intuitivo, visual, verbal, inductivo-deductivo, secuencial, global y activo-reflexivo.
- Modelo de Kolb, quien presenta los tipos: teórico, pragmático, reflexivo y activo.
- Modelo de inteligencias múltiples, de donde surgen los tipos: intrapersonal, interpersonal, musical, espacial, corporal kinético, lógico matemático y lingüístico.
- Programación neurolingüística, con los tipos: kinestésico, visual y auditivo.
- Hemisferios cerebrales, cuyos tipos son izquierdo y derecho.

Algunas investigaciones recientes sobre estilos de aprendizaje lo relacionan con el rendimiento académico (Esguerra & Guerrero, 2010), con estrategias docentes para mejorar la calidad educativa (Aragón & Jiménez, 2009) o con estrategias de lectura para identificarlo con el aprendizaje de una lengua extranjera (Manzano & Hidalgo, 2009); en este libro se presenta la investigación “Análisis de estilos de aprendizaje en los alumnos de educación primaria” en la cual se trata de identificar estos estilos para que posteriormente se desarrollen estrategias que favorezcan el aprendizaje.

Habilidades del pensamiento.

Las habilidades del pensamiento surgen de los estudios realizados en el Programa de Enriquecimiento Instrumental que fue creado por el psicólogo clínico de origen judío

Reuven Feuerstein, su planteamiento principal era que “todo individuo es modificable y puede mejorar sus realizaciones intelectuales, su rendimiento intelectual” (Serrano & Tolmo, 2000. p. 8), por lo tanto, es posible enriquecer los procesos cognitivos, tratando de producir cambios estructurales en la inteligencia para lograr que el sujeto interactúe con su medio y se adapte a él. La característica principal de este programa es “aumentar la capacidad del organismo humano para ser modificado a través de la exposición directa a los estímulos y a la experiencia proporcionada por los contactos con la vida y con las aportaciones del aprendizaje formal e informal (Feuerstein, s.f. p. 1).

Algunos autores como Restrepo & Del Carmen (2015) investigaron las habilidades del pensamiento y las relacionaron con la escritura de textos; mientras que Barca, Brenlla, Paralbo, Alemida & Porto (2015) las relacionan con autoeficacia y estrategias de aprendizaje. En este libro las habilidades del pensamiento se relacionan con la comprensión lectura a través de la investigación denominada “Habilidades cognitivas del pensamiento como estrategias para la comprensión lectora”, en esta investigación se muestra un estudio de caso en el cual se analiza cómo es posible desarrollar habilidades del pensamiento para favorecer la comprensión lectora en alumnos de educación básica.

La enseñanza en el paradigma cognoscitivista

La enseñanza en el enfoque cognoscivista se define aquí como el hecho de facilitar el aprendizaje, influir en el aprendizaje futuro y en las situaciones de la vida. A través de la enseñanza se responde a preguntas como: ¿cómo le ayuda a una persona el aprendizaje actual para enfrentar situaciones futuras de aprendizaje?, ¿cómo afecta lo que aprenden los alumnos en la escuela a lo que encuentran fuera de ella? y ¿tiene el aprendizaje escolar tanto efecto que resulte eficiente?

En lo que se refiere a la enseñanza en el enfoque cognoscitivista el presente libro plantea diversas investigaciones relacionadas con las líneas de: enseñanza situada, estilos de enseñanza y resolución de problemas.

La enseñanza situada.

La enseñanza situada es uno de los paradigmas actuales:

Que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente (Díaz Barriga, 2003. p. 3).

Este tipo de enseñanza se opone a la enseñanza artificial, descontextualizada, poco práctica, memorística, sin utilidad ni motivación para el estudiante. Se relaciona con el aprendizaje significativo, con sentido y con aplicabilidad; el cual hace posible que los alumnos logren desarrollar la capacidad para generalizar y transferir lo que aprenden.

En este libro se presentará la investigación denominada “La sombra conversacional como estrategia de enseñanza aprendizaje para la mejora en la producción oral de un segundo idioma en alumnos de sexto grado de primaria” en la cual se analiza cómo se logra el aprendizaje de una segunda lengua situando al alumno en la escucha de conversaciones para lograr su aprendizaje, de manera que se muestra que: aprender y hacer son acciones inseparables, se puede desarrollar la capacidad para generalizar y transferir lo que aprenden y que los alumnos pueden integrarse gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.

Estilos de enseñanza.

Por estilo de enseñanza se ha entendido el modo o comportamiento estable que asume un profesor, sus modos particulares y característicos durante el proceso de enseñanza (Centeno, 2005). También se ha considerado como estilo de enseñanza a la manera en que el profesor interactúa con sus alumnos al tratar de que aprendan (Calvo & Martínez, 1999).

Entre los rasgos que se incluyen en el estilo de enseñanza pueden considerarse (Cárdenas, Mercado, Ortega, Alvarado & Rentería, 2011):

- La preferencia cognoscitiva.
- La energía que se dedica al trabajo pedagógico.
- El interés que se pone en que los alumnos aprendan.
- El lenguaje que se utiliza,
- Sus expresiones faciales y corporales.
- La forma de vestir del maestro.
- El método que utiliza para enseñar.
- La estrategia para enseñar.
- Las decisiones que toma durante la enseñanza.
- La forma en que se relaciona con sus alumnos para tratar de que aprendan.

En general, el estilo de enseñanza puede definirse como:

El conjunto de conductas y expresiones que manifiesta el profesor en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin último de llevar a los alumnos al conocimiento; así como todas aquellas decisiones que se toman continuamente respecto a las estrategias y métodos aplicados (Cárdenas, et al, 2011. pp. 243-244).

Según se manifiesta en Cárdenas et al. (2011) el origen de los estilos de enseñanza se localiza en tres aspectos que posee cada maestro: su motivación, su obligación y compromiso y su estado de ánimo. De estos rasgos surge su disposición, sus preferencias y la tendencia a ciertos patrones conductuales desde los cuales elige las estrategias, los estilos y las habilidades que juntos caracterizan su desempeño.

Por otro lado, Lozano (2011) manifiesta que existen cuatro niveles que integran al estilo de enseñanza: la personalidad del maestro, su interacción social, su procesamiento de la información y su preferencia instruccional.

Respecto a los estilos de enseñanza pueden ubicarse algunas investigaciones que recientemente se han realizado en diversos niveles educativos como en preescolar (Gil, A. & Monsalve, K., 2015) y en educación superior, en donde se han relacionado con estilos de aprendizaje (Aguilera, 2012) y con modelos pedagógicos (Gómez y Polanía, 2008); incluso se han realizado estudios comparativos de los estilos

de enseñanza utilizados en educación superior (Feitas, 2012). Este documento da a conocer la investigación “Inventario de estilos de enseñanza para maestros de educación física” en la cual se analizan los estilos de enseñanza en educación física, llegando a la validación de un inventario para medirlos.

Resolución de problemas.

La resolución de problemas es una modalidad de enseñanza que consiste en plantear situaciones

En las que se solicita a los estudiantes que desarrollen las soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados. Se suele utilizar como complemento de la lección magistral (De Miguel, 2005. p. 91).

Esta modalidad se utiliza para poner en práctica conocimientos adquiridos; para aplicarlo a situaciones nuevas, pero semejantes a las que se trabajaron previamente, también se utiliza en la ampliación de algún conocimiento o para reforzar el aprendizaje, incluso se utiliza para la evaluación final. Generalmente se utiliza en la enseñanza de las matemáticas.

Se considera que esta modalidad despierta el interés del alumno, pues se trata de logre aplicarla a situaciones reales, por lo que además desarrolla en él un aprendizaje significativo.

De Miguel (2005) presenta diversos tipos de ejercicios y problemas:

- En función de su solución se clasifican en abiertos y cerrados.
- De acuerdo a los procedimientos que implican pueden ser de reconocimiento, algorítmicos o heurísticos.
- Según la tarea pueden ser cuantitativos, experimentales, etc.

Además, en su planteamiento los problemas pueden presentar diferentes grados de complejidad y diversa información, incluso pueden tener una o varias soluciones que el profesor conoce previamente.

La resolución de un ejercicio o problema se divide en cuatro pasos (De Miguel, 2005):

1. Reconocimiento del problema o comprensión.
2. Análisis, búsqueda y selección del procedimiento o plan de resolución.
3. Aplicación del procedimiento o plan seleccionado.
4. Comprobación e interpretación de resultados.

Algunas investigaciones recientes sobre la resolución de problemas lo relacionan con el desarrollo del pensamiento matemático (Díaz, 2015), en este libro se presenta la investigación “Las variables didácticas en la resolución de problemas como forma de alfabetización matemática” en donde se relaciona precisamente con la alfabetización matemática.

Referencias

- Aguilera Pupo, E. (2012). *Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria*. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo07.pdf
- Aragón García, M. & JiménezGalván, Y., (2009). *Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: estrategia docente para elevar la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714002.pdf>
- Bigge, M. I. (1978). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Editorial Trillas.
- Canizales Espinoza, M. & Guillen Estevez, A. (2013). *Autoconocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55128038006.pdf>
- Cárdenas Aguilar, T.J. (2012). *Programa Hábilmente. Recomendaciones para su aplicación*. Secretaría de Educación del Estado de Durango: México.
- Cárdenas Aguilar, T.J., Mercado Galarza, D.G., Ortega, D.J., Alvarado Estrada, C. & Rentería Gutiérrez, M.O. (2011). En D. Gutiérrez, I. Ceniceros & A. Méndez. *Cognición y Aprendizaje*. Pp. 232-282. México: Editorial ReDIE.

- Centeno A. M. (2005). *Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias: ciencias biomédicas, abogacía y comunicación social.* —V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Argentina: UNESCO.
- Cesca, P. (2001). *Educación en la convivencia desde el aprendizaje mediado.* Recuperado de: http://www.delasallesuperior.edu.ar/biblioteca/convivencia_apren_mediado.pdf
- CONALEP & Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica, (s.f.). I Guía pedagógica del Módulo Aplicación de la Normatividad en materia del IMSS. Recuperado de: https://guias.alumnosconalep.com/academicos/Documents/Dise%C3%B1o%20Curricular/Documentos%20Curriculares/Doccurri2013/Contadur%C3%ADa%20y%20administraci%C3%B3n/Contabilidad/Semestre%206%20Conta02/Guia_aplicacionnormatividadIMSS02.pdf<https://guias.alumnosconalep.com/academicos/Documents/Dise%C3%B1o%20Curricular/Documentos%20Curriculares/Doccurri2013/Contadur%C3%ADa%20y%20administraci%C3%B3n/Contabilidad/Semestre%206%20Conta02/GuiaaplicacionnormatividadIMSS02.pdf>
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo por competencias.* España: Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad de Oviedo.
- Díaz Barriga Arce, F. D. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.* Recuperado de [file:///C:/Users/Tere/Downloads/85-405-1-PB%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Tere/Downloads/85-405-1-PB%20(6).pdf)
- Díaz Barriga Arce, F. D. & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill.
- Díaz Lozada, J. (2005). *La resolución de problemas y el desarrollo de la flexibilidad del pensamiento matemático en la Educación Secundaria Básica.* Recuperado de [file:///C:/Users/Tere/Downloads/293278-407233-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Tere/Downloads/293278-407233-1-PB%20(2).pdf)
- Esguerra, G. & Guerrero, P. (2010). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología.* Recuperado de

- <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916261008.pdf>
- Feitas Resende, A. (2012). *Estilos de enseñanza del profesorado de Educación Superior: un estudio comparativo: España- Brasil*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2041/1/TESIS249-130213.pdf>
- Gil, A. & Monsalve, K. (2015). *Identificación de los estilos de enseñanza de las docentes de preescolar del Suroeste antioqueño*. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/71/1/AB0679.pdf>
- Gómez Urtado, M. & Polanía González, N.R. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=88BE080645843C4F0D0F768B59FFFE00?sequence=1>
- González, G. & Díaz, L. (s.f.). *Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400804>
- Hafner, A., Sansone, M. & Massnata, M. *El aprendizaje mediado por tecnologías. Cómo construir conocimientos sobre el aprendizaje en entornos tecnológicos*. Recuperado de <http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/Hafner,%20Masnatta,%20Sansone-Ponencia.pdf>
- Hernández Rojas, G. (2007). *Paradigmas en la psicología de la educación*. México: Pidós Educador.
- Lozano Rodríguez A. (2001). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Manzano Díaz, M. & Hidalgo Díaz, E. (2009). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70611919007.pdf>
- Navarro Cortez, N., Robles Segura, D. & Estrada Lare, E. (2014). *Significado Psicológico del trabajo colaborativo en el personal que labora en el CAM CREE Toluca a través de redes semánticas*. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/49236>

- Restrepo, G., & del Carmen, C. (2015). *Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria. Tesis de grado*. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1775>
- Fuerstein, R. (s.f.). *Modificabilidad cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Esquemas para la comprensión práctica del Modelo de Reuven Feuerstein*. España: Instituto Superior S. Pio X.
- Romero, Ortega, Ramos, et al (s.f.). *Aprendizaje mediado en niños con problemas de aprendizaje*. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_ProcCogn/Norma_Orte/3.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. México: autor.
- Varela, R. (2004). *Aportaciones del cognoscitivismo a la enseñanza de la medicina*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132004000300008

PRIMERA PARTE
EL APRENDIZAJE EN EL PARADIGMA
COGNOSCITIVISTA

CAPÍTULO I

INNOVANDO EL TRABAJO COLABORATIVO EN PREESCOLAR

Ana Karen López Ríos

Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Resumen

Se presenta el proceso de investigación llevado a cabo dentro de un grupo de nivel preescolar con el cual se pretendía brindar atención de manera innovadora a una de las problemáticas que el grupo de alumnos presentaba como limitante para lograr generar de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. Decido actuar por medio de un proyecto de innovación para el cual, en un primer momento, resulta fundamental realizar diagnósticos en los que se visualice la veracidad del problema para posteriormente y como producto de interpretación y análisis, generar propuestas de mejora útiles y novedosas y de esta manera beneficiar la solución a la problemática identificada. Empleando para esto último un método de investigación cualitativa basada en la técnica de investigación-acción en la que se emplearon como herramientas para la obtención de la información, guías de observación, encuestas basadas en la escala Likert, escalas estimativas y entrevistas. Al término del presente y como resultado de la experiencia logro consolidar algunas concepciones sobre los procesos de la investigación y la innovación educativa.

Palabras clave: Innovación, intervención, trabajo colaborativo.

Introducción

Posterior al proceso de investigación e innovación que se llevó a cabo dentro del aula de nivel preescolar de 1er año grupo “A” del jardín de niños “Hermanos Grimm” a continuación se presenta la ponencia como extracto del proyecto puesto en práctica dentro del grupo anteriormente mencionado con el cual se pretendía brindar atención de manera innovadora a problemáticas que de manera grupal se presentaban como limitantes para lograr generar de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos.

La innovación puede ser un aspecto que inicie desde la llamada “sociedad formadora” que propicie experiencias de aprendizaje significativas para todos sus miembros debido a que el desarrollo de los rasgos con que se ha caracterizado al sujeto innovador demanda un ambiente de aprendizaje. Moreno (2000), señala que cada una de las acciones se convierta en oportunidad para que el estudiante observe

y cuestione la realidad, cultive la apertura al cambio conceptual, desarrolle la independencia intelectual y despierte la creatividad. La generación de innovaciones es una meta deseable a alcanzar por los individuos, los sistemas educativos, los sistemas productivos. Los procesos de innovación necesitan responder a necesidades de transformación, de optimización, de congruencia entre medios y fines.

Como resultado de un diagnóstico, logró rescatar una cantidad de información valiosa permitió reafirmar algunas de las problemáticas latentes dentro del grupo de alumnos relacionadas con la debilidad ante el desarrollo de habilidades que les permitieran trabajar de manera colaborativa, reconocer sus habilidades, cualidades y capacidades y las de sus compañeros, buscar estrategias para solucionar problemáticas tanto de forma individual como grupal.

Se decide actuar a través de un proyecto de innovación para generar propuestas de mejora útiles y novedosas a través de las cuales se logrará beneficiar o dar solución a la problemática. En efecto, esta no se pretendía erradicar por completo debido a que la brevedad del tiempo que se disponía para trabajar con los alumnos era realmente poco, se buscaba obtener mejorías visibles dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Contexto escolar

El jardín de niños “Hermanos Grimm” forma parte del sistema educativo SEGE, zona escolar 01, sector 18 con clave 24DJN091B. Se encuentra ubicado en el municipio de San Luis Potosí. El plantel, se encuentra en una zona urbana, que cuenta con todos los servicios.

El jardín de niños es de organización completa atiende a 10 grupos. Laboran un directivo sin grupo, 10 educadoras frente a grupo, una docente encargada de la organización de biblioteca, un apoyo administrativo y tres de apoyo y asistencia a la educación que se encargan de la limpieza del jardín.

El edificio de la escuela cuenta con una biblioteca, dos patios (uno con juegos y el patio cívico), un aula destinada para la dirección, una bodega y el resto son salones. El inmueble se encuentra delimitado por barandales y bardas construidas de

ladrillo, un área de juegos que se encuentra cerrada, un patio cívico pavimentado, techado con una estructura metálica.

El primer año grupo “A” del jardín de niños “Hermanos Grimm” presenta una población de 25 alumnos, 11 niños y 14 niñas de entre dos años ocho meses y tres años, a los cuales les agrada trabajar con materiales diversos, cooperan al momento de realizar los trabajos y la mayoría de ellos comparten los materiales, juegan y conversan entre ellos pero la colaboración se les dificulta, durante las jornadas de observación y práctica detecté con apoyo de observaciones y registro que los alumnos no logran trabajar en equipo y les resulta complicado organizarse.

Durante el primer acercamiento que se tuvo al grupo con el que se llevó a cabo el proyecto de innovación, se pusieron en práctica algunos instrumentos, derivados de las técnicas de investigación, como: la observación y la aplicación de entrevistas a los alumnos, a la educadora titular, a los padres de familia. Lo que permitió realizar un diagnóstico al rescatar información relevante y concisa acerca del grupo.

Se identifica que los aparentes problemas que presenta el grupo y que limitan el desarrollo integral de los niños radican en la falta de autonomía, dependencia y apego al hogar (a la madre en especial) y en la resistencia negativa hacia el trabajo colaborativo al momento de que se les presento la necesidad de tener que compartir materiales con los demás compañeros, no se establecían acuerdos de trabajo sino que optaban por el llanto y el aislamiento personal del resto del grupo.

