



# Espirales Educativas

"AUTORETRATO" Adrián D. 2019

Año 5, número 8



SECRETARÍA  
DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO  
DEL ESTADO



ESPIRALES EDUCATIVAS, Año 5, No. 8, ENERO-JULIO de 2019, es una publicación editada por la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, a través del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación. Av. San Carlos 495, Fracc. San Ángel Segunda Sección, San Luis Potosí, S.L.P., C.P 78129, Tel: (444) 8232597, [www.ieipe.edu.mx](http://www.ieipe.edu.mx), [revistaespirales@hotmail.com](mailto:revistaespirales@hotmail.com). Editor responsable: Fabiola Isabel Castro Romero. Reserva derechos al Uso exclusivo 04-2018-04161348500-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: en trámite, Licitud de título y contenido en trámite. Impresa en ImpressColor, Tetela 185, Fraccionamiento Muñoz, C.P. 78150 San Luis Potosí, S.L.P. Este número se termino de imprimir en julio de 2019 con un tiraje de 400 ejemplares.

## DIRECTORIO.

**Joel Ramírez Díaz**  
Secretario de Educación

**José Antonio Bonales Rojas**  
Director de Educación Media Superior y Superior de la S.E.G.E.

**J. Rubén García Guzmán**  
Director del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación

### COMITÉ EDITORIAL

**Director**  
J. Rubén García Guzmán

**Editora**  
Fabiola Isabel Castro Romero

**Asistente Editorial:**  
Andrés Delgadillo Sánchez

**Secretaria**  
Patricia Margarita Aguilar Palomo

**Académicas**  
Lilia María Vázquez Jaime  
Oralia Betzabé Narváez Cabrero

**Traductora**  
Patricia Ochoa Tristán

**Corrector de textos**  
Raymundo Arias Mascorro

**Diseño editorial**  
Christopher Hernández

**Obra Visual**  
Adrián Delgadillo Sánchez.

### CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

**Claudia Mónica Castro Delgadillo**  
Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana

**Rodrigo Ordoñez Sosa**  
Patronato de Cultura de la Universidad Autónoma de Yucatán

**Rodrigo Ordoñez Sosa**  
Patronato de Cultura de la Universidad Autónoma de Yucatán

**Ma. Esther Tapia Álvarez**  
Autoridad Educativa en Ciudad de México

**Álvaro Flores Zacarías**  
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 26.

**Gonzalo Aravena Hermosilla**  
Museo Regional de Antofagasta, Chile

**Mitchell Alberto Alarcón Díaz**  
Universidad Nacional de Educación, Perú.

### ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO:

Adriana Torres Yebra (IEIPE)  
Alma Irene Vázquez Jaime (Educación Secundaria)  
Ana Guadalupe Rodríguez Pérez (ENESMAPO)  
Andrea Díaz-Barriga Yañez (UASLP)  
Andrés Vázquez Faustino (UPN)  
Arturo Ramírez Castillo (CINADE)  
Carlos Flores Gámez (Educación Secundaria)  
Enrique Oliva Martínez (Dirección de Educación Básica)  
Flor Naela Ahumada García (BECENE)  
Gonzalo Aravena Hermosilla (Museo Regional de Antofagasta, Chile)  
Hilda Cruz Díaz de León (BECENE)  
Jesús Alberto Leyva Ortiz (BECENE)  
Juan Antonio Moreno Tapia (COBACH)  
Juana María Méndez Guerrero (Educación primaria)  
Luis Daniel García García (ENESMAPO)  
Luis Sánchez Toro (Museo de la memoria y los derechos humanos, Chile)  
María Cristina Amaro Amaro (UPN)  
María de Lourdes García Zárate (BECENE)  
Norma Ramos Escobar (UPN)  
Pablo Quevedo Monjarás (IEIPE)  
Pastor Hernández Madrigal (UPN)  
Rafael Benjamín Culebro Tello (UPN)  
Rosa María González Fuentes (Colegio Miner-

# ÍNDICE

## SECCIÓN

## TÍTULO

	<b>4</b>	<b>Editorial</b>
<b>INTERVENCIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE</b>	<b>5</b>	<b>Estimulación del aprendizaje autónomo en alumnos de cuarto grado de educación primaria</b> <i>Dulce María Méndez Gallegos</i>
	<b>13</b>	<b>El desarrollo de la noción temporal en alumnos de primer grado</b> <i>Citlali Pérez Gómez</i>
	<b>20</b>	<b>La influencia de la inteligencia emocional en alumnos de tercer grado de educación primaria</b> <i>Yolanda Leticia Mata Valdéz</i>
	<b>29</b>	<b>Perfil profesional de docentes de secundaria en México. Estudio de caso.</b> <i>José Raúl Osorio Madrid</i>
<b>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>37</b>	<b>Intervenciones pedagógicas donde se innova, juega y reflexiona</b> <i>Teresa Aranda Jiménez</i>
	<b>43</b>	<b>La tesis de posgrado como género académico-discursivo</b> <i>Ana Guadalupe Cruz Martínez</i>
	<b>51</b>	<b>Sistematización de las prácticas docente</b> <i>Katarina Kosovic</i>
<b>RECOMENDACIÓN BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>56</b>	<b>El cómic como herramienta para desarrollar la expresión escrita en las aulas de Educación Primaria. El reto de la creación de materiales didácticos</b> <i>Andrés Delgadillo Sánchez</i>
<b>SOBRE EL ARTISTA</b>	<b>58</b>	<b>Adrián Delgadillo Sánchez</b>

---

## EDITORIAL

Cada que presentamos un nuevo número de la revista Espirales Educativas, comprendemos el esfuerzo institucional por proporcionar al magisterio potosino un documento de calidad que presente los temas donde los intereses por mejorar la educación sean el eje transversal que nos sostiene.

Este ejemplar representa cinco años de arduo trabajo donde la renovación ha sido una constante, el día de hoy tenemos tres áreas sólidas que han sido direccionadas por el consejo editorial externo, esto nos ha permitido acercarnos a escritores que se desarrollan en la investigación educativa y en la intervención docente.

Presentamos con respecto a la Intervención Educativa tres proyectos surgidos del estudio de las Maestrías en nuestro IEIPE, estos artículos evidencian las propuestas para solucionar las problemáticas educativas de tres docentes de escuelas primarias. En la sección de investigación educativa nos honra recibir colaboraciones de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Complutense de Madrid.

Como institución también se ha producido conocimiento a través de dos textos que forman parte de la sección de investigación educativa y las recomendaciones literarias. En cuanto a la obra visual de este número presentamos los grabados de Adrián Delgadillo Sánchez, destacado artista potosino, quien nos comparte entre la figura humana y el paisaje, imágenes de fuego y desierto, en el contexto de incendios forestales presuntamente provocados cerca de la ciudad de San Luis Potosí.

La invitación que hacemos como comité editorial, intenta exhortar a nuestros lectores a formar parte de este proyecto que evoluciona día a día. Su participación, así como la de los autores que hoy construyen este número y aquellos que han formado parte desde nuestra historia, nos proporcionarán cimiento fuertes para lograr nuestros objetivos.

**Fabiola Isabel castro Romero**

## ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

<sup>1</sup> Dulce María Méndez Gallegos

### Resumen

Esta investigación tuvo la finalidad de intervenir pedagógicamente en el desarrollo y estimulación del aprendizaje autónomo en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria “Elfego Reyes Medina” utilizando estrategias de ensayo que implicaron integrar al corporativo escolar, considerándolo como una forma de favorecer la participación y el desarrollo de las actividades con relación a los procesos de aprendizaje del centro escolar, empleando un aspecto metodológico de estudio de caso instrumental. Stake (2000).

Se aplicaron una serie de encuestas estructuradas, test, entrevistas y los datos recabados fueron analizados desde un enfoque cualitativo y analítico y los descriptores del proceso identificaron que los docentes encuentran limitantes en sus procesos pedagógicos tradicionales al no brindar en el alumno la estimulación de actitudes independientes que lo impulsen a dar solución constante a diversas situaciones que presente, lo que conlleva reformular y reforzar acciones de liderazgo, cooperación, orientación, y de reflexión donde se considere situaciones de dificultad por algún factor del contexto donde los alumnos sean impulsados a dar soluciones siendo partícipes padres de familia y docentes.

Indudablemente, el hallazgo encontrado tomando como referencia (Ericsson, 1987) de este proyecto es que los alumnos piensen y actúen de manera autónoma, logrando que sean capaces de responder de manera adecuada a la serie de imprevistos que caracterizan a una escuela, para salir adelante y dar solución a sus conflictos de esta manera se estimularán acciones autónomas, siendo personas capaces de dirigirse por sí solas.

**Palabras clave:** Estimulación, aprendizaje autónomo, relaciones interpersonales, trabajo colaborativo, socialización.

### Abstract

This piece of research had as its purpose to intervene pedagogically in the development and fostering of autonomous learning in fourth grade students attending the Elfego Reyes Medina Grade School applying rehearsal strategies which entailed involving some of the school board members considering it as a way to improve participation and cooperation in the activities that involved the learning processes of this school center using a case study methodology. Stake (2000).

A series of structured surveys, tests, and interviews were carried out and the data that was collected was then analyzed from a qualitative and analytical approach and the process descriptors identified that the teachers found limitations in their traditional pedagogical processes since they failed to deliver the encouragement for an independent mindset that would drive the student to constantly solve a series of given issues. This causes necessary actions to redistribute and reinforce authority, cooperation, orientation and reflection on situations they consider to be difficult because of some context-based factor where students are guided to provide solutions having parents and teachers joined in.

Undoubtedly the finding for this project, with reference to (Ericsson, 1987), is to have students to think and act in an autonomous manner, boosting their abilities to respond in an appropriate way to a variety of typical unforeseen situations typical from school, in order to come out ahead and solve these conflicts encouraging autonomous actions, being people capable of making their own decisions.

**Key words:** Encouragement, autonomous learning, interpersonal relationships, collaborative work, socializing.

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Educación Primaria, área Intervención Pedagógica, quinta generación. Licenciada en Educación Primaria por la BECENE. Actualmente se desempeña como docente en la Escuela primaria: Ignacio Zaragoza. Contacto: dulcemendez86@hotmail.com

## Introducción

El docente, durante mucho tiempo fue visto como el único factor desarrollador de conocimientos, en esta investigación se pretendió comprobar que no es únicamente un facilitador del aprendizaje, sino también debe ser un impulsor en acciones que despierten y estimulen una autonomía en el alumno. Fue importante partir de un diagnóstico para adquirir conocimientos nuevos y de esta manera atacar las problemáticas identificadas. Perrenoud (2005) ve el diagnóstico como una herramienta fundamental en el quehacer educativo, permitiendo un acceso a la realidad considerándola como la vocación de apoyar el desarrollo a propuestas de trabajo con fines de solucionar los problemas de práctica.

Este proyecto cree de vital importancia el manejar una adecuada autonomía en el aula, donde el niño sea capaz de enfrentarse al mundo social, darse respuestas y resolver retos de forma natural y precisa. Conocer el mundo es un proceso que involucra distintas acciones como conciencia, sentimiento, deseo o voluntad, Freire, (1998). Es decir que toda práctica educativa debe partir de los saberes previos del tema tanto del educando como del educador, este conocimiento tiene que generar experiencias colectivas y a través de esto, construir un conocimiento nuevo. Así el manejo de la autonomía, dará como resultado la iniciativa de no solo conocer el mundo para después transformarlo, sino conocer el mundo y en la práctica irlo transformando.

## Problema investigado:

Se inició observando a un grupo de alumnos del cuarto grado de educación primaria en la escuela “Elfego Reyes Medina”, al aplicar y analizar la información del diagnóstico social y pedagógico se hizo una valoración y priorización de las necesidades y problemáticas identificadas en los alumnos y se decidió intervenir en el desarrollo y estimulación del aprendizaje

autónomo ya que el resultado fue la falta de autonomía en los alumnos, la total dependencia hacia el docente en la resolución de problemáticas o resolución de actividades, sin capacidad de participar en clase, dar aportaciones o externar dudas.

## Conceptualización del espacio:

El proyecto se diseñó y aplicó en una institución que pertenece a la zona escolar 066, en un contexto donde predomina la población de clase media o baja, ubicada en la colonia satélite de la capital San Luis Potosí. Para definir sus características sociales se realizaron entrevistas a los padres de familia, con la finalidad de definir los distintos problemas que enfrentan los alumnos y con ellos den como resultado su bajo rendimientos académico, los resultados muestran que la mayoría de las familias son disfuncionales, es decir que los miembros que conforman dicho grupo no pueden convivir juntos, ya sea mantener una comunicación eficaz, la existencia de conflictos, agresiones e inclusive adicciones que pueden generar en los alumnos conductas inapropiadas dentro y fuera de la institución.

Todo lo anterior crea para el alumno un ambiente poco favorable, las aportaciones de los padres de familia se inclinan a la inseguridad social que viven los alumnos, se denota en las entrevistas y comentarios externados ser miembros de una colonia marginada, donde existe drogadicción, pandillerismo y los más usual que es una desintegración familiar.

## Términos de la investigación y sus definiciones

Para tratar esta problemática se sugirieron objetivos que encaminaron este proyecto, el primero fue lograr que los alumnos desarrollen habilidades autónomas en su aprendizaje, para el logro de aprendizajes significativos, y el segundo, generar ambientes de comunicación

y diálogo como estrategias que permitan la formación de un pensamiento crítico y autónomo ante las distintas situaciones, analizando y reflexionando así, una transformación de la realidad que les rodea.

Dentro del diagnóstico, se realizaron una serie de preguntas cerradas, las cuales estaban encaminadas a lograr los objetivos, la primera de ellas era el ¿Cómo reconocer la importancia de ser personas preparadas para gobernarse, respondiendo a las demandas sociales de la actualidad?, la segunda ¿Cómo generar ambientes de comunicación y diálogo que permitan un pensamiento crítico y autónomo ante diversas situaciones de la realidad que les rodea? Y por último, ¿Cómo lograr un análisis y reflexión del desempeño laboral para el logro del aprendizaje autónomo?.