Propósito del proyecto

La propuesta de innovación denominada “Trabajando juntos lo hacemos mejor.” Tiene como propósito principal mejorar el desempeño en cuanto al trabajo colaborativo de los alumnos del 1er año Grupo “A” del Jardín de niños Hermanos Grimm para potenciar su autonomía y su interdependencia positiva a través de la aplicación del proceso propuesto principalmente por Zañartu (2003) y Vygotszky basado en la socialización el diálogo y la negociación.

Objetivos específicos.

- Iniciar a los alumnos en la dinámica de trabajo colaborativo por medio del diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje basadas en la estrategia mencionada.
- Favorecer en ellos el reconocimiento de capacidades y habilidades tanto propias como de otros por medio del trabajo continuo basado en la colaboración.
- Beneficiar en los alumnos el logro de objetivos tanto de forma individual como en equipos a través de la puesta en práctica del trabajo colaborativo.

Planteamiento

La información recabada permitió conocer a grandes rasgos y de forma superficial las problemática que se podrían considerar conjeturas o falsas hipótesis debido a que no se había llevado a cabo un proceso de diagnóstico para lograr recuperar resultados objetivos y confiables en los que se aceptará o refutará dicha información y tomar decisiones sobre el diseño de un proyecto de innovación viable. “El diagnóstico implica el conocimiento de todos los educandos en el conjunto de variables que permitan la comprensión de sus posibilidades de desarrollo con el fin de fundamentar una toma de decisiones” (Mari, 2008, p. 3).

Durante la primera jornada de práctica se orientaron los objetivos hacia el diagnóstico de los alumnos con respecto a sus niveles de logro en cuanto a la autonomía y las relaciones interpersonales. La forma que emplean para dar solución a problemas y trabajar de forma colaborativa. Abordando, principalmente, del campo formativo de desarrollo personal y social empleando diversas modalidades de intervención.

A través de las actividades aplicadas, diseñadas específicamente para el diagnóstico de aspectos correspondientes a la autonomía y a la puesta en práctica del trabajo colaborativo se obtiene que, con respecto a la autonomía, varios de los

alumnos, a aproximadamente tres meses de iniciado el ciclo escolar, aún optaban por el llanto al momento de ser separados de su madre. Con respecto al trabajo colaborativo, las actividades permitieron un acercamiento hacia la afirmación de que realmente representaba una debilidad, permitiendo encontrar una respuesta a los retos que se planteaban y que requerían ser resueltos de manera conjunta. Se logró percibir que los alumnos no estaban familiarizados con el trabajo colaborativo.

Una vez recopilada la información fue analizada por medio de métodos cualitativos y cuantitativos debido a que “La investigación cualitativa se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico dentro del contexto de estudio. Se inspira en el positivismo y tiene un enfoque investigativo” (Álvarez, 2011, p. 12) y este tipo de investigación, permitió establecer un nivel de logro real, documentado y justificado acerca de los elementos diagnosticados, a través de datos estadísticos y resultados complementados y verificados por medio de diversas evidencias.

Se rescató una cantidad de información, que permitió reafirmar que algunas de las problemáticas latentes dentro del grupo de alumnos radicaban en la debilidad ante el desarrollo de habilidades que les permitieran trabajar de manera colaborativa, reconocer sus habilidades, cualidades y capacidades y las de sus compañeros, así como buscar estrategias para solucionar problemáticas individuales y grupales.

Ante los datos recabados durante el proceso de diagnóstico se toma la decisión de intervenir en el grupo orientando el trabajo hacia el fortalecimiento de las debilidades, a través de modalidades de intervención basadas en la innovación, refiriendo los aportes de Carbonell (2002) innovar “es el resultado de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y practicas pedagógicas” (p. 17).

Analizadas las problemáticas y contrastando lo encontrado en la práctica con lo obtenido a través de la teoría se decido establecer una ruta de mejora postulando la siguiente hipótesis: “La socialización, el diálogo y la negociación como estrategias para el favorecer del trabajo colaborativo.”

Intervención

Se interviene por medio de la aplicación de actividades basadas en la innovación, orientadas a reconocer las habilidades, cualidades y capacidades propias y las de sus compañeros, mostrar interés ante situaciones retadoras y atender a sugerencias o buscar estrategias para solucionar problemáticas individuales o grupales. Fomentando entre ellos la interacción, el respeto, la solidaridad, igualdad, entre otros valores sociales que regularan el trabajo pues como lo menciona Carretero “El conocimiento es el producto de la interacción social y cultural” (carretero, 1997, p.p. 52).

Chiarani y Pianucci (2003, p. 72), mencionan que:

(...) este conjunto de métodos de instrucción y de entrenamiento se apoyan en estrategias que permiten fomentar en el alumno diferentes habilidades personales y a su vez sociales, y lograr que cada integrante del grupo, de forma individual, se sienta responsable no sólo de su aprendizaje, sino del de los otros miembros y el como miembro único de un grupo.

Las actividades planeadas, requerían que los alumnos pusieran en juego sus habilidades y de acuerdo a sus propias posibilidades contribuir al logro de un objetivo grupal.

La participación docente involucraba a los alumnos a enfrentar retos de forma autentica, y principalmente compartir la autoridad con los estudiantes de diversas formas:

Los docentes animan a los estudiantes a usar su propio conocimiento a asegurando que los educandos compartan sus saberes y sus estrategias de aprendizaje. Ayudan a los estudiantes a escuchar opiniones, recibir críticas a comprometer el pensamiento crítico y creativo y a participar en diálogos abiertos y significativos” (Gonzales, 2006, p. 15)

Tratando a los demás con respecto y enfocándose en altos niveles de entendimiento hacia las posibilidades de los alumnos.

La evaluación del proceso, implicó registros en el diario de práctica, llenado de escalas estimativas y listas de verificación en diversas etapas de la intervención, así

como encuestas a los profesores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Justificación

Solé (1990) en acuerdo con los autores antes mencionados expresa que, a partir de lo que el alumno posee, el potencializarlo y connotarlo a través del trabajo colaborativo, es señal de respeto hacia su aportación, lo que favorece su autoestima, plantea desafíos y fomenta su interés; en el curso de estas interacciones se forjan y educan las personas en todas sus capacidades para el resto de la vida; involucrar a los alumnos dentro de dicha estrategia de trabajo es benéfico, y enriquecedor para la vida en sociedad, beneficios que se verán reflejados en los alumnos.

Tomando en cuenta lo que nos menciona Zañartu (2003, p. 19) “el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra y en el aprender por explicación”. Autor que comparte el punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo.

El aprender de forma colaborativa es un proceso dialéctico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. Este diálogo no está ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo, así pues “el aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento e inseguridad” (Johnson y Johnson, 1999).

Los propósitos de la propuesta radicaban en iniciar a los alumnos en la dinámica de trabajo colaborativo para alcanzar objetivos, de forma individual y en equipos involucrando a los aprendices y posteriormente a padres de familia y demás docentes relacionados en la formación del grupo.

Recurriendo a Solé (1990), los elementos más significativos que se ven favorecidos a través del desarrollo del trabajo colaborativo dentro de las aulas, son: la

cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación. Johnson y Johnson (1999) en un análisis de 375 estudios experimentales en los que comparaban el trabajo colaborativo con el trabajo individual en el ámbito escolar señalan el impacto positivo del primero en tres grandes áreas: esfuerzo al logro, relaciones interpersonales positivas y salud mental.

Análisis y presentación de resultados

El proceso de diagnóstico daba como resultado un gráfico con sesgo negativo hacia la izquierda, la mayor cantidad del grupo oscilaba entre puntajes buenos y regulares, contrastando estos resultados con los obtenidos posterior a la aplicación del proyecto, se observa un gráfico considerado como simétrico o sin sesgo (Gini, 1953, p. 55) la mayor cantidad de alumnos se encuentran en los niveles medios correspondientes a desempeños buenos y muy buenos. El proyecto de innovación aplicado, obtuvo buenos resultados, se lograron disminuir los niveles en el rubro regular y aumentar los rubros de bien y muy bien, logrando que más alumnos alcanzaran a desarrollar la competencia de forma integral.

Se favorecieron en los niños capacidades de diálogo, negociación y actitudes que externaban algunos de los infantes, las adecuaciones contribuyeron a optimizar el desarrollo de los aspectos anteriormente mencionados. Los docentes opinaron que se visualizaban mejorías, mínimas que favorecen al trabajo del grupo y debido a la insistencia que se presentó con el proyecto de innovación, los alumnos dialogan con mayor confianza, se relacionan de manera eficaz con sus compañeros y demás actores pertenecientes a la institución y logran reconocer algunos aspectos del trabajo colaborativo.

Reflexiones finales y conclusiones

Ante los resultados obtenidos y luego del trabajo de investigación se llevó a cabo un proyecto de innovación, se comprende que, tanto la autonomía como el aprender a trabajar de manera colaborativa son procesos que se van desarrollando de manera

paulatina en los alumnos a través de la socialización e integración y sin duda alguna la escuela representa un sector muy importante en el que se les debe de brindar la oportunidad de desarrollar estas habilidades a los aprendices, a lo largo de la vida se va formando la capacidad de entablar relaciones sociales positivas con otros individuos y nunca se termina de enriquecer.

Con respecto a los aprendizajes como docente en formación se logra visualizar un gran avance al reforzar habilidades de observación, análisis, síntesis, de reflexión, entre otras. Así como conocimientos pedagógicos obtenidos a lo largo de toda la carrera y actitudes docentes muy específicas: la empatía, la comprensión, la tolerancia, la sensibilidad para percibir, cuestionar hechos y situaciones de la realidad, apertura al cambio conceptual en el que se decía que los más pequeños no lograrían desarrollar la autonomía y trabajar de manera colaborativa por ser pequeños. La independencia intelectual y pensamiento autónomo ante la problemática a la que se debía dar solución o aportar mejoras de manera creativa e innovadora, la capacidad de generar procesos y productos en forma original, romper con el modo habitual de resolver problemas, buscar alternativas y principalmente la iniciativa por querer aportar mejoras a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro del grupo de alumnos con el que se llevó a cabo el presente proyecto, se obtuvieron logros que fue necesario continuar, fomentando en ellos el diálogo, la socialización y la negociación para un mejor desarrollo tanto personal como social de los infantes, dar un seguimiento al presente proyecto ya que, los resultados lo confirman.

Referencias

- Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva, 0-216.
- Carretero, M. (1997), *¿Qué es el constructivismo?*, Editorial Progreso, México.
- Charami, M. y Pianucci, M. (2003, octubre). Modelos del aprendizaje colaborativo en el ambiente, en Noveno Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, La Plata, Universidad Nacional de la Plata.

- GINI, C. (1953): «Curso de Estadística. (2ª ed)». Traducción y adaptación de la edición italiana de 1946-47. Editorial Labor S.A. Barcelona.
<http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
- González, E. (2006). *La educación afectiva. Educar en la afectividad.*, I, 17
- Johnson, D y Johnson R, (1999) Aprender juntos y solos, AIQUE, cap. 1 Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.
- Marí, R. (2008). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación.* Bordón, 59, 611-623.
- Moreno, M. (2000). *Formación de docentes para la innovación educativa.* Sinectica, 17, 24-32.
- Solé, I. (1990). Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En T. Mauri, I. Solé, L. del Carmen. *El currículum en el centro educativo.* Barcelona.
- Vygotsky. L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grijalbo.
- Zañartu, L (2003) *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal.* Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías.

CAPÍTULO II

COLABORACIÓN EN EL PREESCOLAR

**Martínez González Marlene,
Mata Pozos Nohemí Yesenia y
Rangel Rentería Gabriela Jetzareth.**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Resumen

El contenido de esta ponencia describe las acciones que se realizaron durante el periodo de práctica profesional en el V semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, para dar solución a una problemática de trabajo colaborativo que se detectó en un grupo de segundo grado de preescolar, dicha problemática fue tratada mediante un proyecto que pretendió que los alumnos mediante la realización de diversas actividades en conjunto tuvieran que interactuar, compartir materiales didácticos, teniendo responsabilidades compartidas para poder llegar a un mismo fin. Para ello se realizó el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje en las que se tomó en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos, sus capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y necesidades, dichas situaciones fueron evaluadas constantemente mediante la utilización de diversos instrumentos de recolección de datos que permitieron conjuntar los resultados de cada uno de los alumnos mostrándose un avance y cambios significativos en el trabajo colaborativo conforme se fueron aplicando las situaciones. Los resultados obtenidos al terminar la jornada de práctica demuestran que implementar actividades con este tipo de retos favorece a que los niños poco a poco vayan teniendo una mejor relación e interacción con sus compañeros y de esta forma mejore el trabajo colaborativo y de equipo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea beneficiado. Ayudando así a que de esta forma se cumplan con los propósitos de la Educación preescolar que nos marca la Reforma Integral de Educación Básica y permitiendo así la articulación de los niveles de Educación Básica.

Palabras clave: trabajo colaborativo, interacción.

Introducción

Este escrito es una ponencia que tiene como propósito dar a conocer las estrategias y resultados de una propuesta de innovación enfocada a la problemática de trabajo colaborativo, para que esta información pueda ayudar a aquellos docentes que detecten la misma problemática en sus aulas preescolares.

El proyecto de innovación educativa se realizó en el transcurso del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, en él, se puede observar el proceso que se llevó a cabo para su aplicación. Se centra en la problemática acerca

de trabajo colaborativo, que se detectó dentro de un aula de segundo grado de preescolar, se eligió esta temática porque el diagnóstico arrojó que ésta era una de las necesidades más importantes de los alumnos, porque influía de forma negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es un factor importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos debido a que es mediante la interacción que los niños construyen su aprendizaje y adquieren experiencias que les son significativas.

El propósito de este proyecto de innovación educativa que tiene es el siguiente: Que los alumnos del 2° grado grupo “D” del Jardín de Niños Félix Mendelssohn mediante el diseño y aplicación de actividades innovadoras en las que los alumnos se organicen en equipos de trabajo y mediante la interacción aprendan a trabajar colaborativamente e incrementen su conocimiento.

1. Diseñar actividades con un objetivo común que permitan que los alumnos trabajen en equipo y propiciar un liderazgo compartido entre ellos para que aprendan a trabajar colaborativamente.
2. Diseñar situaciones con organización de equipos que desafíen a los alumnos a llegar a un objetivo mediante la interacción y la comunicación de los participantes para que den aportaciones y amplíen su conocimiento.
3. Evaluar con distintos instrumentos el desempeño de los alumnos en el trabajo por equipo e interacción para corroborar si las acciones logran que los alumnos trabajen colaborativamente y amplíen su conocimiento.

Esta propuesta está dirigida a los alumnos del 2° grado, grupo “D” del Jardín de niños Félix Mendelssohn para que aprendieran a trabajar colaborativamente, favoreciendo otros aspectos como valores, actitudes y conocimientos; a través de estas observaciones realizadas se identificó que el individualismo en los alumnos se desarrolla debido a que no logran compartir el material, la consigna en equipo se vuelve un tanto compleja con base en el egocentrismo que persiste en los alumnos de educación preescolar.

Justificación

La importancia de realizar este proyecto surgió debido a que en la primer visita al jardín se realizó un diagnóstico que constó de la realización de algunas entrevistas a los alumnos en las que se les cuestionaba sobre el trabajo en equipo que realizaban en el salón y cómo era éste, la mayoría de respuestas era que les gustaba trabajar en equipo y participaban de forma favorable en actividades de este tipo, sin embargo, también se realizaron actividades donde los niños tenían que trabajar colaborativamente obteniendo resultados contrarios a los que ellos manifestaron en las entrevistas.

Estos fueron los motivos que permitieron identificar que el trabajo colaborativo de los niños era una problemática real y emergente que aunque trabajaban en equipo, solo trabajaban con algunos de sus compañeros, las actividades de trabajo colaborativo se manifestaron poco inclusivas y se hacía diferenciación de género dado que los equipos eran solo de niños o de niñas y en rara ocasión hacían equipos mixtos, además excluían de los equipos a un niño que presenta autismo.

Contextualización

Este proyecto se llevó a cabo en el jardín de niños Félix Mendelssohn ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez perteneciente al Estado de San Luis Potosí, en la colonia San Luis II en la calle Cedral y Villa de Zaragoza S/N, durante el ciclo escolar 2014 - 2015.

Alrededor del jardín de niños, se encuentran diversos servicios públicos, entre ellos tiendas de abarrotes, una papelería y una miscelánea, estos servicios públicos son de gran ayuda para los alumnos, principalmente la tienda abarrotes y la papelería debido a que a través de ellos se pueden satisfacer necesidades como lo son la alimentación y los recursos utilizados dentro del jardín.

A un costado se encuentra un centro deportivo que durante las mañanas tiene muy poca movilización, es a la hora de salida del jardín cuando el centro deportivo comienza a tener más afluencia. Atrás se ubica la primaria Cuauhtémoc, la entrada y salida de los alumnos de esa institución nunca coincide con el preescolar.

La infraestructura de la institución se encuentra delimitada por una barda de ladrillo y un barandal en la entrada, cuenta con ocho salones, una dirección, cuatro baños, dos de niñas y dos de niños, ambos tienen una estructura adecuada para las características de los niños, en cada uno se encuentra una taza y lavabo para maestros; también posee una biblioteca en ella se ubica un equipo de cómputo completo (Computador, proyector, y bocinas), atrás de los salones se encuentra la zona de juegos que algunas veces se llega a cerrar por el mal clima, tiene patio central en donde se realizan actos cívicos y deportivos, la escuela tiene servicios públicos como lo son el agua potable de la que los niños logran tener el beneficio de este servicio en los baños, sin embargo, en ocasiones es desperdiciada por ellos mismos al no cerrar bien las llaves, también cuentan con servicio de luz eléctrica que se utiliza en las mañanas cuando los salones están muy oscuros, otro servicio del que dispone el Jardín de Niños es el drenaje mismo que ha causado problemas, pues en ocasiones se percibe un olor desagradable y fétido en las aulas proveniente de las alcantarillas.

Cada salón está equipado con ocho mesas, 30 sillas acordes a la estatura de los párvulos, un escritorio y una silla grande, posee gavetas con material como globos, confeti, pinceles, acuarelas, plastilina, lupas, rompecabezas, pizarrones de gis, grabadoras de cassette, entre otros. Alrededor del salón se encuentran las gavetas con el material, cuenta con dos ventanas grandes a los costados, tienen una ventilación e iluminación apropiadas para el desarrollo de las actividades y la comodidad de los infantes.

El Jardín de Niños es de organización completa, cuenta con una directora, ocho educadoras, un maestro de educación física, un maestro de música, una maestra de inglés y un intendente.

Lo que refiere a la organización del plantel se observa que hay comisiones diferentes cada semana. Cada semana realizan colegiados y los últimos viernes de cada mes juntas de consejo técnico pedagógico.

El grupo que se atendió tiene un total de 26 alumnos siendo doce niñas y catorce niños que oscilan entre los cuatro y cinco años de edad.

Las estrategias didácticas empleadas por la educadora son los cantos y juegos, sin embargo, no propicia el trabajo grupal o de equipos pequeños.

Los padres de familia participan ayudando a hacer la tarea, aportando los materiales o cuotas que les requieren la institución.

Problemática del trabajo colaborativo

La influencia en el trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje de los alumnos del 2° grado grupo “D” del jardín de niños Félix Mendelssohn ubicado en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez perteneciente al Estado de San Luis Potosí, en la colonia San Luis II en la calle Cedral y Villa de Zaragoza S/N, durante el ciclo escolar 2014 - 2015.

Dentro del jardín de niños y del aula se identifica que la problemática que más presente está es sobre el trabajo colaborativo de los alumnos, debido a que los niños al realizar las actividades muestran actitudes negativas al no compartir materiales y pelearse con sus compañeros.

Cuando lograba integrar equipos de trabajo nos encontramos con que algunos de los niños integrantes de los equipos no querían compartir el material, llegaban hasta la agresión, golpeándose o arrebatando el material que tenía el otro compañero, se ocasionaba llanto y por ende se causaba desorden, también se notó como algunos se apropiaban de todo el material que se suponía era para todos los integrantes.

Preguntas de investigación.

- ¿Qué es trabajo colaborativo?
- ¿Cómo se trabaja la colaboración en el nivel preescolar?
- ¿De qué manera contribuye la colaboración al proceso de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo influye la socialización en el trabajo colaborativo?
- ¿Cómo intervienen los valores en el buen ambiente de aprendizaje?
- ¿Cómo se evalúa la colaboración?

Al obtener estos resultados del diagnóstico y analizarlos surge la siguiente hipótesis: “El diseño y aplicación de actividades en las que los alumnos tienen una organización de trabajo en equipo y la interacción permiten que los alumnos aprendan a trabajar colaborativamente e incrementen su conocimiento”.

Metodología

La metodología que se emplea en este proyecto es la investigación acción que consiste en una búsqueda auto-reflexiva para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas que se efectúan. Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. La investigación acción, permite al investigador que se intervenga o participe no solo como observador, sino que se realicen actividades que permiten la obtención de datos.

En este trabajo se utilizaron algunas técnicas de recolección de información como: la observación, las fotografías, los videos, las listas de cotejo y las rúbricas que fueron analizadas de forma cualitativa mediante la contrastación con referentes teóricos así como cuantitativamente en dónde se analiza la frecuencia del aspecto evaluado de cada alumno y como es benéfico para el logro del trabajo colaborativo, mejora en el proceso de aprendizaje y desempeño escolar de los alumnos. Diseñados por el propio investigador. Que a continuación se señalan:

Los objetivos de este proyecto son:

- Reconocer de qué manera afecta el trabajo colaborativo en el aprendizaje de los niños, por medio de la aplicación de algunos instrumentos para mejorar ese aspecto.
- Que los educandos comprendan y acepten sus responsabilidades al interior de los equipos logrando la interdependencia positiva para que descubran que la responsabilidad individual favorece el trabajo en equipo.
- Que los niños interactúen mediante el trabajo en equipo para que compartan sus ideas y conocimientos

Argumentos teóricos

Para comenzar definiremos el trabajo colaborativo como aquel que se realiza mediante cooperación voluntaria entre dos o más personas o agentes que unen sus esfuerzos para lograr un objetivo común, y en el que todas las partes se benefician, aunque no necesariamente en la misma proporción, ya que pueden existir, y de hecho existen, diferencias y asimetrías entre los participantes (Silva & Reygadas, 2013, p.108).

Gros, B. & Silva, J. (2006). Aporta que “La colaboración es vista desde una perspectiva superficial se da por supuesto que el simple hecho de que un grupo de estudiantes intervengan en un forum de aprendizaje y colaboración” p.20.

González (2008) dice que “Las experiencias negativas que ha observado en el aprendizaje colaborativo mediado se deben mucho más a los problemas de comunicación entre los participantes que a los aspectos técnicos”. p.35.

El trabajar colaborativamente trae grandes beneficios, no solo el lograr los objetivos, sino compartir ideas, ampliar las perspectivas, esto quiere decir que:

El éxito de las organizaciones y la producción global de conocimiento depende en gran medida de la eficacia de los equipos. Los equipos están presentes a lo largo y ancho de la estructura organizacional, constituyendo estructuras ideales para generar y compartir conocimiento, promover el rendimiento y mejorar la satisfacción de sus integrantes (Gil, Rico & Sánchez, 2008, p.28).

Por esto es importante que para que los alumnos trabajen colaborativamente los alumnos reconozcan sus responsabilidades individuales y compartidas, que tengan un liderazgo y lo compartan, para que las tareas no solo recaigan en una sola persona y que los miembros del equipo aprendan y logren sus propósitos o metas.

Análisis y presentación de resultados

Para dar seguimiento a la propuesta de innovación se emplearon: actividades con organización en equipos en las que a los niños les implicó interactuar; para evaluar la propuesta se emplearon rúbricas de evaluación que permitieron comprender los cambios que se iban manifestando al trabajar por equipos y valorar si había cambios

o avances en la interacción de los niños con sus compañeros. Los criterios con los que se valoró la propuesta fueron:

Reconoció cualidades y capacidades propias y de los demás, enfrentó desafíos en colaboración, buscó estrategias para superar los desafíos, habló de cómo se sintió en situaciones en las que es escuchado o no, aceptado o no, se esforzó por convivir en armonía, y apoyó a quién percibió que lo necesitaba.

Estos aspectos se valoraron mediante una rúbrica de evaluación que fue empleada en cada actividad en la que la organización del trabajo fue por equipo. Se evaluaron un total de seis actividades realizadas alrededor de ocho días de los 10 de práctica como a continuación se muestra.

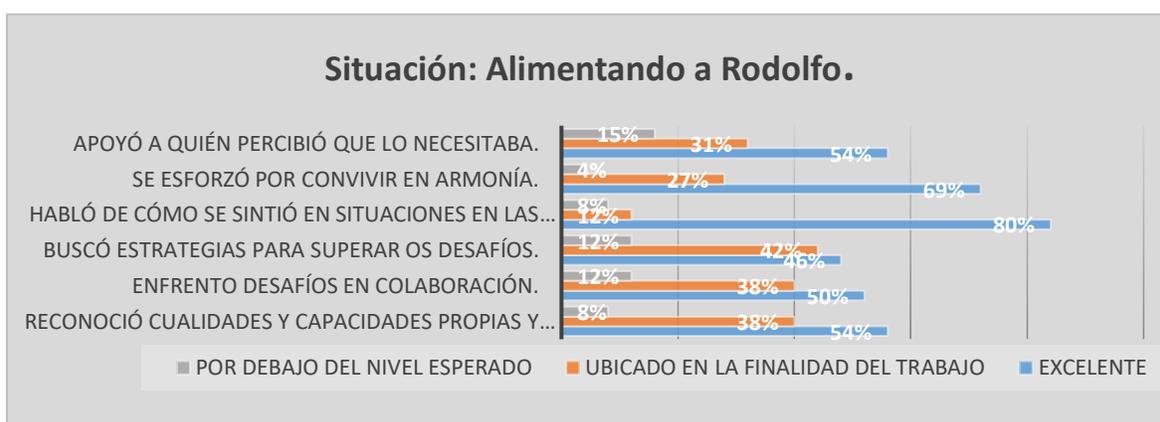


Figura 1. Resultados de la aplicación de la situación didáctica “Alimentando a Rodolfo”.

Fuente: Elaboración propia

Al tomar la situación didáctica final llamada “Alimentando a Rodolfo” podemos observar que en el aspecto de reconoció cualidades y capacidades propias y de los demás, el 54% hizo un trabajo excelente, el 38% estuvo ubicado en la finalidad del trabajo, mientras que el 8% se encontró por debajo del nivel esperado. En el aspecto de enfrentó desafíos en colaboración el 50% lo hizo de manera excelente, el 38% se encontró ubicado en la finalidad de las actividades y el 12% lo hizo por debajo del nivel esperado. Al analizar el aspecto de buscó estrategias para superar los desafíos encontramos que el 46% lo hizo de manera excelente, el 42% lo hizo ubicado en la finalidad del trabajo y solo el 12% se encontró por debajo del nivel esperado, en cuanto al aspecto de habló de cómo se sintió en situaciones en las que es escuchado o no observamos que el 80% lo hizo de manera excelente, el 12% se encontró ubicado en

la finalidad del trabajo y el 8% por debajo del nivel esperado. En el aspecto de se esforzó por trabajar en armonía el 69% lo logró de manera excelente, mientras que el 27% se ubicó dentro de la finalidad y solo el 4% lo hizo por debajo del nivel esperado. En apoyo a quién percibió que lo necesitaba notamos que el 54% lo hizo de manera excelente, el 31% se encontró ubicado dentro de la finalidad y el 15% se encontró por debajo del nivel esperado.

En ella podemos observar que los alumnos desarrollaron un mayor porcentaje dentro de los rubros de excelente o se ubicaron en la finalidad de las actividades, desarrollando un cambio significativo, los niños pudieron llevar a cabo las actividades, cada vez de una forma más favorable, aunque no se logró el 100% de los objetivos, se tuvo un gran avance y cambio.

Conclusiones y recomendaciones

El proyecto de innovación se realizó para que los alumnos aprendieran a trabajar colaborativamente, y que en interacción los alumnos construyeran aprendizajes y que mejoraran su desempeño y su perspectiva sobre el trabajo colaborativo, es necesario señalar que esta situación no cambiaría del todo en tan poco tiempo pero buscábamos un avance y un cambio que permitiera que los alumnos poco a poco aprendieran a trabajar en colaboración y para que el desempeño de los alumnos y el proceso de aprendizaje mejorara.

Durante la realización del proyecto se tuvieron limitaciones una de ellas fue el lapso de tiempo que se tenía para el plan de seguimiento y evaluación, debido a que hubo pocas jornadas de práctica en las que se pudieron obtener grandes resultados. Es por este motivo que las recomendaciones que podemos hacer a los docentes que se aventuren a llevar a cabo un proyecto similar a este es que consideren el tiempo y espacio que son factores variables en el cumplimiento de los propósitos establecidos.

Referencias

- Gil, F., Rico, R. & Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1) 25-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77829104>
- González-Romá, V. (2008). La innovación en los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29(1) 32-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77829105>
- Gros, B. & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado.. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (16) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54701602>
- Silva, D. & Reygadas, L. (2013). Tecnología y trabajo colaborativo en la sociedad del conocimiento. *Alteridades*, 23(45) 107-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74728322008>

CAPÍTULO III

LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE PADRES: UN ACERCAMIENTO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Lizania García Lara
Luisa Fernanda Charnichart Ruiz
BECENE

Resumen

Este trabajo tuvo como propósito aumentar la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, considerando que los padres o tutores son altamente importantes en la escuela y en el aula porque son los destinatarios indirectos del servicio que ofrece la escuela y sin su colaboración difícilmente puede lograrse la vinculación entre los aprendizajes adquiridos en el ámbito educativo y los contextos donde se desenvuelven el estudiante. A partir de estas consideraciones, se realizó un proyecto de innovación educativa donde se implementaron diversas estrategias para incrementar la participación de padres en actividades que realzaran la importancia de educación preescolar. Para ello, se realizó primeramente un diagnóstico utilizando la observación directa y aplicación de encuestas para medir el grado de participación y el valor que le daban los padres al jardín de niños, encontrándonos con que éstos agentes, a pesar de considerarlo importante en el desarrollo integral de sus hijos, no se mostraban activamente participativos y desconocían los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Posteriormente se realizaron diversas actividades dentro de la institución con el fin de que la participación de los padres de familia incrementara; entre éstas actividades se organizaron: conferencias, reuniones, entregas de evaluaciones sumativas y recomendaciones para el reforzamiento de aprendizajes en casa. Como resultado de estas acciones se obtuvo un aumento de participación reflejado en datos gráficos de asistencia y atención a las recomendaciones dadas por la educadora, consiguiendo así, que los alumnos obtuvieran mejores sumatorias en sus niveles de desempeño.

Palabras clave: Innovación educativa, padres de familia, evaluación sumativa.

Introducción

Este trabajo presentado en ponencia, está basado en la realización de un proyecto de innovación educativa en el jardín de niños "David G. Berlanga" perteneciente a la ciudad de San Luis Potosí, durante el ciclo escolar 2014-2015, y por consiguiente, busca dar a conocer el procesamiento de información obtenida y los correspondientes resultados que se lograron ante el propósito de aumentar la participación de padres de

familia por medio de actividades de concientización sobre la importancia de educación preescolar para sus hijos.

El proyecto tiene como alcance mejorar el desempeño escolar de los alumnos con el aumento de la participación de sus padres, y por otra parte, involucrarlos mediante una evaluación sumativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que conozcan los rangos de desempeño que los niños demostraron durante el periodo del 01 al 12 de Diciembre de 2014 y las estrategias que pueden ser aplicadas en casa para reforzar o mejorar los aprendizajes obtenidos.

Para lograr dicho alcance, la presente investigación se centra en responder a la pregunta de aproximación ¿Cómo promover la participación de padres de familia para el reconocimiento de la importancia de educación preescolar en el grupo de 2° “C” del jardín de niños David G. Berlanga durante el ciclo escolar 2014-2015?, teniendo como hipótesis inicial que la participación de padres en actividades que concienticen la importancia de educación preescolar para sus hijos mejorará el desempeño académico de los alumnos evidenciado en una evaluación sumativa.

Problema de estudio

El problema detectado consiste en la deficiente recuperación de aprendizajes en los cierres de las actividades, aspecto que dificulta que los alumnos esclarezcan cómo aplicar los nuevos conocimientos y por otro lado se convierte en un factor limitante para una evaluación sumativa.

Mientras que la emergencia del cambio de actitudes por parte de los padres de familia hacia el reconocimiento de la importancia de educación preescolar se mantiene como una necesidad para brindar una mejor calidad educativa, debido a que la falta de participación y la indiferencia hacia las acciones que se realizan en beneficio a los alumnos, limita el desarrollo integral de éstos y por consiguiente el desempeño escolar.

Objetivos

- Realizar actividades de concientización sobre la importancia de educación preescolar para que la participación de padres de familia aumente mediante la asistencia a reuniones y conferencias que los involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar la influencia de la participación de padres de familia para el reconocimiento de los efectos producidos en la mejora de rendimientos académicos valorados mediante los resultados obtenidos de la evaluación sumativa o final.
- Evaluar el desempeño académico de los alumnos por medio de rúbricas y registros de observación, para dar credibilidad y confianza a los padres de familia sobre la importancia de educación preescolar en la construcción de aprendizajes.

Marco referencial

El enfoque del presente proyecto está dirigido hacia una innovación de la práctica educativa, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la vinculación de la escuela con el contexto familiar, tomando en cuenta que la innovación educativa es entendida según Jaume Carbonell (citado por: Cañal de León, 2002, p. 11) como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

Por otra parte, la innovación debe partir de problemáticas detectadas por el docente o de elementos que son necesarios potencializar en la práctica educativa. Para esto es necesaria la realización de un diagnóstico que fundamente la propuesta de intervención e innovación, el cual debe contener aspectos esenciales para recuperar las características de los diversos contextos que impactan directamente en la problemática. Ante estos aspectos, Eeves y McKenzie (1997, como se citó en Marí, R., 2006, p. 617) nos mencionan que “la concepción del diagnóstico orientado a todas

las situaciones y entidades educativas y que pretende la comprensión de la realidad global y compleja tiene que considerar una multiplicidad de dimensiones, ámbitos, áreas, etc., correspondientes a los objetos de diagnóstico”.

Este proyecto de innovación, teniendo como propósito principal aumentar la participación de padres de familia por medio de actividades de concientización sobre la importancia de educación preescolar para sus hijos, entiende que los padres fungen como tutores de los alumnos, por lo tanto, son responsables de los mismos, es por ello que deben estar ligados a la educación de sus hijos mostrando siempre una activa participación dentro y fuera de la institución. Alcalay, Milicic, & Torretti, (2005) nos dicen que:

Es necesario que el interés por los hijos se refleje en actitudes concretas y que haya un esfuerzo por satisfacer las demandas que la escuela les hace a los padres, como por ejemplo la generación de hábitos de estudio, pedido de materiales y asistencia a reuniones. Mantenerse informado también es un requisito mínimo para que la sociedad entre padres y profesores funcione. (p. 154)

A partir de esto, surge la necesidad de que los padres se involucren dentro de la educación de sus hijos para que tengan conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el interior del aula y puedan ser partícipes en éste para dimensionar dicho proceso fuera de la dinámica escolar. Para lograr esto, el docente tiene que dar credibilidad a los padres de lo que se realiza en clase y así comprendan la importancia de educación preescolar.

En los últimos años, diversas investigaciones demuestran la estrecha relación entre la participación y compromiso de los padres en la educación y los resultados académicos obtenidos, el mejor comportamiento y la mayor percepción de autoeficacia académica de los alumnos. La participación activa de los padres en la educación de sus hijos es garantía de buenos resultados académicos (Gallardo & Romagnoli, 2007, p. 2).

Y, por otro lado, uno de los alcances del proyecto es mejorar el desempeño escolar a través de la participación de los padres de familia; Paz (2007) nos explica que el desempeño escolar es la resultante del complejo mundo que envuelve al

estudiante: capacidades individuales, su medio socio-familiar, su realidad escolar y por lo tanto su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones.

El desempeño escolar depende en gran medida del ambiente socio-familiar que rodea al alumno, y en la niñez el medio social que más directamente incide sobre ellos es la familia. Los problemas en la escuela son la expresión de que «algo» está pasando, por lo que hay que determinar cuáles son las disfunciones familiares que están haciendo clínica a través del niño y diagnosticarlas, para cambiarlas con una metodología específica de las intervenciones en familia (Paz, 2007, p.2).

Metodología

El paradigma que se utilizó para la obtención y el análisis de datos fue mixta, bajo un método descriptivo y de investigación-acción, mediante el diseño y aplicación de instrumentos como cuestionarios y el diario de clase. Para ello se utilizó como técnica la aplicación de encuestas y la observación directa, con el propósito de recolectar datos empíricos y numéricos para contrastarlos con la teoría y realizar el posterior análisis de resultados y comprobación de hipótesis.