### **Importancia del estudio**

La razón por la cual se eligió este tema a través del método de investigación – acción, fue para cubrir las necesidades que los alumnos muestran en el aula, que no se buscara el sólo diagnosticar la problemática, sino aplicar estrategias considerando intereses de los niños para lograr un aprendizaje autónomo y significativo. Es por esto, la importancia de crear un ambiente seguro, impulsador, estable, que permita al mismo desenvolverse con amplia seguridad y confianza.

Así mismo, a través de la aplicación de una diversidad de instrumentos se buscó la recolección de información que permitiera indagar más a fondo del problema detectado, y a través de esta otra técnica aplicable del método cualitativo, se pudiese emplear acciones de intervención de acuerdo a lo identificado y así eliminar poco a poco esta deficiencia. Al estar inmersos en un ambiente en el cual convivimos constantemente con personas, se buscó a través de esta investigación identificar, reconocer, y determinar aquellos aspectos de carácter individual y social que están asociados con la problemática detectada, para esta tarea

fue necesario introducirse en el ambiente de los alumnos, para conocer sus formas de interpretar lo que conocen, sus distintas maneras de actuar en el grupo, así como las variables de lo que pretenden conocer.

Se pretendió lograr que los alumnos fueran capaces de externar dudas, expresar sus intereses, conflictos, desacuerdos, a fin de crear una independencia en su aprendizaje través de una implementación de metodología hermenéutica la cual a través de lo que se observaba se pueda dar significado a lo que sienten como un medio para identificar los principales intereses e iniciar con la aplicación de estrategias para su proceso de cambio.

### **Hipótesis:**

Las hipótesis a las que se pretendía llegar eran las siguientes: reconocer la importancia de ser personas preparadas permitiría responder a las demandas sociales de la actualidad, el segundo, generar ambientes de comunicación y dialogo como estrategias podría asegurar un pensamiento crítico y autónomo para la reflexión de la realidad que les rodea, y por último, el análisis y reflexión del desempeño profesional y del alumnado permitiría el desarrollo autónomo dentro y fuera del aula.

Estos aspectos se adoptaban necesarios para lograr favorecer un aprendizaje autónomo en el alumnado, indudablemente, mi desafío como docente consistía en diseñar aquellas estrategias que fueran apropiadas para los resultados favorables, junto con la elaboración de herramientas técnicas y pedagógicas que impulsara el cambio de los estudiantes mediante la intervención docente.

### **Marco teórico**

Erickson (1987) creía sumamente importante que los profesores podían mejorar la autoesti-



ma de sus alumnos por medio de la adquisición de habilidades. El punto más sobresaliente de la investigación es buscar una mejora sustancial de la calidad de educación, donde los alumnos aprendan y los maestros se desarrollen profesionalmente, siendo capaces de gestionar cambios pertinentes a través de la aplicación adecuada de los recursos existentes, considerando la autonomía escolar donde represente la evidencia de que dicha escuela tiene la capacidad de tomar decisiones que responden a un mejor funcionamiento.

Vygotsky (2001) reconoce la importancia de la enseñanza recíproca, utilizando la colaboración de los iguales, siendo que un profesor está presente solo para guiar, ayudando a asegurar

el éxito de sus alumnos, por otro lado este proyecto es buscar las formas más propicias para realizar un cambio educativo favorable en la institución de acuerdo a la reforma educativa, la cual está enfocada en una modificación o actualización del mismo mientras que den paso al conocimiento o sistema para su mejora a través de métodos o contenidos que tenga como propósito una educación eficaz, que brinde cultura, herramientas adecuadas y satisfactorias en los docentes, capaces de generar aprendizajes significativos en los alumnos durante el transcurso vivencial en relación alumno-docente.

Así, el manejo de la autonomía dará como resultado la iniciativa de no solo conocer el



“FIESTA” Adrián D 2019

el mundo y en la práctica irlo transformándolo. Vygotsky (2001) considera que la influencia de los aspectos sociales, permite al individuo el desarrollo de aprendizajes durante toda la vida y conforme éste experimente solo, irá modificando sus adquisiciones mentales.

El conocimiento del individuo es inagotable, por eso el sujeto también debe cambiar no solo él mismo, sino la forma de ver las cosas, ya que no se trata de una pedagogía de la respuesta sino de la pregunta o cuestionamientos que den paso al conocimiento o desconocimiento de lo que uno cree, hasta ser comprobado.

Aplicándolo en mi actuar docente, tengo el amplio deseo de contribuir a una educación favorable, autónoma e independiente, donde no existan limitantes, donde mi papel sea en guiar al alumno, brindar confianza para que proponga, innove y se enfrente a nuevos retos, sin miedo a equivocarse y sea flexible al error como medio de aprendizaje, además de permitir una reflexión y acción en la transformación de su percepción. A esto alude la frase: Erickson (1963) “algo sucede en ti, que no te permite tomar decisiones por falta de confianza” (P.180).

## Método

La implementación de este proyecto de intervención, se desarrolló con actividades de sustento teórico y práctico, es decir se dirigió a un proceso organizado, coordinado, con ejecución y evaluación constante, permitiendo la resolución de cuestionamientos que guíen los logros en el proceso de aprendizaje de los alumnos a partir de estimular una autonomía en aula. Esto generó como consecuencia, adquirir diversas experiencias en las distintas etapas para su realización, las cuales se muestran interesantes al considerar las vivencias del contexto escolar, refiriéndose específicamente de los docentes, alumnos y padres de familia. El desarrollo del mismo se sustentó en una metodología cualitativa a través del método investigación-acción, bajola siguiente estructura:

- 1) contexto sociocultural, escolar y de grupo
- 2) análisis y detección de necesidades
- 3) enunciación del problema
- 4) objetivos y preguntas
- 5) justificación
- 6) supuestos
- 7) marco teórico
- 8) estado del arte
- 9) análisis de las experiencias de intervención.

Para comprender las necesidades grupales, se implementó una serie de actividades y encuestas a los alumnos, entre ellas fichas descriptivas que permitieran ampliar y definir las características e intereses grupales y surgió la gran pregunta ¿Cómo favorecer un aprendizaje autónomo a los alumnos de cuarto grado de educación primaria? Partiendo de esta premisa, se diseñaron distintas estrategias y acciones a implementar como encuestas estructuradas, test y entrevistas.

Para el procesamiento de datos se emplearon acciones con un enfoque analítico en cuanto al contenido, permitiendo evaluar mediante rúbricas los avances de los alumnos durante su jornada escolar, y al reflexionar sobre el proceso de intervención, se identificaron los cambios en acciones docentes, permitiendo un avance en la calidad educativa.

## Resultados

Los resultados determinan la importancia que ejerce la motivación en el proceso de enseñanza, brindando oportunidades de acciones autónomas, desarrollando la capacidad de mostrar seguridad en la toma de decisiones al enfrentarse a distintos retos. Otra contribución importante es que el profesor debe identificar el tipo de liderazgo que se deba aplicar de acuerdo a las características del contexto escolar, es decir, que confíe en decisiones importantes tomadas por los alumnos, donde permita y de autoridad para que ellos propongan y adopten soluciones, así los alumnos mostraran interés para desempeñar labores en

en el aula y eleven un nivel por hacer cada vez mejor las cosas, obviamente con ello se impactará favorablemente el rendimiento escolar. Indudablemente el gran reto de esta investigación fue lograr en los estudiantes un estímulo que permita que ellos piensen y actúen con principios autónomos, siendo como meta prioritaria que en un futuro ellos no dependan de la presencia de personas para trabajar y así logren avanzar en su aprendizaje constantemente, lo cual también les ayudará a ser personas independientes. Este proceso le dará luz para comprender en qué consiste ser autónomo y también cómo se puede apoyar a los alumnos para que puedan superar las diversas problemáticas que enfrentan.

Uno de los resultados que se persiguieron en esta investigación, es que los alumnos sean capaces de responder de manera adecuada a la serie de imprevistos que caracterizan a una escuela, son niños que deben estar preparados para salir adelante y dar solución a sus conflictos de manera autónoma, no sólo por el tipo de organización de su institución, sino porque es una necesidad que demanda la sociedad, personas capaces de dirigirse por sí solas. Otro logro alcanzado, fue el de crear una escuela capacitada, eficaz al guiar una mejora educativa donde pueda llevarse a cabo un liderazgo capaz de orientar a un grupo de personas, identificando objetivos, propósitos y fines en común.

Por otro lado, esta investigación visualizó a la escuela como un espacio que está destinado a crear aprendizajes en los educandos en todo momento, mismos que tienen que ver con conocimientos, actitudes, habilidades y valores. Sin embargo, éstos no siempre son los más adecuados o significativos, ya que generalmente se enseña para la escuela, y una vez que los niños salen a su contexto olvidan lo que aplicaron dentro de la institución.

El resultado perseguido, es que los docentes emplearon estrategias para lograr en los

alumnos no sólo aprendizajes en cuanto al currículum establecido, sino también formarlos como personas competentes que puedan desenvolverse en cualquier contexto. Puedo concluir que el ser competente es poner en juego todas nuestras habilidades, actitudes, valores y conocimientos para poder responder a un mundo demandante y así mejorar nuestra calidad de vida y ante una Reforma educativa, buscar en los niños una formación que les permita movilizar sus saberes en la vida cotidiana y que dichos saberes se manejen con responsabilidad.

## Conclusiones y recomendaciones

La implementación de este proyecto de intervención se desarrolló con actividades de sustento teórico y práctico, es decir se dirigió a un proceso organizado, coordinado, con ejecución y evaluación constante, permitiendo la resolución de cuestionamientos que guíen los logros en el proceso de aprendizaje de los alumnos a partir de estimular una autonomía en aula.

Esto generó como consecuencia adquirir diversas experiencias en las distintas etapas para su realización, las cuales se muestran interesantes al considerar las vivencias del contexto escolar, refiriéndose específicamente de los docentes, alumnos y padres de familia.

Por ello la necesidad de crear una visión de utilidad, al ser aplicado en diversas instituciones donde exista una intervención docente orientada al logro de potencializar el proceso de aprendizaje en los alumnos, asumiendo el reto de cambiar mentalidades docentes dirigidas a la autenticidad académica siendo parte de una institución escolar con vanguardia, que despierte la necesidad de implementar una cultura que crea en la importancia de lograr aprendizajes autónomos y significativos, que permitan al alumno desenvolverse con amplia seguridad y confianza, como personas críticas que argumenten sus puntos de vista.

Aludiendo a lo anterior, es necesario reconocer que las diversas experiencias durante este proyecto fueron resultado de un arduo trabajo, donde se realizaron distintas aportaciones antes, durante y después de las actividades planeadas, siempre con beneficio y con la finalidad de enriquecer los resultados y los propósitos deseables.

En el caso de los alumnos de cuarto grado de primaria, de la escuela: “Elfego Reyes Medina”, zona escolar: 066, al inicio se observó que los alumnos mostraban rechazo al trabajo con libertad de opinión, con flexibilidad a cambios y propuestas de trabajo, siendo éste, un conflicto que bloquea la oportunidad de lograr que sean personas que trabajan y aprendan por sí mismas, convirtiéndose en dificultad al solicitar constantemente la intervención del docente para la resolución de conflictos al implementar estrategias con la consigna de externar criterios o puntos de vista en tareas específicas.

Con base a lo anterior, se diseñaron estrategias para combatir estas necesidades en los alumnos, logrando potencializar un ambiente de seguridad y confianza propiciando la posibilidad de lograr aprendizajes autónomos y significativos, convirtiéndose en una experiencia enriquecedora al experimentar nuevas acciones en beneficios educativos.

Posteriormente para los alumnos, se convertía en necesidad prioritaria, evaluar los logros y obstáculos que se presentaban en la realización de los proyectos, aportaban comentarios de forma fluida y concreta, daban a conocer inconformidades y las soluciones propuestas, convirtiéndose en acciones trascendentes y significativas para este proyecto de intervención.

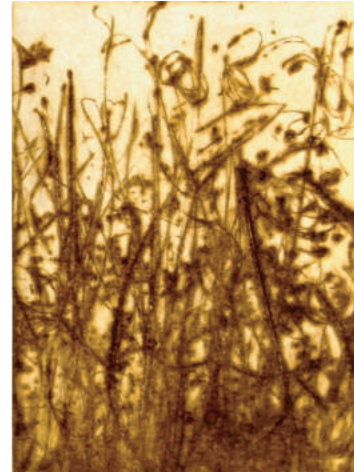
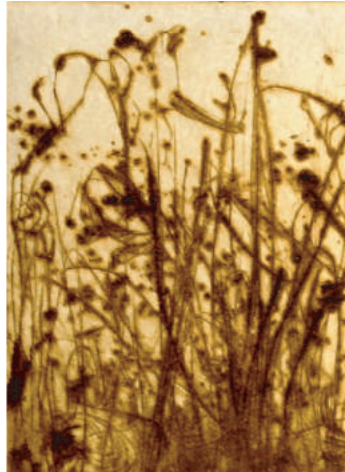
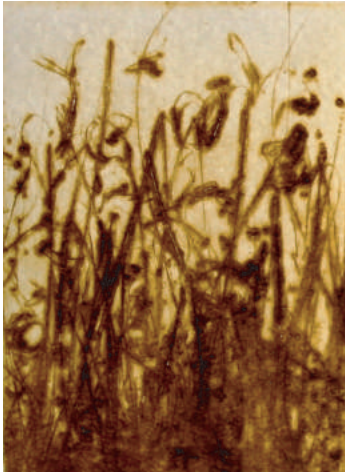
En cuanto a padres de familia, la experiencia con mayor relevancia, fue reconocer el papel que juegan en el ámbito educativo, el docente requiere de su apoyo constante en la

implementación de nuevas estrategias pedagógicas, siendo evaluadores constantes y exigentes en el marco laboral del educando, estarán inmersos en los resultados y alcances obtenidos, pero al participar conjuntamente se derivarán positivamente los intereses enfocados en los alumnos.

Sin embargo, es necesario hacer mención que hubo factores que influyeron negativamente en la ejecución de las acciones docentes, el 15% de la totalidad de padres de familia de este grupo, externaron inconformidad durante esta investigación, imponiendo la necesidad de ser el docente quien evalué constantemente a los alumnos en los niveles de aprendizaje y adquisición de conocimiento, no adoptaban la idea de que el alumno fuera capaz de emitir criterios para la realización de autoevaluaciones o coevaluaciones, impedir el fomento del trabajo colaborativo para exposiciones, el implementar el uso de la tecnología era considerado pérdida de tiempo, siendo éstas, base fundamental para impulsar en el alumno el inicio de un aprendizaje con miras a ser críticos y autocríticos, que puedan analizar situaciones de conflictos en diferencias sociales para propuesta de soluciones y sean competentes ante una sociedad exigente en el uso de las TIC.

Lo que resulta difícil entender ante sus inconformidades, es que al inicio de la implementación de este proyecto, se dio a conocer a padres de familia como al directivo de la institución, las necesidades que presentaban los alumnos, por lo tanto se solicitó el apoyo y colaboración para implementar estrategias que impulsen y fortalezcan las habilidades, destrezas y aptitudes que se requieran en el alumnado.

Ante esta necesidad, los padres de familia optaron por firmar un documento donde autorizaban la aplicación de diversas estrategias, entre ellas el uso de las TIC en el aula, manejo de alumnos tutores, fomento del trabajo colaborativo, rúbricas de evaluación realizadas



"BROTANDO" Adrián D 2017

por alumnos y sobre todo la constante comunicación de tutores legales del alumno y docente para la manifestación de avances o adecuaciones necesarias para el cumplimiento de los aprendizajes esperados.

Visualizando el papel del docente, las experiencias resultan polémicas, variedad de interrogantes atacan constantemente las acciones a realizar en aula, en el contexto escolar y social, es enfrentarse a los retos de la educación tradicional, donde ambicionar una cátedra vanguardista no tiene cabida.

Resulta impotente no saber ofertar con esa minoría de padres de familia, la importancia de ofrecer una didáctica actualizada, donde el docente es un guía, facilitador e impulsador de los conocimientos que ya aportan los alumnos, que no comprendan las destrezas que se obtienen al debatir criterios entre iguales, lo que conlleva defender puntos de vista con argu-

mentos, lo que a futuro se exigirá en un individuo al involucrarse en una sociedad donde participan diversas ideologías.

Por tal motivo se reafirma las abundantes experiencias que se desencadenan en este proyecto de intervención educativa, tanto docentes, alumnos y padres de familia llevarán a cabo experiencias de estímulo para el aprendizaje autónomo, permitiendo influir en el perfeccionamiento de prácticas didácticas, dejando de lado los aspectos que detengan estos cambios favorables, recordando que la innovación y creatividad dependerá de la disponibilidad a la que se esté dispuesto.

Finalmente toda educación será fortalecida si alumnos, docentes y padres de familia coordinan sus intereses a bien de recibir una educación con finalidad de generar cambios significativos en la actual sociedad.

### Referencias:

- Ericson, E. (1987). *Sociedad e infancia*, 11 edición. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía, paz y tierra*: Sao Paulo
- Perrenoud, P. (2005) El participante reflexivo: un paradigma integrador y abierto, en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México SEP. Biblioteca para la actualización del maestro, pp. 12-23.
- Stake, R. (2000). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata, Madrid.
- Vygotsky, L. (2001) *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE

## EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN TEMPORAL EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO

<sup>2</sup> Citlali Pérez Gómez

### Resumen

Este proyecto tiene como objetivo, utilizar como referencia el concepto de noción temporal para favorecer en alumnos de primer grado, el desarrollo de competencias relacionadas con el manejo del tiempo, utilizando la metodología de investigación-acción, fundamentado con el autor Sandín (2003) a través de una serie de secuencias didácticas centradas en los intereses de los alumnos para lograr en ellos un esquema de ordenamiento temporal, mismo, que les permita ubicar y establecer una secuencia de acontecimientos

El enfoque que apoyó la investigación fue el cualitativo, el análisis se basó en la recopilación de datos a través de la técnica de observación y la reflexión de cualidades y hechos obtenidos del instrumento diario de campo.

El resultado arrojado por esta investigación fue, que los alumnos de primer grado comenzaron a comprender algunos hechos de manera cronológica y secuenciada, teniendo como base principal su historia familiar, lo cual se vio reflejado en las evaluaciones a través de rúbricas, cuyos criterios se integraron a partir de los aprendizajes esperados en cada secuencia didáctica. El trabajar con actividades centradas en la problemática, permitió a los alumnos utilizar sistemas de medición del tiempo objetiva y cuantitativa, como es el caso del calendario, en el que su principal objetivo es favorecer su representación temporal para que sean capaces de integrar a su nivel cognitivo una continuidad temporal. (Carretero, 2006).

**Palabras clave:** Nociones temporales, tiempo histórico, secuencias didácticas.  
in their cognitive level

### Abstract

This project has as its objective to use the concept of time notion as a reference in order to favor first grade students in the development of competences related to the use of time using action research methodology supported by Sandin (2003) through a series of didactic sequences centered in students' interests to achieve through these sequences a temporary pattern outline that permits detecting and establishing a sequence of events.

The approach that the research was based on was the qualitative, the analysis was underpinned by the gathering of data through the observation technique and the reflection of qualities and facts obtained from the field journal.

The results shown by this investigation was that the first grade students began to understand some facts in a chronological and sequenced manner and having as a primary foundation the student's family history, which was reflected in the evaluations through rubrics having the criteria based on expected learning integrated in each didactic sequence. The student work with activities centered on problem solving permitted the students to use objective and quantitative time measurement systems such as the calendar, to favor its temporary representation so that they will be capable of integrating a temporary continuity in their cognitive level

**Key words:** Time notion, Notion of time, Sense of time, Historical time, Didactic sequence

<sup>2</sup> Estudiante de la Maestría en Educación Primaria área Intervención Pedagógica, séptima Generación Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino. Actualmente se desempeña como docente en la Escuela Primaria "Manuel José Othón" en Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. Contacto: thaly\_1092@hotmail.com.

## Introducción

El tiempo histórico se define como la comprensión del pasado y el presente de la sociedad, ya que permite que los alumnos sean capaces de comprender los hechos de nuestro presente como causa del pasado y reflexionar para emitir un juicio crítico.

Para poder desarrollar un pensamiento histórico, los seres humanos tenemos que pasar por ciertos procesos que son las bases para adquirirlo, uno de ellos es la noción temporal en edades tempranas en donde los niños adquieren el desarrollo de la noción de cambio, comienzan a comprender procesos secuenciados y a medir el tiempo.

La noción temporal se refiere a la habilidad que los niños poseen para calcular el tiempo que ha transcurrido, así como su duración en el espacio de sus propias acciones, “Para el niño, el tiempo no es continuo ni constante, solo gracias al progresivo dominio del sistema cuantitativo de medición del tiempo, el niño es capaz de concebir éste como un flujo continuo, abstracto y cuantificable” (Pozo, 1985, p.3)

La investigación de esta problemática, se realizó debido a que fue una de las principales dificultades que se mostraban en el grupo de primer grado de la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza” ubicada en la comunidad de Peotillos, perteneciente al municipio de Villa Hidalgo, en el estado de San Luis Potosí, esto se determinó mediante la recopilación de evidencias descritas dentro del diario del maestro, los niños no utilizaban de manera correcta aquellos conceptos relacionados con los elementos de la temporalidad como el orden y la duración de espacio-tiempo.

Para convertir esa área de oportunidad; el que los alumnos no manejaran de manera correcta los conceptos en relación al tiempo, tanto en sus expresiones diarias como al plasmarla en sus actividades de trabajo, en una fortaleza

surgió un objetivo centrado en actividades para apoyar a los alumnos en la adquisición de nociones de orden temporal el cual fue “Fortalecer en los alumnos de primer grado las nociones de temporalidad para que comprendan y ordenen su pasado” a través de la pregunta ¿cómo fortalecer la noción temporal en alumnos de primer grado?

## Marco teórico

Para comprender el pasado, se requiere un pensamiento totalmente abstracto, puesto que la asignatura comprende escenarios y tiempos que ya no existen, en tanto se ha llegado a cuestionar si realmente la historia tiene o no un enfoque formativo a edades muy tempranas, cabe mencionar que entre los 4 y 12 años de edad, se producen los procesos de aprendizaje más importantes de los seres humanos; son los periodos en los cuáles el cerebro desarrolla la concepción espacio-temporal, las etapas en las que se desarrolla intensamente nuestra inteligencia emocional y los momentos en que se crean estereotipos en la mente que perduran a lo largo de toda la vida” (SEP, 2011, p.45).

Cuando los niños tienen aproximadamente tres años de edad ya poseen ciertos conocimientos empíricos acerca de la temporalidad cotidiana, mediante las acciones que ellos realizan como el comer, bañarse, etcétera. El sistema convencional es adquirido hasta que entran a la escuela.

Hasta su escolarización formal a los siete años, aprenden de un modo memorístico, los nombres de muchos sistemas temporales (días de la semana, meses del año, etcétera), que no obstante actúan aún como realidades separadas, no coordinadas entre sí. Además, sobre los cuatro- cinco años son capaces ya de convertir esos ritmos diarios en secuencias ordenadas (levantarse, asearse, desayunar, ir al colegio, etcétera). Tiene, no obstante, dificultades para establecer ciclos o secuencias más amplias

(la semana, el trimestre, al curso, etcétera) (Pozo, 1885, p.78)

Esto se desarrolla a lo largo de los primeros grados de la educación básica, aunque al inicio tengan dificultades para reconocer los cambios en periodos más largos, se estará favoreciendo conforme a su desarrollo cognitivo.

A la edad de 7 años, los niños llegan a establecer una relación de secuencia en periodos más largos y es cuando comienzan a adquirir un dominio considerable de los sistemas temporales convencionales como el uso del reloj. Pozo (1885) “No obstante estos conocimientos, si bien son importantes, son limitados. Aunque han llegado a concebir un tiempo “objetivo”, en el que existen unidades de medida, no comprenden todavía el carácter convencional de esas unidades”. Los alumnos aún no cuentan con una representación abstracta del tiempo a pesar de que ya son capaces de establecer ciclos largos por ejemplo las vacaciones entre clases, no saben todavía que nuestros relojes miden tiempo pero no son el tiempo.

El tiempo es subjetivo, por lo tanto los alumnos no pueden experimentarlo de un modo directo, los niños que aún no tienen la capacidad de abstracción solo se basarán en las acciones a las que estén acostumbrados y sepan que tienen un periodo ya establecido en cierto orden

Pozo (1885) menciona que la manera en la que se puede desarrollar una concepción abstracta del tiempo, es mediante los sistemas convencionales de medición del tiempo, como lo es el calendario y el reloj, “Sólo es posible alcanzar una concepción continua y objetiva del tiempo, empleando unos bienes culturales que son los sistemas convencionales de medición de tiempo.” de esta forma el niño podrá a hacer estimaciones de tiempo más lejano hasta llegar a convertirse en abstracto, el tiempo histórico.

De esta manera es crucial que las nociones de

los conceptos antes, después, el ahora, ayer, o el mañana sean adquiridas a edades tempranas y de una manera clara y precisa. Como menciona Prats (2011) ordenar el eje temporal de la propia vida, es fundamental a partir de los cuatro o cinco años. Éste es el primer rol que desempeña la historia en los niños de estas edades. Pero no se limita a ello su función; todo lo relativo a la ordenación del tiempo en días, semanas, meses, años o siglos, forman parte de este mismo entramado. (p.41)

Muchos profesores de educación primaria prefieren brindar tiempo a otras asignaturas como español y matemáticas, finalmente son las más supervisadas por directores al momento de emitir un juicio evaluativo, sin embargo, ignorar la historia en primer grado trae consigo consecuencias a futuro puesto que es cuando nuestros niños no cumplen con el perfil del grado de la asignatura.

## Metodología

La línea metodológica que se siguió fue la investigación-acción “el objetivo de la investigación acción consiste en mejorar la práctica, que se manifiestan como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas” (Elliott, 1993, p.68).

Se utilizó como principal instrumento el diario de campo, a través de la técnica de observación diaria en el grupo a lo largo de un ciclo escolar, además de la recopilación de datos por medio del mismo instrumento, a manera de obtener información para realizar esta investigación, Patton (1990) “define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”.

Para el desarrollo de este proyecto, fue necesaria la aplicación de una variedad de secuencias didácticas para poder disminuir la problemática que se detectó durante el diagnóstico, de las



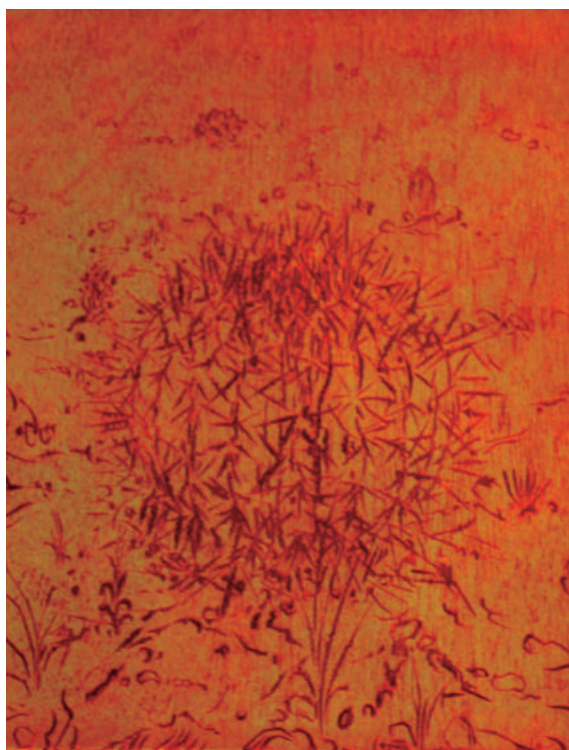
cuales se seleccionaron las más significativas para los alumnos, utilizando como instrumento de reflexión el ciclo reflexivo de Smith (1989) en donde cada fase permitió conocer el avance y las actividades a retroalimentar.