Por otro lado, en la resolución de las problemáticas centrales del proyecto, se encuentran como principales soluciones el involucrar a los padres de familia en actividades que demuestren el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus respectivas evaluaciones y resultados, así como la realización de una conferencia y de distintas reuniones escolares con finalidad de concientizar de la importancia de educación preescolar y de sus participaciones constantes en las diversas actividades planeadas.

Las acciones que se implementaron para llegar a la posible solución fueron mejorar el proceso de evaluación para recuperar los aprendizajes de los alumnos por medio de actividades de cierre, así como presentar los resultados finales de desempeño académico a padres de familia mediante una evaluación sumativa, también se realizó una junta inicial con los padres o tutores para presentar las finalidades del proyecto de innovación y para la toma de acuerdos con respecto a los apoyos requeridos, por otra parte se organizó una conferencia de concientización con

padres e hijos, y por último se hizo una reunión final para mostrar los resultados obtenidos mediante una rúbrica que demostrara una evaluación sumativa durante la jornada de práctica en cuanto a los campos formativos trabajados.

Resultados

Una vez recabado los datos se realizó una codificación e interpretación de lo obtenido en la recogida de información, mostrándose diversos criterios de análisis haciendo referencia a aspectos cualitativos y cuantitativos que representan la efectividad del plan de seguimiento y evaluación. Para ello, se dividieron los datos en sus dos aspectos para un mejor procesamiento y análisis de la información.

Datos cuantitativos.

Estos datos son los resultados de las encuestas aplicadas después de la conferencia y reuniones familiares, cabe mencionar que para la sistematización de la información se tomó en cuenta los criterios de La escala Likert, la cual se categorizó de la siguiente manera: Muy de acuerdo (+2); De acuerdo (+1); Indeciso (0); En desacuerdo (-1); Muy en desacuerdo (-2).

Resultados de la conferencia.

A continuación, se presentan dos graficas que representan los porcentajes obtenidos en la encuesta a padres de familia valorando efectividad de la conferencia realizada

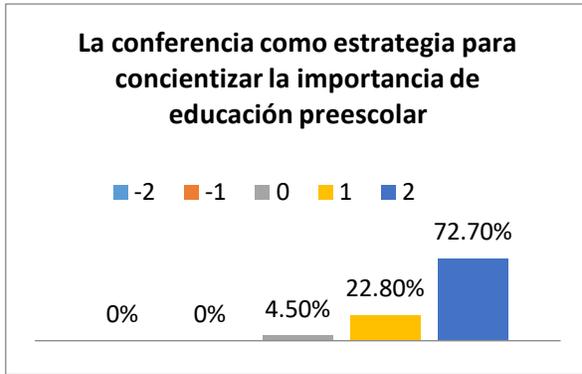


Figura 1. -----
Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. -----
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se observa que más del 70% de la población muestra estar muy de acuerdo en que la conferencia resultó una actividad que concientizó la importancia de educación preescolar, a esto se le suma que un 22.8% opinó estar de acuerdo con el mismo criterio. Estos resultados demuestran que la conferencia como estrategia para abordar temáticas de concientización es funcional y aceptable por los padres de familia.

Mientras que en la figura 2 se muestra que los padres de familia encuestados en su mayoría estuvieron muy de acuerdo en que la conferencia promovió un aumento en cuanto a sus participaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados de las reuniones con padres de familia.

Posteriormente se muestran los porcentajes obtenidos en la encuesta a padres de familia que evalúan los objetivos alcanzados en la realización de reuniones con a través de un concentrado que se categoriza por criterios de análisis, los cuales serán posteriormente graficados e interpretados.

Tamaño de la población de padres de familia= 19 personas.

Tamaño de la muestra= 12 personas.

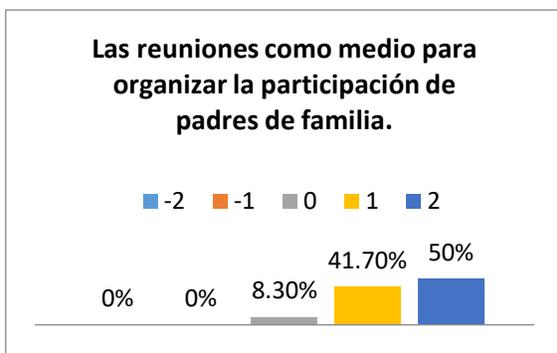


Figura 3. ----
Fuente: Elaboración propia.

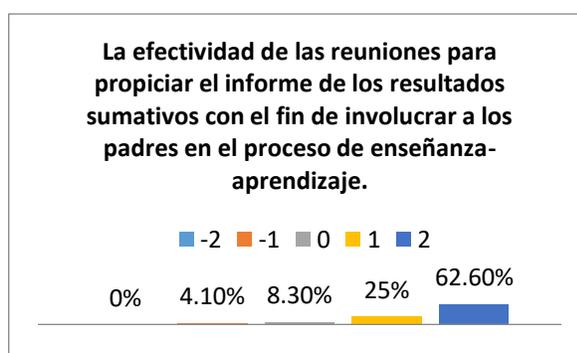


Figura 4. ----
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3 se obtuvo un 91.7% de respuestas positivas dentro de una escala de +1 a +2 que reconocieron a las reuniones realizadas como un medio para organizar la participación de padres de familia, lo cual es favorable porque permite el seguimiento de actividades que inviten a la toma de acuerdos y a una mejora de la comunicación entre padres y docente por medio de juntas o reuniones con propósitos formativos o educativos.

En la figura 4 se demuestra que la evaluación sumativa fue efectiva al hacer entrega a los padres de familia los resultados obtenidos durante la jornada de práctica, y el 87.6% coincide que, al llevar a cabo esta entrega, pudieron acercarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y al hacer esto, tuvieron la oportunidad de tomar en cuenta algunas recomendaciones generales para retroalimentar los contenidos en casa, de esta manera participar en la formación de sus hijos.

Datos cualitativos

Por último, en este apartado se rescata uno de los códigos de análisis utilizados en el diario de clase para recabar información, el cual daba cuenta de la relación entre participación de padres y el desempeño académico de los alumnos, pudiendo recuperar que 4 de 5 madres al ser cuestionadas sobre si habían retroalimentado en sus casas con sus hijos contestaron que sí, aspecto que se ve reflejado en el desempeño académico manifestado por los alumnos.

Por el contrario, los niños que presentaron menor desempeño escolar se relacionó con el hecho de que estaban bajo tutela de otro familiar como abuelos o tíos, los cuales comentaron que normalmente no podían repasar o retroalimentar los temas vistos en la escuela porque ellos no tenían estudios o se encargaban meramente del cuidado de los infantes.

Ante este fenómeno,

En los últimos años, diversas investigaciones demuestran la estrecha relación entre la participación y compromiso de los padres en la educación y los resultados académicos obtenidos, el mejor comportamiento y la mayor percepción de autoeficacia académica de los alumnos. La participación activa de los padres en la educación de sus hijos es garantía de buenos resultados académicos (Gallardo & Romagnoli, 2007, p. 2).

Conclusiones

Con la codificación de los criterios de análisis se pudo comprobar la hipótesis inicial al demostrar que mientras exista una buena comunicación con los padres de familia, éstos estarán en la mejor disposición para involucrarse y apoyar los planes y programaciones institucionales como lo fueron las actividades de concientización e involucración de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal forma, que la relación entre docente-alumno-tutores fue fortalecida a través de actitudes positivas. Por esta razón, se puede afirmar que;

Es necesario que el interés por los hijos se refleje en actitudes concretas y que haya un esfuerzo por satisfacer las demandas que la escuela les hace a los padres, como por ejemplo la generación de hábitos de estudio, pedido de materiales y asistencia a reuniones. Mantenerse informado también es un requisito mínimo para que la sociedad entre padres y profesores funcione. (Alcalay, Milicic, & Torretti, 2005, p. 154)

Por otro lado, se encontró que los niños que demostraron un mejor desempeño académico fueron los que tuvieron un apoyo extra por parte de sus padres en casa, mientras que los demás estudiantes que estaban bajo la tutela de algún otro familiar

tenían desventaja en comparación con los que eran apoyados por los padres directamente, ya que los tutores no se encargaban de las cuestiones académicas sino solo de la alimentación y cuidado de los infantes, con esto, se puede concluir que cuando los padres de familia se involucran en el proceso formativo de sus hijos cumpliendo con las recomendaciones que se les dan en el jardín de niños, los alumnos tendrán un mejor desempeño escolar. Y esto también comprueba que;

El efecto de las familias en la educación es determinante, siendo prácticamente igual o más influyente que el efecto de las escuelas al explicar los logros académicos. La familia, la conjunción de los distintos componentes asociados a ésta, tendría una influencia de entre un 40% a un 60% sobre los logros escolares. (Gallardo & Romagnoli, 2007, p. 2)

Y por último, se logró que la evaluación sumativa vinculara la participación de los padres hacia los procesos formativos de sus hijos, ya que esta evaluación, “también denominada “acumulativa” o de “resultados”, se realiza al terminar un período determinado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (...) y deben entregarse a los padres de familia informes acerca del rendimiento académico estudiantil” (Esquivel, 2012, p.85).

Aportes finales

De acuerdo con las conclusiones obtenidas durante la implementación del proyecto de innovación educativa, se sugieren las siguientes recomendaciones destinadas al profesor para el logro del aumento en la participación de padres de familia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje:

- Realizar reuniones con fines pedagógicos donde se informe los propósitos de los planes de aprendizaje y los resultados obtenidos por cada alumno.
- Darles a conocer formas en que pueden ayudar a sus hijos en casa para potenciar los aprendizajes adquiridos en el aula.
- Concientizarlos por medio de actividades como conferencias, sobre la importancia de la educación para la formación integral de sus hijos

- Diseñar instrumentos de evaluación que den rendimiento a los padres de familia sobre el proceso inicial, procesual y final de los aprendizajes de sus hijos.

Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual para Padres. *Psyche*, 14(2) 149-161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714212>
- Carbonell, J. (2002). La aventura de innovar. El Cambio en la Escuela, Ediciones Morata.
- Escudero, J. (1988). La innovación y la Organización Escolar.
- Esquivel, J.M. (2012). Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. México: SEP
- Gallardo, G. & Romagnoli, C. (2007). Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Fecha de consulta: enero 9, 2015. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Directores/23%20si%20Alianza%20Familia%20Escuela.pdf>
- Habermas, Jurgen. (1994). Teoría de la acción comunicativa e Innovaciones Pedagógicas. Una Propuesta de Evaluación Crítica. Ediciones Magisterio.
- Paz. (2007). problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de egb 1. *Revista de la facultad de medicina*, 8, 32.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lizandra Ivette Valverde Díaz.
Claudia Mayela Sánchez Enríquez.
Instituto Educativo Dolores del Río A.C.
Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara.
Centro Pedagógico de Durango A.C.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal, analizar los estilos de aprendizajes de alumnos de la escuela primaria; para ello se aplicó el cuestionario PNL Canal de Aprendizaje de preferencia de Lynn O'Brien. Esta investigación ha sido desarrollada bajo el paradigma cuantitativo, con un tipo de estudio no experimental, los datos fueron obtenidos de cuestionarios aplicados a 80 alumnos de la escuela primaria Margarita Maza de Juárez T.M., analizándolos a través del software de análisis estadístico SPSS versión 20. Mediante el análisis realizado fue posible determinar que el estilo de aprendizaje que predomina en los alumnos es el visual.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, enseñanza, auditivo, visual y kinestésico.

Introducción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, requieren de la búsqueda de estrategias que apoyen al docente en su actividad diaria, logrado que los alumnos desarrollen las competencias que la sociedad en la actualidad exige; por ello, determinar los estilos de aprendizaje de los alumnos es un medio que permitía al docente conocer la forma en que se le facilita aprender al educando, logrado implementar al interior del aula estrategias y dinámicas favorables de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria involucra la interacción de diversos factores como lo son alumnos, maestros y padres de familia, así como una metodología de enseñanza, que debe considerar las necesidades de los

alumnos, esta cuestión ha llevado a diversos investigadores a definir los estilos de aprendizaje de los educandos.

La sociedad es consciente que aprender es una facultad natural de todo individuo, pero cada persona lo hace de diferente manera, dicha diversidad da origen a lo que se denomina como “estilos de aprendizaje”. Conocer las variadas formas en que las personas de un grupo aprenden, hace posible diversificar las dinámicas de trabajo en los centros educativos, causa por la cual es importante identificarlos, de esta manera se aprovechan los estilos de aprendizaje logrando que, dependiendo de ello, cada individuo reciba en la medida de lo posible la atención que requiere.

Considerando lo anterior, el presente artículo, busca determinar los estilos de aprendizaje que se muestran en diferentes grados de educación primaria, permitiendo desarrollar estrategias para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el documento se muestra diversas clasificaciones de los estilos de aprendizaje, así como el análisis realizado por medio de una de estas clasificaciones, determinando los estilos de aprendizaje de alumnos de nivel primaria. A partir de los resultados obtenidos le será posible al docente adecuar su metodología de enseñanza tomando en cuenta las necesidades de su grupo, logrando desempeñar con mayor eficiencia su labor.

Aproximación teórica

El proceso de enseñanza-aprendizaje en ocasiones resulta muy complejo, por ello se buscan estrategias que lo faciliten, tal es el caso de la detección de los estilos de aprendizaje definidos por Dunn y Dunn “un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros” (1978 p. 37). Siendo determinada la forma en que aprenden con mayor facilidad, es posible que el docente adapte sus estrategias de enseñanza y lleve al alumno a consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma exitosa.

Durante el proceso de investigación correspondiente al artículo fue posible encontrar a diferentes autores que realizan variadas clasificaciones sobre modelos de

estilos de aprendizaje esto ofrecen un marco conceptual que permite entender los comportamientos diarios en el aula, cómo se relacionan los estudiantes con la forma en que están aprendiendo estos son:

1. Cuadrante cerebral.
2. Modelo de Felder y Silverman.
3. Modelo de Programación Neurolingüística.
4. Modelo de hemisferios cerebrales.
5. Inteligencias Múltiples.
6. Modelo de Kolb (Ramírez, 2009, p. 21).

Debido al nivel educativo que considera la muestra, y tomando en cuenta las necesidades tanto de alumnos como docentes, el modelo tomado como base es el correspondiente a programación neurolingüística de Bandler y Grinder, también conocido como visual-auditivo-kinestésico (VAK) el que permite determinar si los alumnos son auditivos, visuales o Kinestésicos.

Una persona es visual cuando requiere observar para aprender, ver imágenes o escritos que se lo faciliten, por otra parte, el auditivo pone en juego su oído logrando apropiarse de conocimientos cuando escucha, identifica sonidos sin necesidad de estar viendo y finalmente el kinestésico requiere de manipular, de sentir, interactuar con materiales. Todo individuo hace uso de los tres estilos de aprendizaje en diferente grado de desarrollo, lo que trae como consecuencia que de manera indistinta un estilo es más utilizado permitiendo aprender fácilmente (DCA, 2004).

Enseguida se presenta de manera más detallada la descripción de cada uno de los estilos:

Sistema de representación visual. - Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera... La gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

Sistema de representación auditivo. - Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.

Sistema de representación kinestésico. - Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo (DCA, 2004, pp. 30-31).

En general es mayor el número de personas en quien predomina el sistema de representación visual, seguido por el auditivo y el kinestésico, ello explica la necesidad de la presencia de material adherido a las paredes en las aulas de clase de la escuela primaria y sobre todo en los primeros grados.

A partir de los referentes anteriormente mencionados y en la intención de profundizar en el tema se plantea la siguiente pregunta como generadora de investigación de acuerdo con las recomendaciones de Briones (2002) para el planteamiento de problemas investigativos: ¿Qué estilos de aprendizaje presentan los alumnos de educación primaria? Así mismo y en evidente correlación con la pregunta general, se establece el objetivo que guiará el presente trabajo: Conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos en la escuela primaria.

Metodología

Los datos que aquí se presentan corresponden a un enfoque cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2010), nos dicen que, dicho enfoque nos sirve para usar la recolección de datos y después probar una hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Es secuencial y probatorio, es importante mencionar que cada etapa precede a la siguiente y no se puede brincar o eludir pasos. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, posteriormente se hace un análisis exhaustivo de la literatura que se considera pertinente y se construye un marco o una perspectiva teórica. Para ello en la presente, se busca identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos de educación primaria.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, para Hernández et al. (2010), estos estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En esta únicamente se pretende medir y

recoger información de manera independiente o conjunta sobre los estilos de aprendizaje de dichos alumnos.

Con un diseño no experimental de tipo trasversal, Hernández et al., nos indica que “una Investigación no experimental Estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (2010 p. 149).

El instrumento que se presenta en dicha investigación es una versión del cuestionario de los canales de aprendizaje de preferencia PNL del autor Lynn O’Brien (1990) y se presenta en una versión auto administrada con 40 ítems de los cuales los primeros cuatro toman en cuenta algunas variables sociodemográficas, mientras el resto toman en cuenta el constructo teórico a partir de un escalamiento tipo Likert que van desde nunca hasta siempre. Con tres dimensiones: Auditivo, Visual y Kinestésico.

Se ha de señalar que la muestra se realizó en los grados de 4° y 6° de primaria considerando a 80 alumnos de ambos sexos; la selección de la muestra fue realizada por medio de un muestreo no probabilístico, por conveniencia. Sampieri indica que la Muestra no probabilística “es un Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (2010, p 176). Es una muestra no probabilística, ya que se trata de un estudio con un diseño de investigación exploratorio y un enfoque fundamentalmente cualitativo; es decir, no es concluyente, sino que su objetivo es documentar ciertas experiencias. Este tipo de estudio pretende generar datos e hipótesis que constituyan la materia prima para investigaciones más precisas.

Son muestras, como ya se dijo, compuesta por unidades de una población, que no han sido seleccionadas al azar. Por esta característica básica, no es posible calcular el error de muestreo de los valores encontrados en la muestra ni aplicar técnicas de la estadística inferencial. La ventaja práctica de tales muestras es su bajo costo.

Resultados

Para realizar el análisis de los datos provenientes del instrumento “Cuestionario para detectar estilos de aprendizaje: auditivo, visual y kinestésico” según la muestra,

representada en los alumnos de educación primaria, se procedió a determinar en un primer momento el coeficiente de confiabilidad, generando un alfa de cronbach de .869. Los análisis correspondientes a la estadística descriptiva a través de las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión. Acto continuo se realizó la prueba de contraste de hipótesis de distribución: Kolmogorov-Smirnov (KS) que evidenció una distribución normal en los datos que definió la ejecución de estudios inferenciales paramétricos para determinar la correlación entre variables y las diferencias de medias.

Perfil descriptivo.