Las actividades estuvieron orientadas con base al autor Pozo (1985) ya que argumenta que, "Parece claro que el niño domina antes su tiempo personal que el de los acontecimientos históricos" por lo tanto, en cada una de las sesiones los alumnos trabajaron principalmente con conceptos relacionados a su tiempo personal, además señala que no es lo mismo comenzar la historia con acontecimientos aislados como las referencias históricas, ya que son distantes, mientras que el tiempo personal contiene hechos relevantes de nuestra vida y tiene una carga de significado emocional.

En las actividades, interactuaron con experiencias y objetos de su pasado a través de líneas del tiempo con fotografías, utilizando la tecnología como el cañón, la computadora e incluso el celular, porque son equipos que los niños utilizan normalmente en casa hoy en día, se recopiló ropa de años anteriores, juguetes, se hicieron entrevistas a sus papás y abuelos acerca del pasado los cuales se grabaron para realizar un video, se celebraron fechas de cumpleaños analizando el calendario, se trabajaron actividades permanentes para cada día de la semana con el fin de relacionar el orden. Aunado a lo anterior, se utilizó una rúbrica de evaluación en cada actividad para verificar que las actividades cumplieran con el aprendizaje esperado el cual conllevaría al objetivo

Pozo (1985) hace referencia que para el niño, el tiempo depende de sus propias acciones no es continuo ni constante, solo gracias al progresivo dominio del sistema cuantitativo de medición del tiempo, el niño es capaz de concebir éste como un flujo continuo, abstracto y cuantificable" por lo tanto en las secuencias didácticas fue necesario implementar el uso de los sistemas de medición como el reloj y el

calendario, teniendo un significado emocional para los alumnos.



"BISNAGA" Adrián D. 2009

Estas actividades fueron reflexionadas a través del ciclo reflexivo de Smyth, el cual fue de gran apoyo para poder realizar un análisis provechoso de mi proyecto, que me brindara la información necesaria para saber si mis alumnos realmente estaban adquiriendo habilidades relacionadas con las nociones temporales, qué actividades debía modificar y si su avance estaba siendo progresivo.

El primer paso es la descripción de los hechos específicos que ocurrieron en la sesión de clases, permitió recordar que fue lo que ocurrió, que reacciones tuvieron los alumnos ante las actividades, qué preguntas y dudas hubo, si captó o no el interés de los alumnos

así como la forma de enseñanza, Smyth (1989) “cuando comenzamos a describir nuestras prácticas y a utilizar dichas descripciones como base para posteriores debates, descubrimos aquellos elementos que nos permiten reconstruir ciertas acciones”, la descripción fue la base para poder partir a una reflexión.

El siguiente paso es la información, después de la fase de descripción, continúa relacionándola con este nuevo paso, ya que es necesario relacionar la nueva información con las experiencias pasadas, mismas que permitan obtener información del porqué de lo que está aconteciendo pasando por una especie de análisis, Smyth (1989) “no basta con haber descrito algo; puede ser el principio del conocimiento, para descubrir lo que se revela”. Esta fase de información es importante, en ella se comprobó que la problemática se encuentra también en otros contextos, con otros alumnos e incluso dentro de mi trayectoria escolar.

Durante la fase de confrontación se constó que mi problemática se encontraba sustentada en ciertos autores, que han tenido un trabajo epistemológico y en los cuales se basa este trabajo para poder llegar a la reflexión y conclusión del proyecto, permitió saber cuáles eran las causas de la problemática y la relación que tiene entre lo personal y lo social.

Y por último, en la categoría de la reconstrucción fue donde se obtuvo ese análisis final en donde reflexionó qué fue aquello que no salió como se esperaba, qué podría cambiar para poder lograr el objetivo de la clase, qué aspectos favorecieron, que acciones no permitieron que los niños tuvieran un aprendizaje significativo, qué cambiar para mejorar Smyth (1989) “La reconstrucción de la práctica nos permitió la oportunidad de trabajar con otros para pasar de las preguntas cómo, a las preguntas qué y por qué, en relación a la enseñanza” y así poder realizar una retroalimentación para favorecer aquello que en un inicio no funcionó y se transforme en una fortaleza.

## Hallazgos

A través de las actividades que se realizaron, se encontró que los alumnos en edades tempranas, utilizan los conceptos relacionados con la temporalidad de manera correcta cuando se les apoya con actividades relacionadas para fortalecerlos, en primer grado los alumnos trataban de mencionar palabras como “antes” “después” algún día de la semana, pero lo hacían de manera incorrecta, lo cual hasta cierta edad es muy normal que suceda, un ejemplo de ello es que utilizaban una frase muy particular de los niños como -¿maestra mañana vine a la escuela? Refiriéndose al día anterior, lo cual conforme a su desarrollo cognitivo avanza, existe mayor comprensión del tiempo.

## Discusión

Posterior a la detección del problema, se implementó una serie de actividades que se centraron en el desarrollo de la noción temporal de los alumnos de primer grado, los resultados de cada una de las secuencias didácticas fue analizada a través del ciclo reflexivo de Smyth (1989) por medio de los pasos; descripción, información, confrontación y reconstrucción.

Debido al proceso tanto de investigación como de análisis, implementación y reflexión, se encontró que para poder trabajar la asignatura de historia de manera efectiva, Pozo (1985) señala, “la historia se ocupa de los hechos colectivos y remotos” por lo tanto enuncia que el objetivo de ésta, es estudiar el desarrollo de las actividades sociales que han surgido a lo largo del tiempo, no obstante esto será posible si antes se ha dominado las nociones propias, es decir medir el tiempo a través de nuestro pasado, nuestros propios acontecimientos, nuestra propia vida, antes de pasar a lo social se encuentra la comprensión de nuestro tiempo personal.

Es por ello, la importancia de que las actividades que se presenten tengan un objetivo específico;

“Parece claro que el niño domina antes su tiempo personal (el de las cosas que sucede en su vida, a su alrededor) que el tiempo de los acontecimientos históricos, hasta el punto de que este último se asienta sobre las ideas y nociones temporales alcanzadas previamente por el niño en el dominio personal (Pozo, 1985, p.45).

Los alumnos no podrán comprender antes los hechos sociales o el tiempo histórico que se han suscitado en el acontecer de la vida diaria si no comprenden primero los hechos de su vida personal, es decir la noción temporal personal.

Las primeras experiencias que el niño tiene con el tiempo es relacionado con todo lo que realiza diariamente, Pozo (1985) menciona “Para el niño, el tiempo depende de sus propias acciones; no es continuo ni constante. Sólo gracias al progresivo dominio del sistema cuantitativo de medición del tiempo el niño es capaz de concebir éste como un flujo continuo, abstracto y cuantificable” es al inicio de su educación básica cuando comienza el dominio de los sistemas de medición del tiempo (el desarrollo de la noción temporal) lo cual es relevante para la comprensión histórica y que favorecerán conforme sus capacidades cognitivas vayan desarrollando.

## Conclusiones

La historia es una asignatura importante, ya que a través de su enseñanza, los alumnos desarrollan su pensamiento histórico que les permite comprender la relación que existe entre varias actividades. Así como expresar su duración de manera consecuente, principalmente si se trata de hechos que han ocurrido en el pasado además de reflexionar sobre éstos y ser capaces de emitir una opinión de

manera crítica.

Con este trabajo pretendo concientizar a los docentes de la importancia que tienen aquellas actividades relacionadas con el tiempo y su manera de proponerlas al grupo, ya que es la base para que puedan desarrollar un esquema de orden temporal, mismo que les permita identificar una secuencia de acontecimientos y la manera en como repercuten en la vida diaria, así como en el futuro de la sociedad.

Como respuesta a la pregunta principal de investigación ¿cómo fortalecer la noción temporal en alumnos de primer grado? Se llegó a la conclusión de que con actividades como líneas del tiempo, entrevistas a la familia, realización de videos, grabaciones de experiencias propias, objetos que hayan formado parte de su pasado como ropa, juguetes o accesorios, utilizando lo que es familiar para los niños pero también dejando un poco de lado lo tradicional, para utilizar la tecnología que ellos tienen a su alcance y que usan normalmente, con ello se logró un cambio favorecedor como lo es, comprender la noción de cambio a través de un conjunto de hechos que ocurrieron de manera cronológica y secuenciada, utilizando como principal elemento aquello que lo rodea, lo que le es cercano y de aquello que forma parte para poder tener significación; su historia familiar.

Sin embargo el desarrollo de competencias históricas, constituye también el desarrollo cognitivo, para que los niños puedan comprender una serie de hechos de manera secuenciada, necesita tener un pensamiento abstracto, es decir, lo que no surge, si el niño no se encuentra en el desarrollo del pensamiento concreto.

A pesar de que las actividades están dirigidas al manejo del tiempo como días, meses, conceptos como ayer, hoy y mañana, no constituyen su aprendizaje como conceptos, es decir el uso de elementos e instrumentos que están relacionados con la medición del tiempo,

El trabajo con los alumnos no termina en este ciclo escolar, los hallazgos que surgieron de manera muy evidente fue que al término del ciclo escolar en su mayoría manejó de manera correcta los términos antes, después, mañana, ahora, cuando tenía, los días de la semana, buscaban cuanto faltaba para su fecha de cumpleaños, reconocían que ha pasado en su familia a través del tiempo, lo cual brinda pauta para determinar que esto contribuyó a que ellos establezcan una base, acerca de lo importante que abarca la medición del tiempo, con la finalidad de que en grados superiores sean capaces de favorecer sus competencias históricas, de reflexionar que la historia no solo es un conjunto de hechos pasados, sino que toda causa tiene una consecuencia que es justo lo que hoy estamos viviendo, pero que sus acciones presentes tendrán una repercusión en un futuro próximo.

A pesar de que existen cambios inevitables en el sistema, en algunos años el trabajo que se realizó con ellos, contribuirá de manera positiva hacia un desarrollo del pensamiento histórico, al continuar con el proceso surge una gama de nuevas preguntas relacionadas con la noción temporal, que en un futuro se convertirá en un pensamiento histórico por ejemplo, al egresar los alumnos de primaria, habrán desarrollado un esquema mental de ordenamiento cronológico, mismo que permitirá establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad, así como saber cómo ha repercutido el trabajo del desarrollo de la noción temporal lo cual es un tema que deja pauta a realizar nuevas investigaciones.

les permite ser un referente, principalmente para ordenar cronológicamente y valorar algunos hechos de su historia tanto personal como familiar.



“NOCTURNO” Adrián D 2019

### Referencias:

- Carretero, M. (2006) *la enseñanza Ciencias Sociales*, Editorial Antonio Machado Libros.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata
- Pozo, I. (1985) *El niño y la historia*, Madrid, Servicio de publicaciones del MEC.
- Prats, J. Santacana, J. y otros (2011), *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México, D.F. Coordinación editorial Gisela L. Galicia.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SEP, (2011) *Programa de Estudios, Guía para el maestro. Educación Básica Primaria*. México, D.F.
- Smyth, J- (1989) *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*, en *revista de educación*, núm. 294, pp. 275 - 300. España.

# LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

<sup>3</sup> Yolanda Leticia Mata Valdéz

### Resumen

Este estudio es realizado en el tercer grado de la primaria rural “Benito Juárez”. Su propósito es comprobar que las emociones pueden ser aprovechadas para dar significado a los aprendizajes (Salovey y Mayer, 1997). La problemática surge a partir de cómo los alumnos las externan en forma conflictiva.

Para profundizar sus implicaciones en el grupo, la investigación-acción (Elliot, 2000) provee métodos desde la observación con instrumentos de evaluación a través de entrevistas a alumnos y padres de familia, test de educación emocional, de inteligencias múltiples y de estilos de aprendizaje, aunado a estrategias didácticas que muestren como aprovechar las emociones para potenciar el aprendizaje.

Se indagó el surgimiento de conflictos mediante círculos restaurativos (Costello, Watchel y Watchel, 2013) y propuestas del programa self science (Goleman 1996) con el objetivo de reflexionar desde la culpa para germinar cambios en el plano personal y social.

Los cambios favorables, dieron como resultado alumnos motivados a realizar las actividades de clase, más interés por aprender y estar en la escuela, un clima escolar positivo en el aula y actitudes de empatía hacia sus compañeros y contexto.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, aprendizaje significativo, alumnos de primaria.

### Abstract

This study is conducted in the “Benito Juárez” rural primary school third grade. Its purpose is to prove that the emotions can be taken advantage of in order to give significance to learning (Salovey and Mayer, 1997). The difficulties become apparent when the students express themselves in a confrontational manner.

In order to examine their implications in the group, action research (Elliot, 2000) provides methods like observation and evaluation instruments such as interviews with parents, emotional education test, multiple intelligence test, and learning style test bringing together didactic strategies that reveal how to take advantage of emotions in order to maximize learning.

The arising of conflicts was explored using restorative circles (Costell, Watchel and Watchel, 2013) and proposals from the Self Science Program (Goleman 1996) The objective was to reflect from guilt in order to germinate changes in personal and social aspects.

The positive changes were that the students were motivated to execute class activities, they were also more interested in learning and remaining in school, there was a positive school environment in the classroom, and empathy was shown by the students toward their classmates and their context.

**Key words:** Emotional intelligence, Significant learning, Primary school students, Restorative practice.

<sup>3</sup> Estudiante de la Maestría en Educación Primaria área Intervención Pedagógica, quinta generación. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 241. actualmente labora en la Escuela Primaria “Benito Juárez” en Suspiro Picacho Mexquitic. Contacto: mavyl1@hotmail.com

## Introducción

Las emociones definen en gran medida, el éxito o fracaso de los estudiantes, y acorde con Salovey y Mayer (1990) deben ser aprovechadas para dar significado al aprendizaje, desarrollando habilidades emocionales en su beneficio.