Los ítems que presentaron un resultado más bajo, fueron:

No me gusta leer o escuchar instrucciones, prefiero comenzar a hacer las cosas, con una media de 1.7 una desviación típica de 1.02.

Prefiero escuchar una conferencia o escuchar una grabación que leer un libro, con una media de 1.75 y una desviación típica de .8.

Cuando comienzo un texto o un libro prefiero leer la última página que presenta una moda de 1.6 una desviación típica de .98.

Por lo contrario, los ítems que manifestaron un resultado más alto fueron:

Es más fácil para mi hacer un trabajo en un lugar tranquilo, obteniendo una media de 3.3 y una desviación típica de .95.

Uso mis dedos para contar y muevo mis labios cuando leo, presentando una media de 2.8 con una desviación típica de 1.09.

Puedo recordar algo mejor si lo escribo con una media de 2.8 y una desviación típica de .8.

Como ya se ha mencionado en con anticipación, resulta importante para el docente conocer la forma en que aprenden sus alumnos, lo cual le permita encaminar su método de enseñanza hacia el estilo de aprendizaje que predomine, por medio del cuestionario aplicado, los maestros de la escuela primaria Margarita Maza de Juárez T.M. se pueden dar cuenta que en sus estrategias debe predominar el material que

pueda ser observado por los alumnos, ya que en ellos predomina el estilo visual, lo cual se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Medias por dimensión.

Dimensión.	Media.	Desviación Típica.
Promedio Visual.	2.63	1.005
Promedio Auditivo.	2.41	.998
Promedio Kinestésico.	2.08	1.022

Al comparar los resultados obtenidos se observa que el estilo de aprendizaje que se presenta con mayor constancia en los alumnos de educación primaria es el visual ya que se obtuvo una media de 2.63, mientras que el auditivo 2.41 y el kinestésico 2.08.

Perfil correlacional.

Analizando los ítems del cuestionario utilizado para determinar el estilo de aprendizaje que predomina en alumnos de educación primaria, se pone de manifiesto que existe relación entre algunas de las siguientes ideas que se generan de los ítems valorados a partir del coeficiente de correlación R de Pearson, las relaciones existentes son las siguientes:

La Necesidad de hablar las cosas para entenderlas mejor, con el ítem que destaca que al aprender algo nuevo se prefiere escuchar la información, luego leer y luego hacerlo, lo que hace determinar que a los alumnos aprenden con mayor facilidad cuando escucha y después lo dialogan. Presentando una significación de .000 y un coeficiente de correlación de .423.

La Necesidad de hablar las cosas para entenderlas mejor, con el ítem que habla de la ayuda que le proporciona mirar a la persona que está hablando para prestar más atención, de lo que puede interpretarse el que los alumnos miren a la persona que está hablando, les facilita más el proceso cognitivo, manifestando una significación de .001 y un coeficiente de correlación de .368.

No le gusta leer o escuchar instrucciones, prefiere comenzar a hacer las cosas, con el ítem de tomar notas pero nunca volver a leerlas, pudo constatarse que en este los alumnos con una vez que escriban y miren la redacción pueden lograr su objetivo, revelando una significación de .001 y un coeficiente de correlación de .363.

Necesito hablar las cosas para entenderlas mejor, con el ítem cuando se tiene una gran idea, debe escribirla inmediatamente o la olvida con facilidad, lo que refleja que los alumnos deben escribir o hablar las cosas para no olvidarlas, mostrando una significación de .001 y un coeficiente de correlación de .372.

Cuando está en un examen recuerda la página del libro de texto y las respuestas, con el ítem necesita hablar las cosas para entenderlas mejor, lo que representa que para que un alumno recuerde un dato importante lo tiene que transmitir a otro compañero, expresando una significación de .010 y un coeficiente de correlación de .288.

Se tuvo a bien identificar si existe una diferencia de media significativa en determinado estilo de aprendizaje según el género de los participantes, utilizando el estadístico T de Student para muestras independientes, obteniendo en todos los casos significaciones por arriba del *P Value* equivalente a .05 de significación bilateral.

Así mismo se realizó con las diferencias de medias para determinar si los estilos de aprendizaje varían según el grado a partir del análisis estadístico generado mediante la prueba T de student llegando a la conclusión de que no existen diferencias significativas en los estilos de aprendizaje según el grado que cursan los estudiantes, tales ítems tuvieron valores de significación mayores a .05, por lo que no se puede argumentar que existe una diferencia de medias.

El objetivo de ANOVA es determinar si existen diferencias de medias respecto a la edad de los alumnos para lo cual se utilizó dicha prueba al contrastar tres grupos de edades de los alumnos, ante lo cual se pudo determinar que no existen diferencias significativas salvo excepciones como:

Pienso mejor cuando puedo moverme sin tener que estar sentado.

Puedo escuchar fácilmente a una persona que está hablando, aunque no la esté mirando.

Cuando estoy en un examen recuerdo la página del libro de texto y la respuesta.

No me gusta releer mi trabajo.

Discusión

El análisis realizado en relación a los estilos de aprendizaje que predomina en los alumnos de la escuela Primaria Margarita Maza de Juárez T.M., ha permitido identificar que el estilo que prevalece en los alumnos de los grados de 4° y 6° a quienes se les aplicó el cuestionario, es el visual, seguido por auditivo y finalmente el kinestésico; por lo tanto, en las actividades que se desarrollen con los alumnos se debe optar por el uso de materiales que puedan ser vistos por ellos.

Teniendo presente lo anterior, los docentes frente al grupo deberán de llevar a la práctica actividades que involucren lo visual, logrando así favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; lo cual desde luego no implica dejar fuera los estilos de aprendizaje auditivo y kinestésico que como se menciona en el documento en apartados anteriores, todos nos apropiamos de los conocimientos poniendo en juego los tres, pero en diferente proporción, predominando en este caso el visual.

Se llega al coincidir con la investigación realizada por: Alanís y Gutiérrez (2011), los cuales tuvieron a bien llevar a cabo una investigación acerca de “Los estilos de aprendizaje en estudiantes de telesecundaria”, de la comunidad de Cinco de Mayo, del municipio de Durango, la cual arrojó que el aprendizaje de los alumnos de la escuela telesecundaria, está definido por una predominancia en el estilo visual.

También se pudo constatar que, en la investigación realizada por Mann, Williams, Ward y Janelle (2007) se tiene en cuenta que el comportamiento visual influye directamente sobre los procesos cognitivos de la toma de decisiones.

Otra forma de sustentar esta investigación es, con la que realizó Caro y Monroy (2008), donde se puede afirmar que existe la tendencia, en los estudiantes, a aprender mejor en el ambiente gráfico que en el ambiente sonoro. Esto corrobora la teoría de en el sentido que, el ser humano es capaz de retener: un 20% de lo que escucha, un 50% de lo que ve y escucha, y un 75% de lo que ve.

Referencias

- Alanís, P., Gutiérrez, D. (2011) Los estilos de aprendizaje en estudiantes de telesecundaria. Consultado en: <file:///C:/Users/smd/Downloads/DialnetLosEstilosDeAprendizajeEnEstudiantesDeTelesecundar-4034711.pdf>.
- Caro, E., Monroy, M. (2008) Relación de los Ambientes Hipertextuales de Aprendizaje Gráfico y Sonoro, con los Estilos de Aprendizaje Verbal y Visual. Consultado en: <http://www.redalyc.org/html/1331/133115027013/index.html>
- Dirección de Coordinación Académica (2004). *Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. Manual de estilos de aprendizaje*. México D.F: autor.
- Dunn, R., Dunn, K. (1978). Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach. New Jersey: Prentice Hall. Consultado en: <https://losestilosdeaprendizaje.wordpress.com/estilos-de-aprendizaje/>.
- Hernández, R., Fernández, C., Batista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Maldonado, V., García, M. y Contreras, J. (2012) La investigación del comportamiento visual, desde el enfoque perceptivo-cognitivo y la toma de decisiones en el deporte. Consultado en: http://www.journalshr.com/papers/Vol%204_N%202/V04_2_4.pdf
- Ramírez, J. (2009) *Los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios. Un estudio en universidades públicas mexicanas*. México D.F.

CAPÍTULO V

HABILIDADES COGNITIVAS DE PENSAMIENTO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA

Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de Durango
Reynalda Salas Rodríguez
Nivel de Educación Especial

Resumen

La presente propuesta de intervención, surge del estudio realizado en dos grupos de sexto grado de educación primaria, en donde previo diagnóstico mostró las debilidades y dificultades que presentaban los estudiantes para llegar a la comprensión de la lectura. Sus objetivos Desarrollar en los alumnos de 6° de Educación Primaria, habilidades cognitivas de pensamiento que favorezcan la comprensión lectora, a través de un taller de modalidad cocurricular. Los objetivos son: Favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento en los alumnos de acuerdo a las debilidades surgidas en la aplicación de las escalas de estrategias de aprendizaje ACRA. Facilitar la selección de habilidades cognitivas de pensamiento en los estudiantes mediante la detección de la estrategia de aprendizaje que mejor se ajuste a la información a tratar. Enseñar a los estudiantes la correcta selección de una estrategia, como una habilidad que debe ser practicada regularmente para lograr su dominio. El logro de los mismos permitirá que las habilidades que desarrollen los estudiantes sea favorecedor para su aprendizaje. Siendo la intervención una línea pedagógica de gran trascendencia, centrando que el plan de mejora es la mejor herramienta metodológica para vivenciar los cambios.

Palabras claves: habilidades, estrategias, pensamiento, cognición

Presentación

El mundo actual demanda una mayor capacidad en la resolución de problemas independientemente del grado de complejidad; es importante para resolver problemas el desarrollo de habilidades cognoscitivas de pensamiento que le permitan al estudiante la mejor elección de la estrategia para la apropiación de la información y una vez que lo ha logrado, el estudiante podrá utilizarlo cuando quiera y cuantas veces quiera en su vida escolar y diaria.

La motivación a pensar en el estudiante debe propiciarse a la par con la activación de estrategias de adquisición de la información como: subrayado, epigrafiado, repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado. La motivación en

los alumnos, tanto intrínseca como extrínseca, serán el combustible que permitirá a los estudiantes a pensar y a pensar mejor, a encontrarle sentido a lo que están leyendo, así como utilidad de todo aquello que ha aprendido, además de conocer el manejo, planificación y autocontrol, además como evitar situaciones distractoras a sus fines propuestos.

En educación básica se sugiere que se den cambios en la forma que el docente guía al estudiante a interactuar con el conocimiento, cambios que si se realizan repercutirán en el desarrollo de habilidades de todo tipo tanto motrices, sociales, afectivas, actitudinales e intelectuales, pero sobre todo que impliquen el uso eficiente de los hemisferios cerebrales del individuo y con ello, sea un blanco justo para alcanzar las competencias que nos sugieren los planes y programas de educación básica.

Por otra parte, en las últimas décadas las teorías cognitivas han desarrollado avances significativos con respecto a la naturaleza del conocimiento y como éste es procesado desde su ingreso en el cerebro como estímulo, hasta la manifestación en forma de conducta, por consiguiente, la implementación de una estrategia de desarrollo de las habilidades cognitivas de pensamiento se dan de acuerdo a Díaz y Hernández (1998) en dos líneas básicas:

- ❖ La aproximación impuesta, que es la adaptación de los materiales que serán aprendidos, para facilitar acorde a su grado escolar, la comprensión de la nueva información.
- ❖ La aproximación inducida, que representa el proceso de entrenamiento del estudiante a partir del cual logra de manera independiente la utilización de herramientas que le faciliten el aprendizaje.

Para Díaz y Hernández (1998; 70) hablar de herramientas es referirse a estrategias de enseñanza y las define como, “los procedimientos o recursos utilizados por el maestro para promover aprendizaje significativo”. Por lo tanto la estrategia es un conjunto de pasos o habilidades que el maestro y estudiantes emplearán de manera intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas, de ahí que se desarrollarán estrategias de aprendizaje que favorezcan la lecto escritura, quizá las estrategias aquí sugeridas no sean las suficientes, pero representan un indicio para desarrollar otras y que éstas

estrategias le permitirán al estudiante contar con un abanico de posibilidades, que le faciliten la correcta selección de la estrategia para solucionar un problema o de abordar un texto.

Como lo menciona Puig y Sático (2008; 33) “hoy se acepta que la verdadera finalidad de la tarea de educar es tratar el pensamiento” tratar que las habilidades cognitivas de pensamiento se conviertan en el aula en un hábito pero los hábitos al igual que las habilidades se aprenden, se desarrollan, no son acciones innatas del ser humano, se deben convertir las habilidades cognitivas de pensamiento en hábitos, en estrategias que se trabajen de manera sistemática y consciente en el aula, ya que las habilidades de todo tipo se adquieren mediante la repetición de actos y requieren esfuerzo, atención y van admitiendo grados de perfeccionamiento ya que al grado que desarrollemos una habilidad nos convertiremos en virtuosos o competentes en la tarea que decidamos emprender.

Con base en lo anterior se tomó la decisión previo diagnóstico de desarrollar un taller dirigido a los alumnos de 6o. grado de educación primaria. Cimentando el taller de la propuesta en la teoría instruccional cognitiva de Robert M. Gagné.

Objetivo general

Desarrollar en los alumnos de 6º de Educación Primaria, habilidades cognitivas de pensamiento que favorezcan la comprensión lectora, a través de un taller de modalidad cocurricular.

Objetivos específicos.

- Favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento en los alumnos de acuerdo a las debilidades surgidas en la aplicación de las escalas de estrategias de aprendizaje ACRA.
- Facilitar la selección de habilidades cognitivas de pensamiento en los estudiantes mediante la detección de la estrategia de aprendizaje que mejor se ajuste a la información a tratar.

- Enseñar a los estudiantes la correcta selección de una estrategia, como una habilidad que debe ser practicada regularmente para lograr su dominio.

Estructura del trabajo

El desarrollo de las sesiones estará determinada por la teoría instruccional cognitiva de Gagné (1984; 49) de su libro “Las condiciones del aprendizaje” donde menciona que dentro de las estrategias cognitivas, “en el caso de los estudiantes jóvenes controlan su propio aprendizaje, recuerdo y pensamiento, el joven aprendiente busca posibles relaciones entre lo que se puede aprender, el aprendiente pone en marcha ciertas habilidades de pensamiento que le permiten recuperar más fácilmente la información”, este joven ha desarrollado ciertas habilidades cognitivas de pensamiento, para analizar problemas y encontrar formas para solucionarlos, estas habilidades controlan ya los procesos internos del sujeto, es decir estructuran de forma ordenada y sistemática sus pensamientos y le permiten al aprendiz joven una correcta selección de estrategias para la solución de un problema o el abordaje de nueva información significativa.

Los procesos cognitivos suceden a cada momento y en variedad de circunstancias algunas veces en pensamientos dispersos y carentes de lógica; para Chomsky (2006) todo ser humano desde que domina un lenguaje inicia el proceso de pensamiento. Nuestro fin último es regular nuestros pensamientos y se conviertan éstos en una herramienta previa, durante y al final de toda lectura, por lo tanto, es que pretendo desarrollar la forma de organizar internamente los procesos que generan los pensamientos, dicho de otra manera, facilitar que el estudiante gobierne su conducta de pensar. Gagné (1984).

Para lograrlo centraré las actividades del taller siguiendo de manera precisa los principios de la enseñanza de Gagné, que como él mismo lo menciona, no siempre acontecen de una forma ordenada, lo importante es incorporar en cada sesión la mayor cantidad de estrategias cognitivas de pensamiento siguiendo las condiciones del aprendizaje de Gagné (1994) que comprende:

- 1) Atraer la atención del alumno.

- 2) Informarle cuál es el objetivo.
- 3) Estimularlo para que recuerde la información previa.
- 4) Presentarle el material de estímulo.
- 5) Orientar el aprendizaje.
- 6) Producir la conducta.
- 7) Darles retroalimentación a sus conductas.
- 8) Evaluar el desempeño.
- 9) Mejorar la retentiva y la transferencia.

Aunado a las condiciones del aprendizaje durante las sesiones del taller presentaré estrategias que le permitan al alumno un abordaje del conocimiento más eficiente y que llegado el momento pueda desarrollar la habilidad cognoscitiva de pensar asertivamente sobre cual estrategia es la adecuada de acuerdo a la situación problemática que tiene que resolver, centrándome en actividades que involucren la lectura, ya que el fin último es favorecerla, mediante la correcta selección de estrategias cognitivas de pensamiento que le faciliten abordar de manera más eficiente los textos.

Durante todo el desarrollo del taller se trabajan estrategias de adquisición de la información, así como estrategias de apoyo al procesamiento de la información porque si el estudiante no ha desarrollado estrategias de exploración de la lectura, de fragmentación de la información, así como actividades de memorización a corto plazo se le dificultará el paso a la codificación de la información.

De manera recurrente durante todo el taller se trabajarán estrategias de apoyo al procesamiento de la información, ya que sin las estrategias metacognitivas y socioafectivas, por más que el docente se esmere, no encontrará en los estudiantes el significado, el interés y la motivación de hacer de la lectura una actividad recurrente en su vida, una vez conseguida la parte afectiva es importante que el alumno esté consciente del qué, cómo, cuándo y porqué estudiar, éstas estrategias le darán regulación y sistematización a su trabajo.

La estructura a desarrollar en el taller, consta de 8 sesiones de trabajo, que son producto de la categorización del análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del inventario ACRA en los grupos de sexto grado de una escuela primaria y de las

categorías y subcategorías planteadas dentro del diagnóstico, de las cuales seleccionamos de manera consciente tres escalas.

Las primeras tres sesiones son de adquisición de información las cuales constan de estrategias atencionales (exploración y fragmentación) de repetición, continuando con las sesiones 4, 5 y 6 que son de codificación o almacenamiento de la información, las cuales son actividades de nemotecnización, de elaboración y de organización, para finalizar, con las sesiones 7 y 8 de recuperación o de evocación siendo éstas de búsqueda de información y de generación de respuesta. Las estrategias metacognitivas y socioafectivas como se mencionó arriba, se trabajan de manera transversal durante todas las sesiones del taller y dentro del cuadernillo de los alumnos durante la realización del diario del alumno.

Evaluación

Para Gagné y Briggs (1976; 154) evaluar las ejecuciones realizadas por los estudiantes, consiste en observar si han adquirido algún tipo de destreza, habilidad, capacidad o actitud, pero poder definir si han alcanzado algún tipo de dominio es complicado, ya que las estrategias como aquí las consideramos, son graduales, es decir van de las simples a las más complejas, por lo tanto, es pertinente decir que se evaluará la calidad del proceso mental que utilizará el estudiante al resolver situaciones o problemas nuevos y detectar qué estrategias cognitivas de pensamiento utilizó de las desarrolladas durante las sesiones del taller para resolver problemas nuevos mediante la aplicación nuevamente del inventario ACRA.

Por lo tanto, la evaluación final pasa a ser un juicio de calidad donde se medirá la eficacia, es decir las prácticas que hacen posible llegar a los resultados en la correcta selección y utilización de una estrategia.

La palabra “eficacia” viene del latín *efficere* que, a su vez, es derivado de *facere*, que significa “hacer o lograr”. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española señala que “eficacia” significa “virtud, actividad, fuerza y poder para obrar”. María Moliner citada por Mokate K. (2002) en “Diseño y Gerencia de Políticas Sociales” interpreta esa definición y sugiere que “eficacia” “se aplica a las cosas o personas que

pueden producir el efecto o prestar el servicio a que están destinadas”. Algo es eficaz si logra o hace lo que debía hacer. Los diccionarios del idioma inglés indican definiciones semejantes. Por ejemplo, el Webster’s International define eficacia (“efficacy”) como “el poder de producir los resultados esperados”.

Aplicando estas definiciones a las políticas y programas sociales, la eficacia de una política o programa podría entenderse como el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos.

Cabe destacar que la eficacia contempla el cumplimiento de objetivos, sin importar el costo o el uso de recursos. Una determinada iniciativa es más o menos eficaz según el grado en que cumple sus objetivos, teniendo en cuenta la calidad y la oportunidad, y sin tener en cuenta los costos. Correa, Puerta y Restrepo (2002).

Por lo tanto, la evaluación de acuerdo a su temporalidad será final y es cuando veremos si con la aplicación del taller se superaron los resultados obtenidos en el diagnóstico, después de aplicar el inventario ACRA, ya que la evaluación final es aquella que se realiza al terminar el taller –en nuestro caso-. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de la aplicación de la propuesta de intervención, dentro del plazo establecido en el organigrama del taller. Con la evaluación final pretendo medir la relación de los objetivos planteados y los criterios de evaluación establecidos para la propuesta y la eficacia de sus logros, como se puede observar en el siguiente plan de evaluación.

Los indicadores de logro o de eficacia, también denominados de éxito, son “hechos concretos, verificables, medibles, evaluables, que se establecen a partir de cada objetivo” Quintero (1995, p. 36, como se citó en Correa, Puerta & Restrepo 2002). Para el autor, existen cuatro indicadores de logro:

- ❖ Indicadores de impacto. Logros a largo plazo, que contribuyen al cumplimiento de la misión de la organización.
- ❖ Indicadores de efecto. Logros a mediano plazo, contribuyen al cumplimiento de los objetivos programáticos en una región específica.
- ❖ Indicadores de resultado. Logros a corto plazo, contribuyen a resolver las necesidades y problemas del grupo.

- ❖ Indicadores de producto. Logros del inmediato plazo, contribuyen al cumplimiento de los objetivos específicos del proyecto social.

Nuestra evaluación se centrará únicamente en resultados de logros a corto plazo, pretendo con mi propuesta de intervención resolver una necesidad detectada y sentida en el grupo, para medir el logro se aplicará nuevamente el inventario ACRA y medir el avance obtenido por los alumnos de acuerdo a los parámetros definidos en el plan de evaluación.

El resultado general de la escala I. De Adquisición de Información fue de 1.43 de una máxima de 3.0 con una diferencia de 1.56, luego divido ésta cantidad entre tres que corresponderá a los parámetros que quiero medir en cada escala.

Parámetro 1 de 1.43 a 1.95 (Bien)

Parámetro 2 de 1.96 a 2.48 (Muy bien)

Parámetro 3 de 2.49 a 3.00 (Excelente)

De esta forma obtuvimos los parámetros para las demás escalas.

Cronograma de actividades

Una vez obtenida la licencia por parte del director de la escuela primaria se acordó con las maestras titulares de grupo que la aplicación del taller se realizaría los días lunes de cada semana del 22 de febrero al 28 de abril de 2016.

Cronograma y materiales:

Tabla 1.
Cronograma de actividades

FECHA Y HORA	SESION	MATERIALES
22 de febrero.	1.- ¿Qué sucede a mí alrededor?	Cuaderno, lápiz, pluma, colores, venda, diapositivas, material como: (piedras, pan, brocha, lija, limones, entre otros) diccionarios, computadora personal, memoria USB, cuadernillo del curso y proyector.
29 de febrero	2.- Una raya más	Cuaderno, lápiz, pluma, colores, computadora personal, memoria USB, cuadernillo del curso y proyector.
7 de marzo	3.- Repítelo otra vez	Cuaderno, lápiz, pluma, colores, computadora personal, memoria USB, cuadernillo del curso y proyector.
14 de marzo	4.- ¿Cuánto es la suma?	Cuaderno, lápiz, pluma, colores, computadora personal, memoria USB, cuadernillo del curso y proyector.
21 de marzo	5.- ¿De qué trata el tema?	Cuaderno, lápiz, pluma, colores, computadora personal, memoria USB, cuadernillo del curso y proyector.
11 de abril	6.- ¿Cuál es mi plan?	Cuaderno, lápiz, pluma, colores, computadora personal, memoria USB, cuadernillo del curso y proyector.
18 de abril	7.- ¿Dónde está?	Cuaderno, lápiz, pluma, colores, computadora personal, memoria USB, cuadernillo del curso y proyector.
25 de abril	8.- Pienso luego respondo	Cuaderno, lápiz, pluma, colores, computadora personal, memoria USB, cuadernillo del curso y proyector.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El desarrollo de habilidades de pensamiento permite adquirir una comprensión lectora en un sentido hermenéutico, la aplicación de éstas, favorece en la creación de destrezas y selección de estrategias que les permitirán aprender a aprender.

Por otra parte, bajo el diseño instruccional de Gagné, se garantiza el éxito del taller. El cuadernillo que se ha diseñado, es para los estudiantes, un material motivante, creativo, pero sobre todo bien elaborado para lograr los objetivos planteados.

Referencias

- Chomsky, N. (2006) Sobre Democracia y Educación, escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S. A.
- Correa, S. Puerta, A. y Restrepo, B. (2002) Investigación Evaluativa, programa de especialización en teoría y técnicas. Bogotá, Colombia. ICFES.
- De Puig, I. y Sático, A. (2008). Jugar a pensar. México: Editorial octaedro/SEP

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias para el Aprendizaje Significativo Fundamentos, Adquisición y Modelos de Intervención*. México: Ed. McGraw. Hill.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1976) *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- Gagné. R. M. (1984) *Las Condiciones del Aprendizaje*. México: 4ta. Ed. Ed. Interamericana.
- Mokate, K. (2002) "Diseño y gerencia de políticas y programas sociales". México:
- Roman, J. y Gallego, S. (2001) *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid, España. TEA Ediciones, S.A.

SEGUNDA PARTE
LA ENSEÑAZA EN EL PARADIGMA COGNOSCITIVISTA

CAPÍTULO VI

INVENTARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Fernando Alvarado González,
Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Este trabajo surgió de las inquietudes planteadas a partir del estudio de los Estilos de Enseñanza de Mosston, y perfeccionados por Mosston y Ashworth, traducidas en los siguientes objetivos de investigación: a) diseñar un inventario de estilos de enseñanza para maestros de Educación Física de Educación Primaria fundado en los Estilos de Enseñanza de Mosston, b) determinar la validez del instrumento con base en su contenido y estructura, c) Identificar las formas de trabajo de los docentes de Educación Física de educación primaria participantes en el estudio, d) Identificar las razones por las que los docentes trabajan de determinada manera la Educación Física. Se trata de un estudio cuantitativo, de tipo Instrumental (Montero & León 2002; 2007). El Inventario diseñado tomó forma en un cuestionario altamente estructurado, autoadministrado, con un escalamiento tipo Likert totalizando 50 ítems construidos a partir de la Teoría de Estilos de Enseñanza de Mosston (Mosston y Ashworth, 2008), más información sobre variables clasificatorias, aplicado a una muestra no aleatoria, intencional, compuesta por 250 participantes en un universo de alrededor de 500 maestros y maestras pertenecientes al Departamento de Educación Física "B" del Estado de Durango. A partir del análisis estadístico de los instrumentos recuperados por medio del paquete SPSS 20.0, el instrumento mostró propiedades psicométricas sólidas, particularmente su confiabilidad, como muestra la prueba Alfa de Cronbach, y la revisión de literatura posterior iluminó algunas razones por las cuales los participantes preferían ciertas formas de trabajo sobre otras. Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario señalan que los docentes participantes tienden a privilegiar un estilo de enseñanza más reproductivo o memorístico, pero, como se señala en la teoría revisada, se encuentra un estilo con yuxtaposiciones. El instrumento mostró ser congruente con la teoría, y ajustarse a las predicciones derivadas en otros estudios, como los mencionados por Spittle, et al., (2012). De la evidencia acumulada, se desprende que el instrumento es válido para medir la variable Estilo de Enseñanza en profesores de Educación Física de educación primaria de Durango, aunque es necesario atender a las debilidades observadas durante su aplicación. Se considera el rediseño del cuestionario para emplearlo en el futuro. Este rediseño deberá tomar en cuenta, primero, la extensión del mismo; segundo, la necesidad de capturar más variables clasificatorias y que fueron dejadas de lado en esta aplicación, como las horas-base del participante, nivel de Carrera Magisterial, y número de escuelas en las que trabaja, entre otras.

Palabras clave: estilo de enseñanza, educación física, escuela primaria.

Introducción

En 1966, Mosston introdujo su Espectro de Estilos de Enseñanza en Educación Física. Durante este tiempo, la teoría maduró, evolucionó y permeó la literatura

(Mosston & Ashworth, 2008), siendo referida continuamente en los textos de los últimos 30 años (Laudadío, 2011; Mosston y Ashworth, 2008), pero muchas facetas permanecen sin emplearse.

La teoría de Mosston ha servido como marco de referencia para brindar instrucción en las escuelas (Chatoupis y Emmanuel, 2003), para diseñar programas educativos para maestros de Educación Física (Ashworth, 1990), y por proveer un marco para la investigación sistemática de la Educación Física a lo largo del mundo (Chatoupis, 2010; Coterón & Sánchez, 2013).

Esta teoría se encuentra poco explorada en México, aunque es de reseñarse que se menciona en un estudio realizado con docentes de educación superior en Argentina (Laudadío, 2011), otro sobre estilos de enseñanza de coordinadores académicos en la región de Zulia (Alvarado, et al., 2010), y otro sobre estilo de enseñanza de los docentes y rendimiento de alumnos destacados de 5o grado realizado en Colombia (Isaza & Henao, 2011).

La revisión de literatura revela también que los estudios instrumentales han sido poco explorados en nuestro país, ubicando, como ejemplo, los estudios de Barraza (2010); Barraza y Gutiérrez (2011); Marín, et al. (2011), y el de Ocampo, et al. (2014).

Otro hallazgo fue que en nuestro país no se ha investigado suficiente acerca de por qué los profesores de Educación Física adoptan ciertos estilos en la práctica, y menos se sabe sobre su influencia en la conducta enseñante y en los resultados obtenidos por sus alumnos.

Objetivos

- a. Diseñar un inventario de estilos de enseñanza para maestros de Educación Física de primaria,
- b. Determinar la validez del instrumento con base en su contenido y estructura a partir de un estudio instrumental,
- c. Identificar las formas de trabajo de los docentes de Educación Física de educación primaria participantes en el estudio, y

- d. Identificar las razones por las que los docentes trabajan de determinada manera la Educación Física.

Metodología

Estudio cuantitativo, de tipo Instrumental (Montero & León 2002; 2007). El Inventario tomó forma en un cuestionario altamente estructurado, autoadministrado, con un escalamiento tipo Likert totalizando 50 ítems contruidos a partir de la Teoría de Estilos de Enseñanza de Mosston (Mosston & Ashworth, 2008), más información sobre variables clasificatorias.

Para validar el instrumento se fijó la muestra en 250 participantes (5 participantes por cada ítem).

Se administró el cuestionario a partir de aplicaciones secuenciadas basadas en presencia-ausencia (MSP-A) (Badii, et al., 2011), durante los meses de enero a junio de 2015.

Para asegurar la validez del contenido del instrumento, fueron consultados tres expertos en educación, a quienes se les explicó el propósito de la prueba.

Los ítems se evaluaron conforme a una escala nominal. Los resultados obtenidos por cada ítem fueron analizados mediante el coeficiente (k) de Kappa para calcular su consistencia (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), obteniendo un resultado de 0.7, lo que muestra un acuerdo medio y permite rechazar la Hipótesis Nula (H_0).

Se vigiló la aplicación del instrumento, y se informó a los participantes del propósito de la investigación, garantizando la privacidad de la información recogida.

Resultados

A cada ítem se le aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para confirmar el supuesto de normalidad de los mismos. Los resultados mostraron que se trataba de datos con una distribución normal (valor z en K-S de 3.6 y significancia asintótica bilateral de 0.00; se rechaza H_0), por lo que se emplearon análisis paramétricos.

Maestro "tipo" que participó en el estudio

La Tabla 1 recoge los datos de las variables clasificatorias que permiten establecer promedios y/o porcentajes:

Tabla 1.
Variables clasificatorias

Variable	Descripción	Promedio/porcentaje
Género (G)	1 Hombre	63.2%
	2 Mujer	36.8%
Edad (E)	Años declarados al contestar el instrumento	37.3
Preparación profesional (PP)	Grado máximo de estudios	Licenciatura (74%) Posgrado (17%) Otra formación (9%)
Años de servicio (AS)	Años trabajando en la docencia	14.6

Fuente: Elaboración propia.

Validación del instrumento con base en su contenido y estructura.

Propiedades psicométricas

Una vez capturados los datos en el programa SPSS 20.0, se le aplicaron diferentes pruebas para comprobar sus propiedades psicométricas.

El instrumento obtuvo .90 en coeficiente de confiabilidad de acuerdo con la prueba Alpha de Cronbach, resaltando los apartados "Sobre la materia/Procedimientos logísticos" del cuestionario con un resultado de .94

Aplicando la prueba de mitades de Spearman-Brown, el instrumento alcanzó .87 y casi igual valor en la prueba (L4) de Guttman (.86), lo que significa que la varianza de las puntuaciones en ambas partes es, también, casi igual (Chiner, 2011).

Tabla 2.
Coefficiente de Confiabilidad del Instrumento

Prueba	Casos Válidos (N)	Valor alcanzado
A de Cronbach	250	.90
Spearman Brown	250	.87
L4 de Guttman	250	.82

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas más significativas fueron las relacionadas con los estilos más directivos de enseñanza (ítem 1 al 11; 18 al 29; 38 al 42; 45 al 48), marcando en la escala "Casi siempre" y "Ocasionalmente", obteniendo una media de 3.8 y una desviación estándar de 0.9.

Los ítems más débiles, por otro lado, fueron el 49 y el 50 que sólo obtuvieron una media de 0.2 y una desviación estándar de 0.4.

Análisis de los ítems relacionados con la variable "Estilo de Enseñanza"

- Al empezar a trabajar con la clase

La mayor parte de los profesores que participaron en el estudio contestaron esta parte del instrumento expresando que establecen las expectativas y objetivos de la clase (las respuestas más usuales fueron "Casi siempre" y "Ocasionalmente", obteniendo una media de 3.8 y una desviación estándar de 0.9) y que adecuan los tiempos de demostración y explicación a la naturaleza diversa de las tareas que componen las actividades que proponen (Respuesta más frecuente: "Casi siempre", media de 4 y 1.2 de desviación estándar).

- Sobre la materia/Procedimientos logísticos

Los participantes expresan que explican los detalles con detenimiento para realizar la tarea con seguridad y eficiencia (y hacerlo "Casi siempre", con una media de 4 y 0.9 de desviación estándar), exponen, también, que toman las decisiones logísticas sobre la clase que sean necesarias ("Casi siempre", media de 4.1 y 0.8 de desviación estándar), hacer ajustes cuando ocurren respuestas distintas a las esperadas ("Casi siempre" y "Siempre", 4.5 de media y 0.8 de desviación estándar), ser accesibles para clarificar dudas ("Casi siempre", con 4.2 de media y 0.8 de desviación estándar), y que los alumnos indican cuándo es necesaria su intervención ("Ocasionalmente" y "Casi siempre", con 3.8 de media y 0.9 de desviación estándar).

- Cierre de la actividad

Los maestros declaran ofrecer retroalimentación al alumno "Ocasionalmente" (3.7 de media y 0.9 de desviación estándar).

Es de destacar que, formas de trabajo aparte, la mayoría de los participantes declararon observar el desempeño del alumno en la tarea (“Casi siempre”, con 4.4 de media y 0.7 de desviación estándar), reforzando la idea de control referida por Bernstein (1975), Cassany (1999) y Lerner (2001).

Para satisfacer los objetivos c) Identificar las formas de trabajo de los docentes de Educación Física de educación primaria participantes en el estudio, y d) Identificar las razones por las que los docentes trabajan de determinada manera la lectura en sus aulas; se correlacionó el "Estilo de Enseñanza" con las variables clasificatorias a través de la prueba paramétrica R de Pearson. Posteriormente, se obtuvieron las varianzas de factores comunes. Los resultados se resumen en la Tabla 3:

Tabla 3.
Grado de correlación entre el 'Estilo de Enseñanza' (Variable de estudio) y otras variables

Variable	Coefficiente de Pearson	Varianza de factores comunes
Años de servicio (AS)	-0.055	0.302
Preparación profesional (PP)	+0.071	0.005
Género (G)	+0.028	0.0102
Edad (E)	-0.026	0.0006

Fuente: Elaboración propia.

En este análisis, se puede apreciar que la variable "Años de servicio" (AS) explica el 30% del estilo de enseñanza de los profesores participantes en el estudio, mientras que la variable "género" explica el 1%. La varianza de factores comunes es débil en las cuatro variables clasificatorias con respecto a la variable estudiada, por tanto, ninguna de las correlaciones nos permite obtener la confirmación buscada.

Conclusiones

Los hallazgos de Spittle, et al. (2012), apuntan a que es posible que los métodos reproductivos sean más usuales porque se asocian a las habilidades propias del docente, sobre todo la retroalimentación o feedback (Thurlings, et al., 2012): los docentes con estilos reproductivos modelan o explican la(s) actividad(es) que han de realizarse.

Los resultados del instrumento señalan que los docentes privilegian un estilo de enseñanza más reproductivo o memorístico.

Chatoupis (2010), establece que en una misma lección el docente emplea distintos estilos para alcanzar diferentes objetivos. Esta afirmación parece confirmarse con los hallazgos de la investigación y no aparece un "estilo puro" de enseñanza, sino una especie de yuxtaposición.