Entender su influencia en el significado de lo que aprenden los alumnos del tercer grado de la primaria rural “Benito Juárez” de tiempo completo, implicó analizar las dificultades para regular la expresión emocional expuesta a través de conflictos recurrentes.

Al ser las emociones elementos no medibles objetivamente, y el investigador un participante activo que pretende un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la indagación se efectúa desde el enfoque cualitativo, dentro del paradigma socio crítico y la investigación-acción (Elliot, 2000) con acciones centradas en la canalización de este aspecto para dar significado a sus experiencias de clase.

La idea de educar las emociones para un bienestar personal y equilibrio de vida, se confirma con los teóricos Goleman (1996) y con Salovey y Mayer (1990), es así como fundamento los elementos para abordar la problemática.

Así mismo, la teoría Psicogenética de Piaget (Rafael, 2007) permitió determinar el desarrollo de los alumnos y lo que esto implica en su aprendizaje. Lo desarrollado por Ausubel (1983) sobre aprendizaje significativo, precisó lo relevante para los alumnos, encontrando sentido a las emociones experimentadas. Los estudios hechos por Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples, orientaron las estrategias desde las habilidades de los alumnos.

Se partió de la aplicación de entrevistas a los participantes, así como diferentes test, que se centraron en la introspección de actitudes y emociones. Se adecuó el ambiente de aprendizaje (Tomlinson, 2003) y se incidió en el apro-

vechamiento de las reacciones negativas por medio de tácticas basadas en las escuelas self science (Goleman 1996) que centran su currículo en identificar y encauzar los impulsos emocionales, puntualizando la importancia del optimismo, la empatía, confianza con los demás y las artes sociales para el logro de objetivos y el éxito personal. Los círculos restaurativos (Costello, Watchel y Watchel 2013) fueron la herramienta adecuada para analizar causas y consecuencias de acciones.

## Diagnóstico

Este estudio se realizó en el tercer grado de la escuela primaria “Benito Juárez”, comunidad de Suspiro Picacho, Mexquitic, San Luis Potosí. Por los 20 minutos que se hacen de traslado a la ciudad, muchos habitantes allí laboran, permitiéndose un nivel de vida estable, mismos que cuentan con los servicios necesarios de la vida cotidiana. Se amalgama también, la práctica de costumbres tradicionales y relaciones sociales fortalecidas.

En la institución existen ocho grupos y maestros en igual número; directora e intendente. Además del apoyo especializado en inglés, educación física y problemas de aprendizaje. La infraestructura y espacio físico eran adecuados para los casi 200 alumnos presentes en un horario de 8:00 a 15:00 horas

El grupo seleccionado cuenta con 32 alumnos, 19 hombres y 13 mujeres, han convivido desde el preescolar, pero sus interacciones mostraron alumnos inquietos, con expresiones altisonantes, llantos, enojos o risas por motivos mínimos, juegos tendientes a la violencia, burlas, agresiones verbales y físicas e inexistente respeto por reglas.

El ambiente dentro del aula se percibía caótico, con carencia de atención e interés a indicaciones y actividades. Era vital redundar para que se cumplieran medianamente los propósitos.

La vigilancia directa se hizo apremiante, pues el tiempo para tratar conflictos de alumnos en dirección era excesivo. Con la ausencia frecuente del docente, se derivaban nuevas complicaciones y deterioro en el proceso de enseñanza.

Al analizar las situaciones surge esta cuestión, ¿sería posible canalizar las emociones hacia un aprendizaje con más significado? ¿Qué actividades serían las adecuadas? Investigar la problemática proporcionó herramientas para entender, aprovechar y diseñar estrategias que resolvieran este conflicto, además de mejorar las prácticas propias.

#### Problema Investigado

Se aplicó entrevista a padres y alumnos en las dimensiones de aprendizaje académica, física, familiar y social para detectar los conceptos psicopedagógicos y familiares implicados en los estados emocionales. El diagnóstico confirmó liderazgo y gran inteligencia en algunos, aptitudes artísticas, curiosidad e inquietud constante, pero también apatía y dificultades para aprender, desatención en clase, desorganización y pereza para la realización de tareas.

Algunos recibían apoyos extraescolares por problemas de aprendizaje y un alumno por



“DESIERTOS” Adrián D. 2019

problemas de aprendizaje y un alumno por TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad).

En lo familiar, la relevancia estuvo en el tipo de atención recibida en casa (más económica que de tiempo) coincidiendo en comportamientos negativos hacia la responsabilidad y convivencia. Casi la totalidad vivía en familias de pocos miembros, ausencia del padre y más de la mitad eran los menores o hijos únicos de padres jóvenes y ambos trabajando. Con muy pocas responsabilidades asignadas, manifestaron que se molestaban cuando se les pedía que realizaran deberes.

En base al diagnóstico, en la bitácora de clase se plasmaron los procesos cotidianos pertinentes, permitiendo analizar emociones y actitudes, derivando que la manifestación de éstas a través de conductas determina en gran medida lo que aprenden, incluyendo sus relaciones afectivas. En este punto surge el propósito de regularlas y aprovecharlas dentro del clima escolar para hacer significativos lo aprendido cotidianamente a través del diseño de actividades cotidianas y pertinentes desde la inteligencia emocional, con la premisa de:

- Estimular las cualidades particulares de cada alumno, identificando y canalizando las emociones hacia el aprendizaje.
- Generar ambientes escolares óptimos partiendo de los contenidos de clase, con estrategias centradas en las formas en que asimila los conocimientos, sus intereses y preferencias para provocar el interés por aprender.

## Antecedentes

El enfoque cualitativo de la investigación exigió la propia inmersión como figura vital, y la experiencia hizo ver que la evolución constante de los alumnos, precisaba dinamismo en los

elementos de la investigación, para avanzar en una transformación reflexiva desde el paradigma sociocrítico. Entendiendo las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, desde la complejidad de las interrelaciones y conductas emocionales, marcando la pauta de los comportamientos y las formas de comunicación en una investigación-acción (Latorre 2003) participativa, colaborativa, autocrítica, a partir de un proceso sistemático.

A raíz de lo que se entiende por aprendizaje significativo, es Ausubel (1983) quien identifica aquellos componentes que determinan un conocimiento como relevante para los estudiantes, mismo que toma en cuenta lo que los alumnos sienten, piensan y saben, determina esa relevancia.

Salovey y Mayer (1990) explican a la Inteligencia emocional, como un grupo de habilidades que permiten procesar y canalizar las experiencias emocionales, optimizando los procesos de pensamiento y en conjunción con Goleman (1996), se entiende como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Entendiendo así, la fuerte parte social que implica el educar esa inteligencia.

Para implementar las acciones se utiliza el currículum Self Science (Goleman 1996) que Incluye la toma de conciencia de uno mismo (en el sentido de reconocer los propios sentimientos, elaborar un vocabulario adecuado y conocer la relación existente entre los pensamientos, los sentimientos y las reacciones).

Darse cuenta, de si son los pensamientos o los sentimientos los que están gobernando una determinada decisión, permite considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles, y aplicar este conocimiento a la toma de decisiones en clase, provee formas de manejar la ansiedad, la ira y la tristeza, asumiendo la responsabilidad de las propias



decisiones y acciones.

El modelo de Inteligencias múltiples (Gardner, 1983), le da significado a las necesidades y características de los alumnos con propuestas de intervención acertadas y atención a la diversidad.

### Hallazgos

Se determinaron las habilidades y estilos de aprendizaje en los alumnos por medio del test de estilos de aprendizaje de VAK y del test de inteligencias múltiples (Gardner 1983). En el que se obtienen evidencias de lo que prefieren y son hábiles para realizar. Este conocimiento permite el diseño de actividades desde sus particularidades.

Se confirman las impresiones iniciales acerca de las preferencias por el movimiento y experimentación. Observando que predomina lo kinestésico. En referencia al test de Gardner (1983), la inclinación es hacia inteligencia

espacial-cinética.

Deduciendo que se posee más de una inteligencia y que estas habilidades no son estáticas, se van perfeccionando de acuerdo los retos diversos.

Para determinar las habilidades emocionales, se aplica el test definitivo de inteligencia emocional para niños de hasta 10 años propuesto por Chiriboga y Franco (2003) en el que se distinguen 5 ámbitos, Autoconciencia, autocontrol, Aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social.

Se encuentra un porcentaje muy bajo en el control de estos aspectos en los 32 alumnos del grupo, muy pocos muestran una autoconciencia sobre si mismos (25%), autocontrol (33%), Aprovechamiento emocional (18%), empatía (40%) y habilidad social con un 39%.

Se muestra pertinencia con observaciones previas, pues los alumnos externalizan emociones que no les favorecen en su aprendizaje.

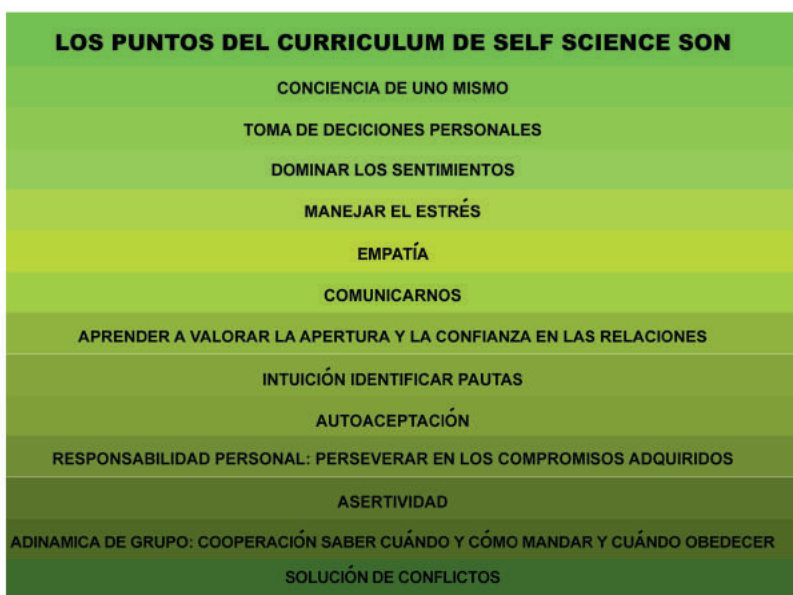


FIGURA 1 : Elementos del curriculum self science (Goleman, 1996)

La intervención desde *self science* (Goleman 1996) comienza con el maestro como figura ejemplar, y la autorreflexión de las emociones de los alumnos para progresar, considerando las emociones como un obstáculo perenne, a una herramienta necesaria para llegar al bienestar de los alumnos.

Hubo pertinencia al confluir varias estrategias basadas en la empatía, tales como, resolver por sí mismos los conflictos cercanos, practicar ayuda a los que la necesitarán, comunicar sus situaciones y discutir para llegar a acuerdos. Se complementó también con las actividades sugeridas en los ficheros de tiempo completo (SEP 2014), programa de convivencia (SEP 2016), hasta las estrategias del libro de texto de formación cívica y ética (SEP 2, 2011).

Hay avances pausados al seguir este proceso, necesitan incentivos y recordatorio constante para actuar de forma pertinente. Puede observarse también más responsabilidad de acciones y empatía.

Los círculos restaurativos fortalecieron el análisis y canalización de emociones en las confrontaciones de los alumnos. En la perspectiva de Costello, Watchell y Watchell (2009) al no acusar y basar el diálogo en preguntas pertinentes con los alumnos en círculo, misma perspectiva guía a entender los pormenores sin sancionar, evitando acusaciones, realzando en su lugar lo experimentado por todos. La armonía otorgada desde este método, generó una mayor calidad de acuerdos y comprensión de sentimientos. Ayudando a expresarse con dirección, organización, escuchando y respetando turnos.

El diario personal de grupo y bitácora de clase, posibilitaron ahondar los pensamientos, sentimientos, emociones, así como observaciones importantes para cada uno a través de la reflexión, fortaleciendo en consecuencia la práctica de habilidades de escritura (Goldoni 1996). Con hábitos fortalecidos de disciplina

en la hora y frecuencia. Hubo motivación progresiva por plasmar con variadas expresiones lo vivido durante el día, resultando una fuente de ideas y crecimiento personal.

Motivar a los alumnos desde la adecuación de los espacios y materiales, es un punto medular del aprendizaje (Tomlinson, 2008). Pudo lograrse desde la transformación del espacio físico del aula a partir de áreas acordes a las situaciones y contenidos de aprendizaje, utilizando materiales proporcionados por todos los implicados.

El resultado fue un lugar agradable, útil y versátil, incluyendo arte, juegos matemáticos, convivencia, materiales de uso común, ciencias y aseo. Complementando, se aprovecharon diferentes áreas de la escuela, canalizando actitudes inquietas a ansias por explorar y tranquilidad por disfrutar diversos escenarios. Traducido en motivación creciente por los aprendizajes cotidianos.

Para organizar las actividades de las asignaturas (SEP 2, 2011) se exploran temas con discusiones grupales sobre la forma de trabajo. Resultando en la implementación de proyectos vinculados y transversales, reforzados con la organización de comisiones acorde a las diferentes áreas, proporcionando dirección y estructura.

Lo significativo, fueron las propuestas de los alumnos, se dieron a partir de planes de clase con flexibilidad para transformar de forma democrática, potenciando capacidades de liderazgo, de organización, argumentación para defender cada cargo y responsabilidad al cumplir con sus funciones, confirmando lo que menciona Gardner (1983) sobre la importancia de fomentar las diversas inteligencias, mostrando habilidades, tanto intrapersonales, como interpersonales. Un aspecto muy valioso resultó ser la vigilancia que mantenían para el cumplimiento de lo que consideraban sus deberes, exponiendo los casos en que no se hacía.

## Discusión

Los resultados obtenidos a través de las unidades de análisis (Barriga y Henríquez 2011) demuestran que las emociones son factibles de encausarse para propiciar un aprendizaje significativo, que la motivación extrínseca como actitudes mostradas por la docente y compañeros, motivó el interés y empatía, siendo dirigidas hacia las habilidades e inteligencias que posean (Gardner, 1983). Se consideró además, sus sugerencias con actividades motivantes, apoyadas en materiales pertinentes, generando actitudes de empatía, preocupación por los demás, reflexión, constancia y esfuerzo.