Mosston define el Estilo de Enseñanza como una estructura que es independiente de la idiosincrasia de cada quien, y que define las acciones del docente y del aprendiz para lograr una serie de objetivos basada en la toma de decisiones (Mosston & Ashworth, 2008; Hein, et al., 2012; Papaioannou, et al., 2012). El instrumento toma en cuenta esta última afirmación y los resultados confirman su validez, pero no así la que se refiere a la parte idiosincrática. Al revisar en la teoría, se infiere un componente idiosincrático en la construcción el estilo de enseñanza (Carrasco, 2003; Ferreiro, 2001; Gómez, et al., 1995; Kemmis, 1993; Rosas, 2007; Woolfolk, 1999; Smith, 1995). Este punto, así como la identificación de las habilidades de los docentes participantes, merecen una atención más detenida, y posiblemente un estudio aparte.

El instrumento mostró ser congruente con la teoría, y ajustarse a las predicciones derivadas en otros estudios, como los mencionados por Spittle, et al., (2012).

De la evidencia acumulada, se desprende que el instrumento es válido para medir la variable Estilo de Enseñanza en profesores de Educación Física de educación primaria de Durango, aunque es necesario atender a las debilidades observadas durante su aplicación.

Esto no evita señalar que la gran debilidad del instrumento radica en su extensión, y esto obliga a considerar su rediseño para emplearlo en el futuro. Este rediseño deberá considerar la necesidad de capturar más variables clasificatorias y que fueron dejadas de lado en esta aplicación, como las horas-base del participante, nivel de Carrera Magisterial, y número de escuelas en las que trabaja, entre otras.

Con los datos recabados no fue posible relacionar los resultados con las habilidades del docente, la revisión del estado del arte adivina en este aspecto un

campo muy fértil para la investigación, tanto por el lado de los estilos de enseñanza de los maestros de educación física, como de sus habilidades para enseñar y los factores que los/las influyen.

Referencias

- Alvarado, Y, Antúnez, J, Betancourt, D., Meza, D. & Rovero, Y. (2010). Nivel de desempeño de los coordinadores académicos de un curso vacacional del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia. *Negotium*, 5(15) 91-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78212944005>
- Ashworth, S. (1990). Spectrum of teaching styles pre-student teaching program: A first year study. (R. L. Telama, Ed.), *Physical education and life-long physical activity. Reports of physical culture and health* (pp.248-259). Jyväskylä, Finland: AIESEP.
- Badii, M. H.; Guillen, A.; Cerna, E.; Valenzuela, J. y Landeros, J. (2011). Muestreo Secuencial: Clases, Ventajas y Aplicaciones (Sequential Sampling: Types, Advantages and Applications). *Daena: International Journal of Good Conscience*. 6(2), 113-133.
- Barraza, A. y Gutiérrez, D. (2011). Inventario de Síntomas del Estrés. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.* 3 (4) pp. 95-97.
- _____ (2010, enero-junio). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 10. Recuperado el 30 de octubre de 2014 de http://www.uv.mx/cpue/num10/inves/barraza_validacion. HTML
- Bernstein, B. (1975). Sources of consensus and disaffection in education. *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Carrasco, A. (2003). Prácticas arraigadas de lectura y escritura como formas de apropiación curricular. En *Memoria del VII Congreso Latinoamericano: Desarrollo de la lectura y la escritura*. 16 al 19 de octubre, Puebla, México.

- Cassany, D. (1999). El comentario de texto en el enfoque comunicativo; 8. *Revista de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua*. pp. 9-40.
- Chatoupis, C. (2010). Spectrum Research Reconsidered. *International Journal of Applied Sports Sciences*.22(1). pp. 80-96.
- Chatoupis, C., y Emmanuel, C. (2003). Teaching physical education with the inclusion style: The case of a Greek elementary school. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74(8), pp. 33-38.
- Chiner, E. (2011). Materiales docentes de la asignatura Métodos, Diseños y Técnicas de la Investigación Psicológica. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/19380>.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2013). Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 117-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732290025>
- Escobar- Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*: 6. pp. 27-36.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. *Cuadernos de discusión de la Biblioteca de Actualización del Maestro*. México: SEP.
- Gómez, M.; Villarreal, B.; López, M.; González, L. y Adame, G. (1995). La lectura en la escuela. *Biblioteca de Actualización del Maestro*. México: SEP.
- Hein, V.; Ries, F.; Pires, F.; Caune, A.; Emeljanovas, A.; Heszteráné-Ekler, J. y Valantiniene, I. (2012).The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*. 11(2012). pp. 123-130.
- Isaza, L. & Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539015>
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: Estudio preliminar de las propiedades psico - métricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29(1) 79-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026124005>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, M. M.; Gutiérrez, D.; Álvarez, C. G. & Gómez, C. (2011). Inventario de Necesidades de Formación Docente para los universitarios del área de la salud. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.* 3 (5) pp. 97-100.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de Investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.2(3). pp. 503-508.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.7(3). pp. 847-862.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. (2a. Edición). Disponible en <http://www.spectrumofteachingstyles.org/library-resources-m.php>
- Ocampo, F., Guzmán, A., Camarena, P. & de Luna, R. (2014). Identificación de estilos de Aprendizaje en Estudiantes de Ingeniería. En *RMIE* 19(61). pp. 401-429.
- Papaioannou, A.; Theodosiou, A.; Pashali, M. y Digelidis, N. (2012). Advancing Task Involvement, Intrinsic Motivation and Metacognitive Regulation in Physical Education Classes: The Self-Check Style of Teaching Makes a Difference. *Advances in Physical Education*. 2(3). pp. 110-118.
- Rosas, L. O. (2007). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 31(2), pp. 9-58.
- Smith, F. (1995). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

- Spittle, M.; Kennedy, M. y Spittle, S. (2012). Frequency of teacher augmented feedback and teaching style in secondary physical education. *Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*. 1(3). pp. 173-188.
- Thurlings, M.; Vermeulen, M.; Bastiaens, T. y Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*.9 (2013). pp. 1-15.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa* (7a Ed.). México: Prentice Hall.

CAPÍTULO VII

LAS VARIABLES DIDÁCTICAS EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO FORMA DE ALFABETIZACIÓN MATEMÁTICA

Gustavo Eduardo Martínez Silva
Alumno de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
Ramón Zárate Moedano
Asesor de Tesis
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Introducción

El Plan de Estudios de Educación Básica 2011 proporciona los lineamientos que deben servir para guiar el trabajo del docente en las escuelas de educación básica. Los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, por ejemplo, “expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares” (SEP, 2011a) mismos que sirven como guía para evaluar internacionalmente de acuerdo al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Los estándares curriculares se encuentran divididos en seis grandes campos, los cuales son español, Habilidad lectora, Segunda lengua: inglés, Matemáticas, Ciencias y Habilidades digitales.

Haciendo énfasis en los de Matemáticas, podemos decir que “comprenden el conjunto de aprendizajes que se espera de los alumnos en los cuatro periodos escolares para conducirlos a altos niveles de alfabetización matemática” (SEP, 2011a). Además, el enfoque didáctico (SEP, 2011b) considera que para aprender matemáticas se deben “utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados” (SEP, 2011b)

Sin embargo, al momento de trabajar en clase con situaciones problemáticas como motor para generar nuevos conocimientos, encontramos que los alumnos muestran dificultad para resolver este tipo de situaciones y no logran encontrar las herramientas matemáticas necesarias que los lleven o acerquen a la solución, reflejando esta situación con 55% de los alumnos en nivel de competencia insuficiente en la prueba PISA en 2012.

Definición del problema

El trabajo docente en el nivel secundaria, en su modalidad de Telesecundaria; específicamente en la asignatura de matemáticas, debe de contemplar aprender matemáticas por medio de la resolución de problemas (SEP, 2011a) y se espera que la evidencia del aprendizaje se vea reflejado en la capacidad de los estudiantes de resolver situaciones problemáticas cotidianas. Pero la evidencia empírica indica que los alumnos de secundaria tienen un bajo rendimiento debido a que el alumno no sabe cómo trasladar sus aprendizajes escolares a situaciones o problemas que se le presenten de manera cotidiana. ¿Podemos mejorar el manejo de las herramientas básicas matemáticas que se aprenden en la escuela en situaciones o problemas reales a través del trabajo en clase utilizando la modificación progresiva de variables didácticas?

Justificación

Las estrategias que producen modificaciones en los procedimientos de resolución de los alumnos se les conoce como “variables didácticas” (Brousseau, 1986), las cuales “permiten anticipar cuáles podrían ser los procedimientos a ser utilizados por los alumnos en cada situación y evaluar las diferencias en los mismos” (Broitman, 1999) esto con la finalidad de que el alumno, con la modificación progresiva de la dificultad de los problemas pueda poco a poco ir trasladando estos saberes a situaciones distintas y como último fin a su vida diaria.

El programa de estudios de la asignatura de matemáticas nos indica que “el conocimiento de reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones sólo son importantes en la medida que el alumno pueda utilizarlos para solucionar problemas y reconstruir en caso de olvido” así como “los ejercicios de práctica y el uso de la memoria para guardar ciertos datos (...) sean fases necesarias para que los alumnos puedan ir avanzando de nivel hasta problemas más complejos” (SEP, 2011b).

Aunado a lo anterior, el trabajo con cambios graduales en la dificultad de las situaciones a resolver en clase por parte de los alumnos puede aportar información al docente sobre qué parte del proceso de resolución o contenido específico los estudiantes requieren más apoyo y así ayudarlos a que logren superar esa barrera para alcanzar la meta.

También debemos de tomar en cuenta que actualmente se está aplicando la prueba PISA con la que se intenta medir el desempeño educativo en cada uno de los países pertenecientes a la OCDE, y este se ve reflejado en la forma en la que nuestros alumnos desarrollan y resuelven situaciones problemáticas.

Con lo anterior en mente es que se propone trabajar las variables didácticas como forma de aumentar o disminuir el nivel de dificultad del problema para los alumnos, partiendo desde situaciones en las cuales puedan desplegar diversas estrategias de resolución y conocimientos básicos de matemáticas hasta llegar a aquellas más complejas donde requieran aplicar algoritmos que requieren ser identificados y probados hasta alcanzar la solución de la situación planteada.

Objetivos

Como objetivo general en esta investigación se busca medir el impacto que tiene en el rendimiento académico de los alumnos de telesecundaria la modificación de las variables didácticas durante el proceso de aprendizaje por medio de la resolución de problemas.

Fundamentos teóricos

Las variantes didácticas son definidas por Brousseau (1986) como las “modificaciones en los procedimientos de los niños para el análisis de problemas y a su vez facilitar la resolución de los mismos”. A su vez, Diaz Barriga no limita la resolución de problemas a resolver una sola operación, sino que consiste en el planteamiento de una situación, donde su construcción, análisis y/o solución constituyan el foco central de la experiencia y donde la enseñanza sea promover el desarrollo del proceso de indagación y resolución, en otras palabras, no solo se trata de contestar una operación sino entender qué resuelve.

Broitman nos presenta en su libro *Las operaciones en el primer ciclo* en su capítulo 2 “Cambian los problemas, cambian los procedimientos de resolución” algunas variables que se pueden utilizar para lograr el cambio en la forma de trabajo de las matemáticas que son: los números en juego, los tipos de magnitudes, el orden de presentación de las informaciones, las formas de representación, el tipo de realidad a la que se hace referencia, la pertinencia de la información presentada para responder a la pregunta.

En esta investigación nos centraremos en las tres que consideramos son indispensables en todo tipo de problemas y que impactan directamente en el desempeño de los alumnos. La primera de ellas es *Los números en juego*, la cual nos propone cambiar los números con los que se trabaja con la finalidad de que estos tengan mayor o menor relación según sea necesario, y que el alumno pueda ir resolviendo cada vez más fácilmente los problemas similares.

La segunda es *El orden de presentación de las informaciones*, esto con la finalidad de que el alumno pueda ir poco a poco relacionando los algoritmos que conoce y domina para solucionar situaciones en las que le indican desde el inicio la situación que deberá resolver o en aquellas más complejas donde deberá descubrirlo luego de un análisis más a fondo.

Y finalmente, la tercera es *Las formas de presentación*, debido a que debemos tener en cuenta que la dificultad también dependerá de la forma en la que se presente la información, ya sea esta una tabla, un gráfico o una simple oración. Debido a que el análisis que conlleva cada uno de estos elementos es distinto.

Metodología

Esta investigación es de tipo investigación-acción, la cual parte de la aplicación de algunos problemas modificando algunas de las variables didácticas para encontrar aquellas formas más adecuadas de presentar la información a los alumnos de secundaria de manera que logren una vinculación directa entre los conocimientos teóricos y los prácticos.

El trabajo se centra en un grupo de segundo grado de una escuela telesecundaria en la ciudad de Xalapa Veracruz, el cual está integrado por 14 hombres y 15 mujeres.

Se utilizan como métodos de recolección de datos la observación directa, una escala de valoración con las habilidades, propuestas por Polya (1965), y un espacio para las valoraciones que se logran a través de la observación del proceso de resolución de los problemas, siendo estas habilidades “identificar los datos, leer comprensivamente, clasificar los datos, generalizar resultados, tener flexibilidad de pensamiento, saber estimar, saber razonar, comprender diversos procedimientos, realizar operaciones necesaria, validar procedimientos y probar y comprobar resultados” de acuerdo a lo presentado por Polya en su trabajo de *Cómo plantear y resolver problemas*.

Además de utilizar las hojas de problemas resueltos por los alumnos apoyados con la observación y el registro de estas, con la finalidad de encontrar aquellos en los que se encontró mayor dificultad o facilidad. Estas últimas diseñadas a partir de las características del grupo, tomando en consideración situaciones particulares del grupo donde se aplican.

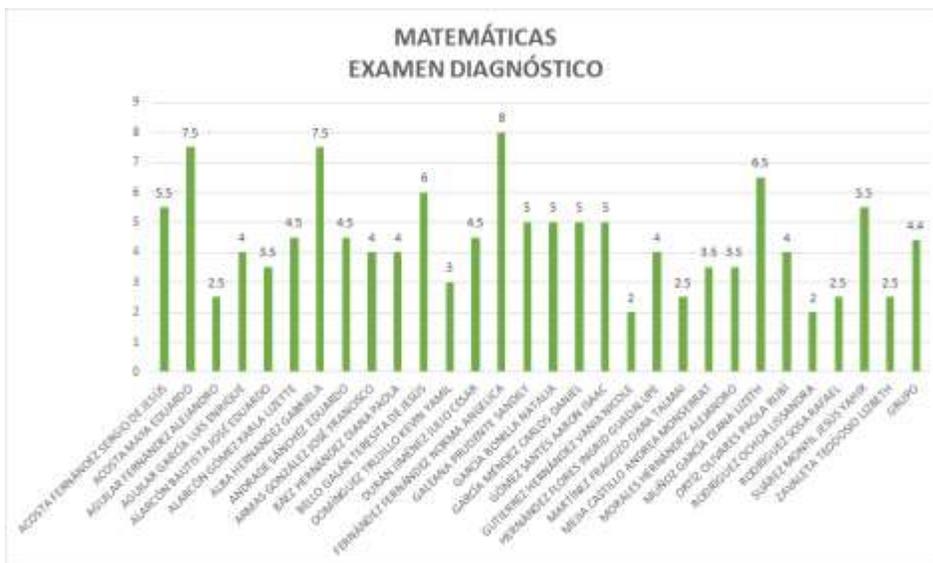
La duración de la investigación será de 18 sesiones de aprendizaje (dos semanas con 5 sesiones y dos semanas con 4 sesiones) donde se abordan cuatro contenidos, uno por semana, con la finalidad de modificar las variables didácticas y

obtener información sobre cómo van avanzando en la resolución de problemas los alumnos.

Resultados preliminares

Observando los primeros datos obtenidos se puede decir que el grupo con el que se está trabajando presenta un avance como consecuencia de trabajo a través de problemas en los que se utiliza la modificación de la variables didácticas, esto reflejado en el desempeño que presentan los alumnos después de dos semanas de trabajo en comparación con el desempeño inicial.

Cuando se inició el trabajo con el grupo, la prueba diagnóstica arrojó mostró que había un alto índice de reprobación con un promedio de 4.4 (en una escala de 1 a 10). Después de 2 semanas de trabajo se han visto resultados notables alcanzando algunos casos un promedio de 8.0, al finalizar el segundo bloque.



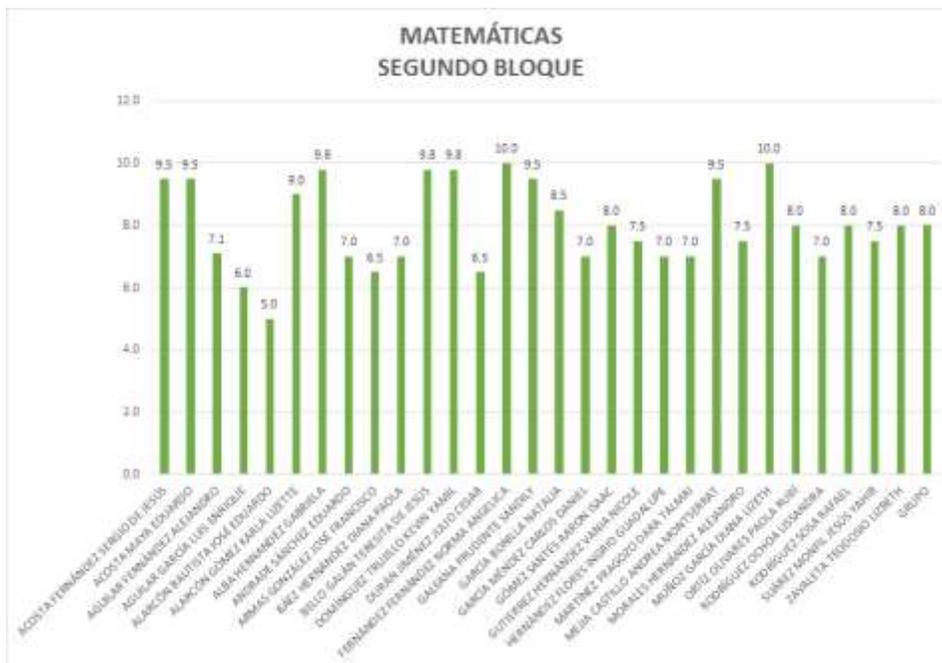


Figura 1. Resultados del examen de diagnóstico y el segundo bloque.
Fuente: Elaboración propia.