Sus emociones descontroladas fueron factibles de encausarse a través de las relaciones afectivas y los cuestionamientos reflexivos sobre sus acciones, con apoyo del curriculum self science (Goleman, 1996) y los círculos restaurativos (Costello, Watchell y Watchell 2013) que resultaron una herramienta invaluable para canalizar actitudes negativas como la intolerancia y malos entendidos, hacia la comprensión empática y aprendizaje moral en situaciones conflictivas.

Los alumnos mostraron capacidad de preocupación hacia sus compañeros, así como el apoyo en diversas situaciones, tomando responsabilidades paulatinamente, interés por cosas nuevas, retos y actividades que incluyeran estímulos a través de todos los canales de aprendizaje.

Se percibe que es preciso regular sus conductas, pero permanecen atentos por periodos más largos y muestran más habilidad en la lectura de instrucciones; pero no en forma auditiva.

La mayoría ha desarrollado una forma muy particular de regular sus acciones, siendo a través del creciente liderazgo, evidenciado en la iniciativa de proponer y orientar actividades

hacia sus compañeros. Algunos toman y vigilan el comportamiento de los que usualmente rompen las reglas, imponiendo sanciones y realizando anotaciones en el diario del grupo a manera de bitácora. Por medio de la escritura o la oralidad, según corresponda, dar voz y opinión a lo que piensan sobre los contenidos que aprenden, así como los sucesos en las actividades escolares, y en derivación analizar acciones y consecuencias.

Al escribir sus pensamientos y sentimientos en el diario personal, no solo expresan lo vivido a lo largo de la jornada, también opiniones, formas de sentir y discernir su actuar durante el día. Creando la necesidad de ampliar vocabulario, usando nuevas combinaciones de palabras, dando como resultado, el ser cada vez más claros y coherentes para que otros puedan leerlo.

Aproximadamente, la tercera parte del grupo aún está en mitad del proceso de autorregulación y requieren supervisión constante. Ya no son tan comunes las agresiones físicas, pero sí, el evadir responsabilidades y no concluir actividades. Estos alumnos que suelen romper las reglas a pesar que tengan una actividad interesante, son infortunadamente los mismos que presentan problemas en otros ámbitos de aprendizaje.

Se llega a las siguientes precisiones, con la obvia certeza de que este proceso es dinámico y en constante transformación, que además lo que se observa como cambio puede no ser duradero y solo ser evidenciado durante la aplicación. La utilización de estrategias creativas en las actividades de aprendizaje basadas en los intereses y formas de ser de los alumnos, optimiza la apropiación de los contenidos escolares.

Se descubre en cuanto al control de las emociones y su aprovechamiento, que el análisis e introspección cotidianos de lo que se siente y piensa sobre las actividades de aprendizaje un

mayor interés, además del compromiso por aprender y llevar a cabo lo planeado.

El otro aspecto preponderante, es la influencia de los padres y sus familias en las formas en que se genera la comunicación y el conocimiento de sus necesidades, gustos, características y sobre todo la importancia que les conceden en cuanto a la expresión de sus personalidades.

El trabajo realizado en proporción a la relevancia del trato personalizado y actividades de aprendizaje conjuntas con sus hijos, mostró un mayor interés por su desenvolvimiento y en este punto, la importancia de las intervenciones coordinadas con el equipo de apoyo de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) coadyuvó a mejorar los resultados con acciones especializadas desde su función.

Se reitera la necesidad de estrategias creativas que respondan a las características de conocimiento de cada alumno, pues la diversidad existente exige adecuaciones que van desde problemas para la apropiación de contenidos, hasta la demanda de avance sobresaliente en otros.

## Conclusiones

El profesor como figura ejemplar, precisa mostrar actitudes positivas, apertura e iniciativa hacia los alumnos, con la finalidad de fomentar una disciplina puntual, desde la aceptación intrínseca con reconocimiento de consecuencias y aplicación precisa de hábitos para motivar su interés en la realización de deberes. Reforzar acciones con los alumnos que aún se les dificulta el control de emociones, y dirigir su correcta canalización hacia el aprendizaje.

e precisa continuar proyectos que tomen en cuenta sus perspectivas, formas de aprender y reflexiones personales, así como detección de ideas relevantes y opiniones sobre organización. Formar constantemente equipos peque-

pequeños y trabajo en colectivo. Aplicar estrategias centradas en el aprendizaje auditivo y exigencia en la calidad de trabajos.

Usar cotidianamente multiplicidad de recursos y medios de comunicación en la resolución de los problemas y orientar perspectivas hacia el beneficio social.

Las reflexiones orales y escritas se constituyen en recursos excelentes para la toma acertada de decisiones y análisis de acciones.

Reorientando el apoyo de padres de familia hacia el crecimiento personal y autónomo de sus hijos.

La trascendencia al determinar hasta qué punto puede aprovecharse la implicación de las emociones en los procesos de aprendizaje, abre posibilidades enormes para transformar las prácticas docentes y al mismo tiempo la forma en que los alumnos aprenden, pues a través del proceso se descubrieron, en una primera instancia las emociones que obstruyen la apropiación de conocimientos de los alumnos, para después entender la forma en que pueden canalizarse, creando un clima óptimo en el aula, mismo que potencie las formas de aprender, dando pie a cambios profundos en la motivación por estar en la escuela y proyectando conductas positivas hacia lo que beneficia su crecimiento personal y el de sus compañeros, tanto presente como futuro.

Al ser la empatía una habilidad social clave para entender los sentimientos de los demás, se hace necesario asumir puntos de vista ajenos al propio, respetando las diferentes formas en que los demás se expresan y muestran sus emociones. En este punto las relaciones con los demás se convierten en un tema de gran relevancia, que implica aprender a escuchar y a preguntar, diferenciar entre lo que alguien dice y hace, así como las propias reacciones y juicios, aprendiendo con la práctica, a ser afirmativo desarrollando su sentido de la

cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos.

Estas acciones de exploración de sentimientos y pensamientos deben ser permanentes, evaluando periódicamente para determinar avances.



“MARY” Adrián D 2017

## Referencias:

- Ausubel, D. (1983) aprendizaje significativo, resumen en \* <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>
- Costello, B. Watchell, J. y Watchell, T. (2013).. Círculos restaurativos en los centros escolares, Traductora Mayr, L International Institute for Restorative, Practices. Bethlehem, U.S.A.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (2014) Fichero de actividades didácticas PETC. SEP. México.
- Gardner, H. (2001),Estructuras de la mente, La teoría de las inteligencias Múltiples, fondo de cultura económica. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Colección Ensayo, Editorial Kairós. EUA
- Gordon H. Bower, E. R. (1989). Capítulo 6. "Teorías del Aprendizaje". Edit. Trillas, México. D.F.
- SEP, 2011.Plan De Estudios 2011. SEP, México.
- SEP, 2011. Planes y programas de estudio, México.
- Sampieri R; Collado Fernández, C y Baptista, P. (2003) Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.
- Oaldak Finkler, Esther. (2016) Programa Nacional de Convivencia Escolar. SEP. México.
- Tomlinson, C. A. (2003), El aula diversificada, (Biblioteca para la Actualización del Maestro). México, SEP
- Chiriboga R. D., Franco J. E.(2000) Validación De Un Test De Inteligencia Emocional En Niños De Diez Años De Edad Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Quito, Ecuador. Obtenido en: <http://www.angelfire.com/in4/fiisvilla/medf91art2.pdf> test definitivo de inteligencia emocional 2001
- Gardner, H. (2001),Estructuras de la mente, La teoría de las inteligencias Múltiples. Obtenido en: <https://conalepdalia.files.wordpress.com/2013/08/test-de-inteligencias-multiples.pdf>
- Goldoni Ruíz, Catarina. El diario de clase, un diario para la vida. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4792215.pda>.

## PERFIL PROFESIONAL DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN MÉXICO. ESTUDIO DE CASO.

<sup>4</sup> Osorio Madrid José Raúl

### Resumen.

Este artículo presenta información actualizada, derivada de tres estudios sobre el perfil profesional de los docentes de secundarias en el estado de Tlaxcala (secundarias generales en 2014, técnicas en 2016 y Telesecundarias en 2018). Los resultados encontrados con respecto a la formación profesional y condiciones laborales de los docentes son muy similares en las tres modalidades y se puede apreciar una mejora considerable comparada con estudios previos, es decir, se reconocen mejores condiciones en su formación y trayectoria, lo cual es signo positivo de fortaleza académica para enfrentar los retos que exige la escuela secundaria en el momento actual.

**Palabras clave:** Docentes de Secundaria, Perfil profesional

### Abstract

This article presents current information taken from three studies about the professional profile of middle school teachers from the state of Tlaxcala (general middle schools in 2014, technical middle schools 2016, and Telesecundarias –Mexican system of distance education programs for middle school– 2018). The findings were that regarding teachers' professional training and working conditions, these were very similar in all three middle school systems and according to previous studies, a considerable improvement was evident in these such as better conditions for training and career, which is a positive sign of academic strength so as to face the demands required by the modern middle schools.

**Key words:** Middle school teachers, Professional Profile

### Introducción

La literatura existente acerca de la educación secundaria en México se ha incrementado en la última década, sin embargo, la relacionada con el perfil profesional de los docentes sigue siendo escasa (Santibáñez, 2007; SEP, 2009; Sheldon y Nugroho, 2010; SEP/OCDE, 2013; Backhoff, 2015; INEE, 2015).

Desde hace más de una década, Sandoval (2001) ya señalaba que las investigaciones realizadas sobre las condiciones del trabajo del maestro de educación básica en México, se enfocaban hacia los docentes de primaria, por lo que se conocía muy poco de los de secundaria.

En estudios realizados como el de Yuren (2003) se afirmaba "...si bien son muchos los libros y artículos en los que se dice a los docentes cómo deben comportarse, los estudios empíricos sobre el trabajo docente –así como sobre los puntos de vista de quienes hacen funcionar las escuelas– siguen siendo excepcionales" (Yuren;2003. P.632), o más recientemente Santibáñez (2007) comentaba "No se dispone de datos estadísticos de conocimiento público ni información básica, cómo los antecedentes educativos de los docentes en términos de especialización e institución en las que cursaron sus estudios o si están impartiendo la materia para la cual fueron originalmente preparados" (Santibáñez; 2007, p. 308).

En 2003, la SEP aplicó una encuesta a más de 200 mil profesores de secundaria que asistieron al Taller General de Actualización, la cual sirvió de insumo importante para plantear la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES). En dicha encuesta, resalta que casi la mitad de los profesores de secundaria imparten materias que no eligieron y se encuentran poco o nada preparados para impartirlas. En los dos años anteriores a la aplicación de la encuesta, el 88 por ciento no tomó ningún diplomado, seminario, ni asistió a ningún

<sup>4</sup> Doctor en Educación por la Universidad Anáhuac, A.C./Universidad Complutense de Madrid. Docente Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Contacto: doctorosorio@hotmail.com

congreso, foro o simposio de actualización. Para contribuir a mejorar la formación profesional de los docentes, se han diseñado programas de actualización y superación, ofrecidos en su tiempo por el PRONAP o en los Centros de actualización (CAM) estatales, sin embargo, la planeación y diseño de dichos programas, parte de un perfil en abstracto que no toma en cuenta las necesidades específicas de los docentes. Sandoval (2001) ha señalado desde hace más de diez años que "...en la secundaria conviven profesores con formación diversa y características muy diferentes a los profesores de preescolar y primaria, es necesario conocer sus particularidades para apoyar su desarrollo profesional".

En 2003, se realizó en el estado de Tlaxcala, un diagnóstico para identificar las condiciones en que opera este nivel educativo (SEP-Básica; 2003). El principal problema identificado en la calidad de la enseñanza, se relacionaba con las características de la planta docente. Los puntos centrales son la inasistencia de los docentes, poca preparación para la enseñanza y bajo dominio de los contenidos de las materias asignadas. Más adelante, en 2011, se realizó un segundo diagnóstico, en el cual se reportan los mismos problemas de formación, actualización y compromiso con la enseñanza en los docentes (DESG, 2011).

El problema sigue siendo la falta de información relevante para realizar acciones remediales a los problemas identificados. Por ejemplo, no se sabe si la formación inicial de los docentes es congruente con el tipo de asignaturas que imparte, no se sabe cuál es la formación pedagógica que adquirió antes de iniciar la carrera docente o la que ha adquirido ya en la práctica. Se carece de información sobre la manera en que ha planificado cada docente su proyecto de superación profesional y las repercusiones de ésta en la mejora de su desempeño. Se desconocen las condiciones en que cada docente transita por los distintos momentos del ciclo de vida académica (inicio, estabilidad,

consolidación, distanciamiento y retiro).

Por tal razón, se realizaron dichos estudios sobre la trayectoria y perfil profesional de estos docentes, con la finalidad de dar respuesta a preguntas como ¿cuáles son los rasgos actuales del perfil profesional de los docentes de secundaria en el estado? ¿El perfil profesional actual responde a las demandas y requerimientos del modelo educativo vigente? El estudio se desarrolló en dos etapas; 1) Encuesta sobre perfil profesional y trayectoria académica, y 2) Biografías sobre la trayectoria profesional a partir de entrevistas en profundidad. En este documento se presentan parte de los resultados de la primera etapa, referidos a formación profesional y condiciones laborales.

## Desarrollo

Referente teórico.

El sustento teórico conceptual en que nos basamos para abordar nuestro objeto de estudio, es el de "Ciclo de vida de los enseñantes" de Huberman (s/f), quien propone la existencia de una serie de secuencias o de "maxiciclos" que atraviesan no solamente las carreras de individuos diferentes en una misma profesión, sino también las de personas que ejercen diferentes profesiones. La carrera docente –de acuerdo con el autor- tiene en sus inicios una fase de exploración o titubeo que se presenta en los primeros tres años de ejercicio, si la exploración resulta positiva se continúa con la fase de estabilización en los siguientes tres años, lo cual se manifiesta en la seguridad y sentido de pertenencia al grupo, así como la consolidación de un repertorio de actividades para el desempeño.

Las personas que han logrado la estabilización en su carrera profesional, en los siguientes años de la misma (de 7 a 25), se deciden a participar más activamente en aspectos innovadores y no rutinarios, experimentando formas alternativas con las cuales impactar

más en su organización, incluyendo responsabilidades de mayor liderazgo en funciones administrativas. Esta etapa la denomina Huberman, fase de diversificación o activismo y es la más larga en tiempo de las cinco fases. Después de los 25 años de carrera, ocurre un cambio que Huberman ha identificado como serenidad y distancia afectiva. Serenidad reflejada por un estado de ánimo más distendidos, menos preocupados por los problemas cotidianos de la clase y un distanciamiento hacia la dinámica de la institución y hacia los alumnos.

Esta fase llamada también conservadurismo, es aquella en que los docentes llegan a pensar que los cambios, las reformas y las propuestas de innovación raramente conducen a mejorar el sistema, es así mismo, el preámbulo de la fase final en la que se tiene como perspectiva el retiro.

Identificar el perfil profesional de los profesores en las diferentes fases del ciclo de vida docente, nos apoya por un lado a comprender su situación particular y el tipo de necesidades que le son propias, y por otro, a tomar en cuenta esos elementos para diseñar programas de apoyo y mejora de la práctica, acordes al momento, anímico, físico y motivacional en que se encuentren.  
Metodología.

El estudio para este reporte es de tipo descriptivo, con base en datos recuperados de dos fuentes de información: 1) Información de gabinete y registros tanto de los archivos de la Dirección de Secundarias como de las bases de datos de la SEP-Básica y 2) Encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes de este nivel.

Se eligió una muestra aleatoria sistemática con 5% de error y 95% de nivel de confianza de tipo probabilístico y estratificado, a partir del número de años de servicio de los profesores. El instrumento que utilizamos en esta fase descriptiva, fue un cuestionario elaborado a

a partir de los indicadores utilizados en el Cuestionario de Contexto para Docentes Excale, el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México y Perfil de los docentes en América Latina. (SEP, 2009), y el utilizado por Falus y Golberg, titulado Perfil de los docentes en América Latina (Falus y Golberg /OCDE, 2010). Los indicadores de nuestro instrumento se relacionan con los rubros, perfil socio-demográfico, nivel de formación inicial, condiciones laborales y satisfacción con la práctica. El instrumento fue validado por experto y tiene confiabilidad de 0.89 en Alfa de Cronbach.

## Resultados

En este documento presentaremos únicamente los datos representativos de la formación y trayectoria profesional obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes, iniciando este apartado con los datos generales.

### 1) Datos socioeconómicos y contractuales

Las condiciones socioeconómicas de los profesores, son correspondientes con lo que se considera Clase Media (portal economía (s/f), es decir, cuentan con ingresos entre 6 y 7 salarios mínimos, tienen casa propia, un automóvil y sus hijos asisten a la escuela.

Hay un ligero porcentaje superior de mujeres (54%) que de hombres (46%).

Ocho de cada diez son casados o tiene una pareja. Solamente el 20% provienen de entidades cercanas a Tlaxcala como Puebla, Hidalgo, Veracruz, y el Distrito Federal, el resto son originarios del estado, aunque casi la totalidad se encuentran radicados en Tlaxcala.

La edad promedio es de 38 años y el 90% se ubican entre las primeras tres fases de la carrera docente sugeridas por Huberman (s/f).



<b>AÑOS DE LA CARRERA</b>	<b>FASE</b>	<b>PROFESORES</b>
<b>1 - 3</b>	<b>Etrada, titubeo</b>	<b>20%</b>
<b>4 - 6</b>	<b>Estabilización</b>	<b>27%</b>
<b>7 - 25</b>	<b>Diversificación</b>	<b>43%</b>
<b>25 - 35</b>	<b>Distanciamiento</b>	<b>9%</b>
<b>35 - 45</b>	<b>Ruptura</b>	<b>1%</b>

*TABLA 1: Distribución de docentes por fases  
Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario*

El 20% de docentes se encuentran en la primera fase considerada como la entrada en la carrera, que puede ocasionar lo que habitualmente se llama "choque con la realidad" o titubeo donde el profesor se pregunta ¿podré dar la talla?

En la segunda y tercera fase de Huberman, se concentra la mayoría de docentes (estabilización 27%, diversificación 43%), se caracterizan por la adquisición de un compromiso definitivo con la profesión, dominio y posesión de un repertorio pedagógico y de estrategias para la enseñanza, el sentido de pertenencia (identidad profesional) a un grupo de iguales, la participación activa y el involucramiento en la solución de problemas de la institución educativa, asumiendo mayores responsabilidades de tipo pedagógico y administrativas.

No obstante, con respecto a la disponibilidad de los docentes para comprometerse y participar activamente en los proyectos de mejora de

la escuela secundaria más allá de cumplir sus horarios de clase, existe una limitante originada por una combinación entre su edad y su tipo de contratación, ya que casi la mitad de los docentes jóvenes de secundaria más allá de cumplir sus horarios de clase, existe una limitante originada por una combinación entre su edad y su tipo de contratación, ya que casi la mitad de los docentes jóvenes de secundarias generales y técnicas tienen contratos de cinco a menos de 20 horas clase, un tercio cuentan con contrato por arriba de 20 horas y el resto, los menos, los de mayor edad y con más de 20 años de servicio, tienen contratos de tiempo completo pero se encuentran pensando más bien en el retiro, es decir en la etapa de distanciamiento de acuerdo a Huberman, por lo que su energía, entusiasmo y disposición para la innovación no son sus cualidades distintivas. Esta proporción es considerablemente diferente en Telesecundarias, ya que casi en su totalidad, tanto los jóvenes como los de mayor edad, cuentan con una plaza de tiempo completo.

## 2) Formación académica

El nivel académico de los profesores de secundarias generales en el Estado de Tlaxcala es de licenciatura o mayor en 8 de cada diez. Este nivel se ha venido superando en las últimas dos décadas, encontrándose actualmente a un 22% de docentes con estudios de posgrado.

El nivel académico actual representa una mejora sustancial con respecto al que predominaba en los años 70 y 80s del siglo pasado, época en que más de la mitad (60%) de los docentes eran egresados de la normal superior y el 40% restante pasantes de licenciatura.

Como se aprecia en la tabla anterior, a partir de la década de los noventas, cuando los estudiantes de las escuelas normales egresan con el nivel de licenciatura debido a la reforma de 1984 (Sandoval, 2003), disminuye drásticamente el porcentaje de docentes que ingresan a la enseñanza secundaria con nivel de Normal Superior y en los últimos años el nivel que predomina es licenciatura y aparecen los primeros docentes con estudios de posgrado. Antecedentes académicos de los padres y pareja.

El 50% de los profesores de secundaria, son pioneros en sus familias de pertenencia en obtener estudios de licenciatura, sin embargo, el otro 50% tiene antecedentes de padres con licenciatura y en algunos casos (2% de las madres y 6% de los padres) con estudios de posgrado. Los antecedentes académicos de las familias de la mitad de los profesores, actúan como dispositivos de capital cultural (Bourdieu, 1987) que favorecen la incorporación de sus hijos a los mismos o mejores niveles de estudios profesionales.

El nivel académico de las parejas de los profesores, también es un referente de apoyo para inferir que el contexto sociocultural que les rodea cotidianamente, favorece el trabajo intelectual. Sesenta por ciento de las parejas cuentan con estudios de nivel licenciatura y otro 10% con estudios de posgrado, y también se dedican a la docencia.

### Otros cursos realizados

Con algunas excepciones, todos los profesores han tomado al menos un curso de actualización por año, pero la mayoría realizan de dos a tres cursos en ese periodo.

	<b>NORMAL SUP</b>	<b>PASANTE DE LICENCIATURA</b>	<b>LICENCIATURA</b>	<b>ESPECIALIDAD</b>	<b>MAESTRÍA</b>	<b>DOCTORADO</b>
<b>1971 a 1979</b>	<b>60%</b>	<b>40%</b>				
<b>1980 a 1989</b>	<b>31%</b>	<b>46%</b>	<b>23%</b>			
<b>1990 a 1999</b>	<b>19%</b>	<b>50%</b>	<b>31%</b>			
<b>2000 a 2009</b>	<b>14%</b>	<b>14%</b>	<b>60%</b>	<b>7%</b>	<b>3%</b>	<b>2%</b>
<b>2010 a 2016</b>	<b>12%</b>	<b>27%</b>	<b>47%</b>	<b>3%</b>	<b>11%</b>	

TABLA 2: Grados académicos. Evolución 1971-2016

Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario

Los cursos de actualización que solicitan y asisten con mayor frecuencia, son aquellos orientados al desarrollo de habilidades docentes (planeación argumentada, por ejemplo) y los de contenido disciplinario en las asignaturas que imparten, (Español, matemáticas, Historia, Ciencias, etc). Los menos solicitados son cursos relacionados con el empleo de las TIC, ABP y desarrollo de competencias y valores.

Otra fortaleza de la planta docente actual, es que, con raras excepciones, todos se encuentran impartiendo asignaturas que se corresponden totalmente con los estudios de licenciatura o posgrado que han realizado.

### 3) Situación laboral de los docentes

El tipo de contrato que predomina entre los docentes de secundarias generales y técnicas

es de hora clase, en las Telesecundarias –como se señaló anteriormente- desde el ingreso al servicio se obtiene una plaza de tiempo completo.

Las posibilidades de ascenso en el tipo de plaza (trayectoria horizontal), resultó muy compleja y retardada para los docentes que ingresaron al servicio en los años 70`s, ya que las plazas disponibles eran limitadas, sin embargo, el incremento de la matrícula, la apertura de escuelas y los profesores jubilados, generaron aumento en las plazas disponibles, lo cual favoreció a los docentes que ingresaron en las últimas dos décadas (INEE, 2015).

Como se aprecia en la tabla 4, mientras que en la década de los setentas había que esperar casi diez años para un ascenso, en los años siguientes, el proceso fue más ágil y corto.

<b>AÑO DE INGRESO A CLASE</b>	<b>PLAZA MEDIO TIEMPO</b>	<b>PLAZA DE 1/4 DE TIEMPO</b>	<b>PLAZA TIEMPO COMPLETO</b>
<b>1970</b>	<b>1975</b>	<b>1981</b>	<b>1990</b>
<b>1979</b>	<b>1985</b>	<b>1995</b>	<b>2005</b>
<b>1999</b>	<b>2003</b>	<b>2006</b>	<b>2006</b>
<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2010</b>	<b>2013</b>

TABLA 3 : Años de espera para el ascenso horizontal.  
Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario

Las condiciones laborales de los docentes no se han visto favorecidas por el Programa de Carrera Magisterial (PCM), ya que apenas el 17% participa en el mismo. En estos casos, se aprecia una relación directamente proporcional entre el grado académico y el nivel de carrera magisterial que poseen.

## Conclusiones

Como se pudo encontrar en el estudio, treinta años atrás, el perfil profesional de los maestros de secundaria era de un docente de educación primaria con estudios posteriores en la normal superior en alguna de las especializaciones que ahí se impartían. La evolución que ha tenido este perfil nos indica que actualmente la mayoría son profesores egresados de alguna licenciatura universitaria y a partir de la década de los noventa del siglo pasado, una proporción importante cuenta con estudios de posgrado. A diferencia de lo que han advertido estudios anteriores, los profesores de hoy cuentan con

los perfiles, parámetros e indicadores que exige el actual programa de Servicio Profesional Docente, comprometidos con su profesión, habilitados en el dominio de su disciplina y continuamente participan en actividades de superación académica.

Estudios de caso como el presente, demuestran la importancia de realizar otros similares para contar con información empírica, actualizada y con base en datos, que sirva de argumento para dignificar la figura del docente de escuela de secundaria y revalore la relevancia e importancia de su labor en favor de la educación en México.

## Referencias:

- Backhoff, E (2015) Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013. COLMEE. Disponible en: [http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/24Las\\_telesecundarias.pdf](http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/24Las_telesecundarias.pdf)
- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, año 2, núm. 5, UAM- Azcapotzalco
- DESG (2011) Proyecto de Desarrollo 2011-2016. Departamento de Educación Secundaria General (DESG), SEP-Básica, Tlaxcala.
- Falus, L y Golberg, M (2011) Perfil de los docentes en América Latina. OEI/UNESCO/SITEAL, disponible en; [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09\\_20110624.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf)
- Huberman, M (s/f) Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Página web de Quaderns Digitals, consultado en 2012, disponible en; [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_12/nr\\_186/a\\_2638/2638.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_186/a_2638/2638.html)
- INEE (2015) Los docentes en México. Informe 2015, disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPublic/P1/I/240/P1I240.pdf>
- Portal Economía.com (s/f) Niveles socioeconómicos en México, consultado en 2014, disponible en; [http://www.economia.com.mx/nivel\\_socioeconomico\\_c\\_clase\\_media.htm](http://www.economia.com.mx/nivel_socioeconomico_c_clase_media.htm)
- Sandoval, E (2001) Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 25, consultado en 2012, disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>
- Sandoval, E (2003) Otras experiencias en la gestión. *Las escuelas normales* Consultado en 2014, disponible en; [http://www.oas.org/udse/gestion/fr\\_prog.html](http://www.oas.org/udse/gestion/fr_prog.html)
- Santibáñez, L (2007) Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 32, pp. 305-335
- SEP/Básica (2003) Diagnóstico Estatal de Educación Secundaria en el Estado de Tlaxcala. Consultado en 2012 en; <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/tlaxcala.pdf>
- SEP (2009) Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados de México. Disponible en; [http://168.255.201.80/TALIS2009/Info\\_talis\\_2010.pdf](http://168.255.201.80/TALIS2009/Info_talis_2010.pdf)
- SEP/OCDE (2013) Resultados de TALIS 2013. Disponible en: [http://www.dgsep.sep.gob.mx/BROWAES/Talis/imagenes/NotaPais\\_Mexico\\_espa%C3%B1ol.pdf](http://www.dgsep.sep.gob.mx/BROWAES/Talis/imagenes/NotaPais_Mexico_espa%C3%B1ol.pdf)
- Sheldon, N., Nugroho, R (2010) Evaluación de la Reforma Curricular de Educación Secundaria 2006 en México. Reporte Final. SEP-Básica, consultado en 2012, disponible en; <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/evaluaciones/EvalRefCirEduSec06.pdf>
- Yuren, T., y Araujo-Olivera (2003) Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación Cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 19, pp. 631-652



*"SIDDHARTHA" Adrián D 2019*

## INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS DONDE SE INNOVA, JUEGA Y REFLEXIONA

<sup>5</sup> Teresa Aranda Jiménez

### Resumen

El presente artículo resume el proceso de aplicación de siete proyectos educativos innovadores por parte de docentes de nivel primaria, incluyendo sus entramados, tensiones y reflexiones. El propósito general es difundir su experiencia de análisis sobre la práctica diaria, resistencia al cambio y de desconocimiento de sus alumnos.