Otro resultado importante ha sido que, de los 29 alumnos, un 95% (27 aproximadamente) ha mostrado interés por participar y apoyar la clase construyendo, en sus palabras, retroalimentaciones que comparten entre pares logrando resolver nuevas situaciones o problemas más complejos con base en los problemas que se resolvieron al inicio.

Referencias

- Broitman, C. (1999). *Cambian los problemas, cambian los procedimientos de solución*. En "Las operaciones en el primer ciclo", Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 23-34.
- Brousseau, (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. En "Recherches en Didactique des Mathématiques". 7/2 pp. 35-115.

Díaz Barriga A., F. (2006) *El aprendizaje basado en problemas y método de casos*, en "Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida". México. Mc Graw Hill. pp. 61-96.

Gómez, P. (1995). *La matemafobia*, en "Profesor: no entiendo". México. Iberoamericana. p.13.

Polya, G. (1965). *Cómo resolver un problema*. En "Cómo plantear y resolver problemas". México. Trillas, (reimp. 2006), pp50-54.

- Cuatro fases, en *Cómo plantear y resolver problemas*. México. Trillas, (reimp. 2006), p.28.
- Para resolver un problema se necesita en *Cómo plantear y resolver problemas*. México. Trillas, (reimp.2006) p.16

SEP, (2011). *Estándares curriculares y aprendizajes esperados*. En Plan de estudios de Educación Básica 2011. México: Autor.

- *Enfoque didáctico*. En Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Matemáticas. México: Autor.

<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

CAPÍTULO VIII

LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA MULTIGRADO

Guadalupe Madrigal Olivas
Alicia Solís Campos

Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo

Resumen

En el presente capítulo se presenta una investigación en curso, que tiene resultados preliminares sobre la elaboración de un instrumento que valora las competencias que el docente moviliza al momento de planear.

Palabras claves: Competencias docentes, planeación didáctica

Problema de investigación

Los diferentes estudios que se han encontrado sobre las competencias didácticas de los docentes, han centrado su interés en valorar las competencias que el docente activa al realizar su práctica cotidiana, sin embargo, se precisa identificar las competencias que se movilizan al diseñar la planeación didáctica, en este caso en el contexto multigrado y para los tres niveles de educación básica.

Objetivo

El objetivo del presente estudio es la construcción de un instrumento que permita valorar las competencias que moviliza el docente al realizar la planeación didáctica, desde su propia perspectiva.

Justificación

En la actualidad, la sociedad se encuentra inmersa en un contexto en el que se pondera el desarrollo de competencias, y centra su atención en el ámbito educativo como medio que permita formar ciudadanos que respondan a las exigencias de la sociedad contemporánea.

En educación básica, el plan y programas de estudios presentan aprendizajes que conllevan al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, con un enfoque de desarrollo de competencias, lo que significa para el profesorado desarrollar capacidades que le permitan realizar su quehacer educativo desde esta perspectiva y por ende, la necesidad de reflexionar sobre la importancia de valorar su intervención en el aula, trasladando el concepto de competencia a su desempeño docente.

Díaz Barriga (2006, en SEP, 2009) plantea que durante la formación y ejercicio profesional de los docentes se pueden identificar competencias durante tres momentos, las básicas que se desarrollan durante la preparación profesional, las iniciales en los primeros años de ejercicio de la profesión y las avanzadas cuando el profesor tiene un dominio experto en el campo que se desempeña.

Aunado a lo anterior es necesario considerar que a lo largo de su desempeño profesional un docente puede interactuar en distintos contextos con características geográficas, económicas, sociales y culturales variadas, lo que obliga a movilizar diferentes competencias para desempeñar su quehacer educativo, tal es el caso de la escuela multigrado, en donde el reto de clarificar los objetivos que se persiguen para el logro de los aprendizajes, así como las acciones diversificadas que son funcionales para grupos heterogéneos, en donde asisten estudiantes de dos o más grados escolares, conlleva a reflexionar sobre las competencias que se pone en juego.

Se ha seleccionado la planeación didáctica por dos razones, la primera, por considerarla como una herramienta fundamental para la organización de las actividades escolares, en la que se involucran diferentes elementos como la imaginación, la innovación, el diseño de estrategia, los propósitos del Plan y

Programa de estudios, así como la consideración de las características de los estudiantes y del entorno; la segunda razón, por la necesidad de brindar a nivel estatal un diagnóstico que permita al Proyecto Innovación para el Fortalecimiento del Sistema Básico de Mejora en el Estado de Durango, diseñar acciones que coadyuven a fortalecer la práctica educativa, motivo por el cual se comienzan la revisión bibliográfica sobre indagaciones al respecto.

Existen diferentes estudios que tienen como finalidad valorar el desempeño docente desde la perspectiva de competencias, tal es el caso de Fernández (s. f.), quien en su investigación realizada en Venezuela, presenta como objetivo, el diseño de una matriz de competencias generada a partir de los resultados obtenidos en grupos de enfoque con docentes de educación básica; exhibe diferentes acepciones del término competencia aplicándolo en el ámbito laboral y el educativo, puntualiza los elementos esenciales que lo conforman y lo definen como características o atributos que se relacionan casualmente para producir resultados exitosos, las cuales funcionan como un sistema interactivo y globalizador que logran resultados en diferentes contextos. Para la conformación de la matriz el autor define diez competencias (motivación al logro, atención centrada en el alumno, agente de cambio, dominio de contenidos, sensibilidad social, equipo de aprendizaje, dominio de estrategias de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, autoaprendizaje y características personales) con sus respectivas subcompetencias e indicadores.

Camacho, Finol de Franco y Marcano (2008), en su investigación de tipo de descriptivo, también realizada en Venezuela, enuncian las competencias que los docentes en servicio a partir de una autoevaluación consideran que poseen, el instrumento consideró cinco roles de perfil de egreso (mediador, orientador, investigador, inventor y gerente educativo), que establece el diseño curricular de la Escuela de Educación y entre los hallazgos encontrados es la percepción que de sí mismos tienen los docentes en cuanto al desarrollo de sus competencias.

En nuestro país, las indagaciones sobre el tema en cuestión son varias como el realizado por Hernández y Ramírez (2015) en el cual analizan el impacto en el desarrollo de competencias del Programa Nacional para la Actualización Permanente; por su parte Guzmán, Marín y González (2009) presentan un avance

de un estudio que permite identificar y evaluar competencias de docentes que estudian un posgrado; Barrios (2012) argumenta la necesidad de desarrollar competencias en los docentes, presenta un instrumento (rúbrica) que permite valorarlas en la práctica, e incluye un apartado que evalúa la planeación didáctica.

La planeación didáctica juega un papel preponderante, que implica tal como lo manifiestan Tobón, Pimienta y García (2010) que el docente conozca la problemática del contexto, la apropiación de los contenidos disciplinarios, la aplicación de estrategias didácticas pertinentes que partan de los conocimientos previos de los estudiantes.

Para Tejada (2009), la planeación didáctica implica diseñar un plan de trabajo que facilite el desarrollo de estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y la modificación de actitudes en los alumnos considerando un tiempo determinado y los elementos necesarios para el logro de tal fin.

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (2011) emite el plan de estudio que rige el quehacer educativo actual, utilizando el término planificación como uno de los principios pedagógicos que lo sustentan y es considerado como un elemento potenciador de aprendizajes, que implica el diseño de secuencias didácticas y proyectos para la organización de las actividades, las que parten de desafíos intelectuales que permitan la formulación de alternativas de solución.

Se coincide con Monroy (s. f.), al considerar a la planeación como “una actividad profesional, un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el aula” (p. 457), es un detonante para la valoración de sus propios conocimientos, habilidades y actitudes que permitirán el desarrollo de competencias en sus estudiantes al considerar y aplicar el enfoque formativo de la evaluación, lo que sin dudas es inseparable de toda planeación didáctica que se realice.

Como puede observarse, la discusión sobre el concepto de competencia es basta, sin embargo, para efecto de esta investigación se realiza el análisis de textos y autores como Perrenoud (2004), Saravia (2011), Cano (2005), Frade Rubio (2009) así como de Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica (SEP, 2009), quienes desde

distintas perspectivas abordan y enuncian las competencias necesarias para un mejor desempeño docente, así como la necesidad de continuar con una formación que aspire a la profesionalización y dominio en el quehacer educativo.

De la misma manera se considera la definición de competencia como la capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica, en las que moviliza diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposicionales, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos), con el fin de solucionar un problema (SEP, 2009. p.20).

Operacionalización de las variables

Atendiendo al análisis bibliográfico y el contexto en el que se aplicará el instrumento se procede a realizar la operacionalización de las variables, en la que se identifica tres competencias que propiamente son necesarias para el diseño de la planeación didáctica: diagnosticar el contexto y aprendizaje de los alumnos para facilitar experiencias de aprendizaje, diseñar el plan de clases y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo; en cada competencia se especifican sub-competencias e indicadores de desempeño (ver Tabla 1).

Diagnosticar el contexto y aprendizaje de los alumnos para facilitar experiencias de aprendizaje, implica la movilización de diferentes recursos que permitan analizar, comprender e interpretar características del entorno y de los estudiantes.

Diseñar el plan de clase, implica la creación de óptimas condiciones para el aprendizaje, la propuesta de actividades detonantes de conocimientos y desarrollo de habilidades, así como de fortalecimiento de actitudes y el dominio de los contenidos.

El seguimiento del proceso de aprendizaje y de la intervención pedagógica, implica el enfoque formativo de la evaluación, por lo que se considera como competencia necesaria al momento de realizar una planeación didáctica.

Tabla 1.
Operacionalización de variables.

Competencia	Competencia Especifica	Indicador
Diagnosticar el contexto y aprendizaje de los alumnos para facilitar experiencias de aprendizaje	Utiliza diversas procedimientos y técnicas para diagnosticar contextos y aprendizajes	<p>*Identifica diversas técnicas y procedimientos para recabar información que permita diagnosticar el contexto en el que se desenvuelven los alumnos.</p> <p>*Aplica técnicas y procedimientos acordes a las características del lugar para el diagnóstico de contexto.</p> <p>*Identifica las características sociales, económicas y culturales de estudiantes.</p> <p>*Identifica los factores del contexto que inciden en el logro de los aprendizajes.</p> <p>*Obtiene la información del diagnóstico de contexto para el diseño de experiencias de aprendizajes.</p>
	Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje	<p>*Identifica teorías sobre las fases de desarrollo cognitivo.</p> <p>*Define las características de las fases de desarrollo cognitivo.</p> <p>*Distingue la fase o fases del desarrollo cognitivo en la que están los estudiantes.</p> <p>Identifica modelos sobre estilos de aprendizaje.</p> <p>*Define las características de los estilos de aprendizaje.</p> <p>*Identifica el estilo de aprendizaje de los estudiantes.</p>
Diseñar Plan de clases	Utiliza instrumentos para obtener la evaluación diagnóstica.	<p>*Utiliza instrumentos de evaluación para identificar los conocimientos y habilidades que los estudiantes dominan y conocen.</p> <p>*Identifica los conocimientos y habilidades que a los estudiantes les falta consolidar.</p> <p>*Identifica a los estudiantes que requieren de apoyo educativo extra.</p> <p>*Vincula el perfil de egreso de educación básica con el diagnóstico de contexto y a partir de ello diseña actividades de aprendizaje.</p>
	Identifica los elementos que conforman Plan y Programas de estudios.	<p>*Vincula el perfil de egreso de educación básica con el diagnóstico de aprendizaje de los alumnos y a partir de ello diseña las actividades de aprendizaje.</p> <p>*Identifica los aspectos esenciales del enfoque didáctico de cada asignatura.</p> <p>*Domina los contenidos de aprendizaje del Plan y programas vigentes.</p>

Organiza las actividades de aprendizaje

- *Considera los estándares curriculares al diseñar las actividades para el aprendizaje.
- *Toma en cuenta los conocimientos que los estudiantes poseen al diseñar la planificación de clase.
- *Identifica la progresión de los contenidos educativos en las diferentes asignaturas.
- *Promueve a partir de las actividades diseñadas el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los estudiantes.
- *Identifica en el plan de clases las acciones que están dirigidas a toda la clase de aquellas que son para un ciclo o grado escolar.
- *Organiza las actividades de aprendizaje de tal forma que todos los estudiantes trabajan al mismo tiempo en acciones iguales o diferentes.
- *Diseña las actividades de aprendizajes a partir de un tema común.
- *Utiliza el método de proyectos en las temáticas que lo permiten.
- *Identifica el uso de las situaciones didácticas.
- *Integra situaciones didácticas en las planeaciones.
- *Identifica el uso del conflicto cognitivo.
- *Integra el conflicto cognitivo en las planeaciones.
- *Propicia la investigación en los alumnos al desarrollar las actividades de aprendizaje.
- *Considera la influencia del entorno familiar, social y cultural en el diseño de las actividades de aprendizaje.
- *Diseña situaciones de aprendizaje a partir de desafíos interesantes para los educandos.
- *Identifica diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades.
- *Identifica los materiales y recursos adecuados para el logro de los aprendizajes, incluyendo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación cuando sea posible.
- *Organiza las actividades de clases estableciendo aquellas que corresponden al inicio, desarrollo y cierre.
- *Utiliza alternativas didácticas para la atención diferenciada de los estudiantes.
- *Diseña secuencias didácticas que permiten el intercambio de experiencias y la participación de los estudiantes.
- *Preveo los recursos bibliográficos, didácticos, naturales y tecnológicos necesarios en las planeaciones.

Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo	Conoce y aplica los distintos instrumentos de la evaluación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> *Utiliza diferentes instrumentos que permiten recabar información sobre el desempeño de los estudiantes. *Comunica los indicadores de desempeño a evaluar de los estudiantes. *Fomenta la autoevaluación en los estudiantes. *Fomenta la coevaluación entre los estudiantes. *Fomenta la heteroevaluación de los estudiantes hacia los maestros. *Registra los avances en el aprendizaje de mis estudiantes.
	Ajusta su planeación acorde a las evaluaciones diagnóstica y formativa	<ul style="list-style-type: none"> *Reorganiza la planeación con la información obtenida de la evaluación diagnóstica *Reorganiza la planeación con la información obtenida de la evaluación formativa. *Analiza su estilo de enseñanza con la finalidad de realizar ajustes en mi intervención pedagógica.

Fuente: Elaboración propia.

Metodología

La presente investigación tiene un diseño no experimental, ya que las variables se analizan sin ejercer acción alguna en ellas, es de tipo instrumental al tener como objetivo el diseño de un instrumento.

El instrumento diseñado se titula “Inventario de autoanálisis de las competencias docentes en el diseño de la planeación didáctica”, el cual consta de 53 ítems agrupados en tres dimensiones: diagnóstico del contexto y aprendizaje de los estudiantes para facilitar experiencias de aprendizaje, diseño del plan de clases, evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo, la escala utilizada es ordinal (1 deficiente, 2 suficiente, 3 bien y excelente) y se responde a partir de la propia perspectiva del docente. El Inventario es autoadministrable, requiere para ser contestado entre 10 y 15 minutos.

Para la construcción del instrumento se analizaron investigaciones y autores que en el apartado anterior ya se hicieron mención y a partir de ello se seleccionaron competencias que tuvieran vinculación con la planeación didáctica, se identifican tres y se procede a identificar la competencia específica que permita generar indicadores para su valoración.

Se elabora el instrumento y se procede a realizar la validez de contenido, mediante la consulta a expertos que en esta ocasión son seleccionados de cada uno de los niveles de educación básica, por su experiencia en el diseño de planeaciones didácticas desde diferentes perspectivas, ya que ellos han fungido diferentes roles en el sistema educativo, desde maestros de aula, asesores técnicos y uno de ellos actualmente como supervisor escolar, además de contar con experiencias en investigación. Se solicita que de forma individual estimen el instrumento a partir de una lista de cotejo que se facilita (Corral, 2009, p. 233).

Discusión de resultados preliminares

Los resultados obtenidos de la consulta a expertos fueron los siguientes:

El primero de ellos sugiere modificar el ítem 9 y anexar dos más sobre el uso de eficiente de recursos áulicos y socialización de la evaluación de la práctica docente entre compañeros, ambas se analizarán para ver su conveniencia en la aplicación y objetivo del instrumento.

El segundo de los expertos, sugiere sólo anexar a 4 ítems términos que se utilizan en el nivel de preescolar como en el de campo formativo en vez de asignatura.

El tercero de ellos sugiere hacer modificaciones en los ítems 2, 9, 12, 18, 27, 28, 32 y 33, además de anexar más ítems que permitan indagar sobre evaluación del proceso de enseñanza.

Los tres expertos coinciden que el instrumento es aplicable.

Se realizarán los ajustes pertinentes al instrumento para su aplicación a la muestra y proceder con el análisis del índice de confiabilidad.

Referencias

Barrios Gómez, E. M. (2012, Diciembre). Nuevo perfil docente basado en competencias. *Claroscuros en la Educación. Revista electrónica en Educación*. Recuperado de: <http://palido.deluz.mx/articulos/973>

- Camacho, H.; Finol de Franco, M. y Marcano, N. (2008) Competencias del docente de educación básica. *Revista Omnia*. 14(1). pp. 72 – 94 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73714104.pdf>
- Cano, Elena (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. *Revista Educatio Siglo XXI*. Vol. 23. Barcelona: Editorial. Grao. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/download/126/110>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la educación*. 19(33). pp. 228-247 Recuperado de: servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf
- Fernández, José M. (s. f.), *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
- Frade Rubio, L. (2009) Desarrollo de competencias en educación; desde preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia Educativa.
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe R. y González, Ortiz, A. M. (15 de diciembre de 2009) *Evaluación de competencias docentes: una experiencia en tres posgrados en educación*. Universidad Autónoma de Chihuahua, Centro de Investigación y Docencia de los SEECH. Recuperado de: <http://redeca.uach.mx/documentos/Evaluacion%20de%20competencias%20docentes.pdf>
- Hernández Hernández, E. y Ramírez Molina V. (2015). *Competencias Docentes, un Reto para el nivel Básico en Chiapas*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1457/competencias-docentes.htm>
- Monroy, F. M. (s. f.). *La Planeación didáctica*. Recuperado de: fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf
- Perrenoud Phillippe (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-enseñar.pdf>
- Saravia Gallardo, M. A. (2011). Calidad de profesorado: Un modelo de competencias académicas. Recuperado de www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/20cuaderno.pdf

- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública, (2009). *Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/qt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf
- Secretaria de Educación Pública. (2013). Las estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. *Serie Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf>
- Tejada Fernández, J. (2009). *Competencias docentes*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tobón Tobón, S.; Pimienta Prieto, J.; García Fraile, J. A. (2010) *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson Educación: México.