Entre los resultados de dicha experiencia se muestra evidencia de que la edad y brecha tecnológica del docente, así como su falta de interés hacia los alumnos (por ejemplo en los juegos practicados por estos), reduce entre ellos la empatía, interacción, conexión, lenguaje en común e intereses. Además de exponer cómo intervenciones pedagógicas innovadoras pueden contribuir a reducir tal ruptura o divorcio entre docentes y alumnos. Los sujetos involucrados sugieren que las innovaciones aplicadas al aula tomen en cuenta intereses lúdicos, expectativas de juego y conocimientos recreativos de los niños.

**Palabras clave:** Innovación, intervención, juego y reflexión.

### Abstract

This article summarizes the application process of seven innovative pedagogical projects implemented by primary school teachers, including networking, tensions, and insights. The general purpose is to make known their analytical experience concerning daily practice, resistance to change and unfamiliarity with the students.

Among the results of this experience, it becomes apparent that teacher's age and the technological gap, as well as the lack of interest toward the students (for example, the games that they play), reduce the empathy, interaction, connection, language in common, and

interests. Besides revealing the way that pedagogical innovators can contribute to reduce such rupture or detachment between teachers and students.

The subjects involved suggest that the applied innovations in the classroom take into consideration playful games, game expectations and childrens' recreational abilities.

**Key words:** Innovation, intervention, games and reflection.

### Introducción

En el texto *Culturas juveniles y cultura escolar*, Tenti (2000), pregunta en qué medida lo que ofrece la escuela, responde a las expectativas de las nuevas generaciones, además, analiza que hoy resulta imposible separar el mundo de la vida, del mundo de la escuela y que los alumnos traen consigo su lenguaje y cultura en donde por cierto, la primacía es lo audiovisual. En el mismo tema, Hernández (2014), de la Universidad de Barcelona, sugiere investigar sobre cómo los niños aprenden fuera de la escuela para reducir la desvinculación entre cultura escolar y cultura social, entre ser estudiante y ser niño.

Con dicho referente, y como responsable del Seminario de Aplicación y Evaluación de Proyectos Educativos, en el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación –IEIPE–, sede San Luis Potosí, se tuvo el propósito de potenciar las capacidades, habilidades y destrezas que permitieran implementar y desarrollar proyectos de intervención pedagógica para alcanzar los aprendizajes esperados del alumno.

Se retomó que los autores mencionados coinciden, que no se puede seguir enseñando a los ciudadanos del siglo XXI como se hacía en el un

<sup>5</sup> Doctora en Educación por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Docente del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación. Correo: tere\_arandano@hotmail.com

el siglo XX y que la innovación es una cuestión de sobrevivencia, tanto como el respirar. En la práctica educativa, la innovación representa un cambio asociado a una situación, es un medio para mejorar y abordar situaciones educativas de forma diferente a las usuales, donde la aceptación de quienes se involucren en ella, será un aspecto imprescindible para que se convierta en una experiencia innovadora (Rivera, 2018).

En el caso de los siete docentes que desarrollaban investigación acción y asistieron al tercer semestre de la Maestría en Educación Primaria, se resaltó que innovación se asocia al contexto en el que se lleva a cabo, por lo que un objeto, una herramienta tecnológica, una técnica didáctica, o un proceso, pueden ser innovadores, lo importante era diseñar ambientes que promovieran la participación, así como, usar herramientas que permitieran mejorar la experiencia de aprendizaje de sus alumnos.

Los siete asistentes han cursado en el IEIPE tres semestres, en los que han desarrollado el diagnóstico, contexto, marco teórico y planeación de un proyecto de intervención. Ahora, en los meses de agosto 2018 a enero 2019, aplicaron dicho proyecto, el cual consta de una serie que va desde cinco hasta diez planeaciones didácticas con las que enfrentarían a los menores a su cargo a elementos innovadores que les motivaran a la acción, donde promoverían el aprendizaje y la resolución de problemas.

## Desarrollo

Para el desarrollo de una de estas planeaciones, el primer paso fue que los docentes señalaran las principales problemáticas en el aula. También describieron su práctica diaria en el desarrollo de dichos temas como:

- El uso y comprensión del valor posicional
- Desarrollo de la alfabetización
- Desarrollo del pensamiento matemático

- Favorecimiento de la inclusión
- Consolidación de la lectura y la escritura
- Fomento de la autonomía para la mejora del aprendizaje de las matemáticas y
- El fortalecimiento de la comprensión lectora.

Siguiendo el método de aprendizaje de Doble bucle de Argyris y Schön (1978), se observó la incidencia conectándola con los valores y normas, procurando la transformación de las acciones y estrategias. Entendiendo que una acción conduce a un resultado, el cual lleva a un futuro. Además, que una acción puede conducir precisamente a creencias que orientan acciones.

En una primera etapa de reflexión, se observó el uso constante de métodos tradicionales de enseñanza expositiva como: explicaciones teóricas en clase, rutinas, aprendizaje basado en el oído (sin tomar en cuenta otros sentidos) y en su mayoría lo identificado como Modelos centrados en el profesor. Se referían alumnos que mostraban escasas acciones, intelectuales e insuficientes estrategias de aprendizaje significativo, donde su papel se reduce a escuchar y escribir (López, 2010). Estos métodos pasivos de manera general Cano los ha denominado como tradicionales, porque están basados en la autoridad del maestro, promueven el aprendizaje reproductivo, la actitud pasiva de los estudiantes e impiden el desarrollo de sus capacidades críticas y reflexivas (cit. en Murrieta, 2007).

Entre las reflexiones de los docentes realizadas a su práctica, estuvieron aquellas en donde incluso los juegos que ellos aplicaban en clase eran tradicionales, poco dinámicos y fuera del contexto lúdico de los niños. En esta etapa los docentes reflexionaron en cómo su práctica y actividades lúdicas se encuentran desfasadas en tiempo y forma con las de sus alumnos. Y que los juegos semejantes a la Lotería o Serpientes y escaleras, eran identificados por ellos como lúdicos y fuera de lo rutinario, sin embargo, para los menores de entre seis y

once años eran vistos como tediosos y aburridos.

En ese sentido, acerca de las relaciones con los alumnos, expresarían incertidumbre e incluso la angustia por no tener certezas sobre el vínculo y su impacto en ellos (Albornoz, 2017a). De esta forma, se programaría que la relación profesor y estudiante no fuera solo un instrumento, sino el núcleo del proceso pedagógico y del trabajo docente, pues se constituye como un vínculo en tanto establece un entramado afectivo (Albornoz, 2017b). Esa fue una oportunidad para replantear que los procesos de formación profesional, deben responder a lo que exige el cambiante entorno y de organizar el cúmulo creciente de conocimientos, así como plantear que el desarrollo de las interacciones es parte del proceso implícito en la formación de profesionales (Gutiérrez, 2008).

Posterior a ello, se meditó en cuáles serían las particularidades que pudieran constituir una estrategia en un ambiente agradable, atractivo y natural para el niño. Por esa razón, se aplicó un instrumento para reconocer los intereses de juego de sus respectivos alumnos.

Con dichos resultados el desafío básicamente iniciaba, pues se encontró que los alumnos esperaban un juego donde la única forma de salvar el universo fuera reuniendo “las siete súper esferas del dragón, superando los cinco mundos y obteniendo como recompensa estas mismas”. También un juego en donde se resolvieran problemas con “Ryder, Chase, Marshall, Rocky, Zuma, Rubble, etcétera y en donde las misiones de rescate de alto riesgo protegieran a la comunidad de Bahía Aventura”. Lo interesante es que éstos no eran personajes del libro de texto, sino de videojuegos y caricaturas actuales.



“SÁBILA” Adrián D 2019



Así, retomando los elementos frecuentes de la planeación de los docentes incluyendo aprendizajes previos, evaluación y seguimiento, se buscó normalizar la tarea de introducir nuevas tendencias pedagógicas al aula. Se trabajó también en reconocer al juego como una función esencial del desarrollo de conocimientos y en la que se sugiriera que se aprendería con mayor facilidad aquello que produjera gozo y alegría. Se diseñó una “gamificación”, lo cual consistió en tomar algunos principios y mecánicas de los videojuegos, como la retroalimentación inmediata, el reconocimiento, batallas, niveles, puntos, etcétera (Universidad Complutense de Madrid, 2014). Entendiendo a la gamificación como la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los alumnos (Observatorio de Innovación educativa, 2016).

Por su parte Kapp, así como Gabe Zichermann y Christopher Cunningham la definen como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (cit. en Díaz, 2014).

Por ello, se retomaron criterios propios de dicha tendencia, como: narrativas, fases de logro, mundos alternos, etc. Se analizaron ejemplos donde:

Para mejorar la participación y el compromiso de los estudiantes, se desarrolló un sistema de gamificación con puntos, niveles e insignias.

Este sistema de gamificación ofrece puntos a los estudiantes de acuerdo con sus calificaciones en los exámenes rápidos. Estos puntos se acumulan y los hacen subir de nivel. El sistema cuenta con ocho niveles con nombres alusivos a los temas de clase. Se ofrecen puntos finales para quienes terminan en los tres niveles más altos: el nivel 6 otorga 2 puntos, el nivel 7 otorga 3 puntos y el nivel 8 otorga 4 puntos.

Se enfrentaron tensiones porque los siete docentes del Seminario de Aplicación y evaluación de proyectos educativos, quienes cuentan en promedio con treinta y dos años de edad, tenían un par de años que no utilizaban videojuegos (a pesar de que sus hijos sí lo hacen). Aun así, se continuó en el desafío de ¿cómo llevar los elementos de un videojuego al aula?.

## Conclusiones

Los siete docentes de la octava generación de la Maestría en Educación Primaria en el IEIPE, aplicaron su intervención con narrativas de: Los Caballeros del Zodiaco, Patrulla de Cachorros, Sonic, Coco, Bob Esponja, Toy Story, Buscando a Dory y Dragón Ball. Por supuesto que en ocasiones se contó con material didáctico de la película original y otras únicamente con un Power Point de apoyo, esto en escuelas primarias de comunidades como El Salitrillo, Ex Hacienda de Gogorrón y San Luís Potosí capital, pero en todas la creatividad fue el valor dentro del proceso educativo y con alto sentido identitario para los niños.

La respuesta a la pregunta, de ¿cómo llevar los elementos de un videojuego al aula? se inició con experiencias como el acercarse a hijos y sobrinos para que les enseñaran a los docentes elementos de videojuegos. También se adquirieron procesos como: la obtención de “insignias”, “vidas extras”, “cuenta regresiva”, “juego de roles”, “avatares”, etc. Sin embargo, la mayoría de los docentes tras el desconocimiento no introdujeron elementos de videojuego, sino construyeron un juego con narrativas de película o caricatura, pues eran las que más se acercaban a su dominio. Los docentes construyeron con el relato de la película reconocida por sus alumnos y los elementos sugeridos por el Observatorio de Innovación educativa (2016), una sesión utilizando no pantallas ni controles; sino materiales con los que se contaba en las aulas. Posteriormente, se diseñaron paneles de foami, avatares hechos con cartu-

lina, insignias de papel montadas en lápices de madera y hasta puntos extras hechos con harina.

La vivencia permite compartir los modelos educativos aplicables a los alumnos Milenials y que los procesos de aprendizaje requieren actualización según las necesidades y contextos actuales (Echeverría, et all, 2017).

Al integrar elementos de videojuegos con materiales disponibles, se redujo el fenómeno donde los docentes se encuentran desconcertados, enfrentándose a alumnos con formas cada vez más variadas y complejas, inmersos en un mundo tecnológico que para los menores "les resulta natural" y con escenarios para los que el docente no está preparado (Filmus, 2006). La gamificación se realizó con el apoyo de internet y sin contar necesariamente con un laboratorio de computación.

Al compartir docentes y alumnos una misma cultura escolar, llevo a experimentar momentos como pedir de parte de los alumnos de una escuela participante a una docente "más actividades de fracciones equivalentes, para que al resolverlas correctamente sigan obteniendo la categoría de Amigo fiel (equivalente al 10 de calificación) y ayuden a Andy (de la película de Toy Story) a librarse del Oso Lotso en la guardería Sunnyside".

Sin duda la experiencia provocó otras interrogantes como, ¿qué significa para los docentes innovar?, ¿qué perspectivas del juego tienen los docentes?, ¿cómo innovan los docentes en el aula?, ¿cómo reflexionan los docentes acerca de su práctica diaria? y ¿cuáles aprendizajes significativos logra la enseñanza por medio de la gamificación y otras innovaciones?. La aplicación de dichas gamificaciones, concluyó con reflexiones como la falta de conocimiento del contexto lúdico de los alumnos, la resistencia al cambio para introducir innovaciones a una clase y el poco dominio de los docentes por tendencias pedagógicas que pudieran trabajarse colaborativamente en una escuela.

Al final del semestre, algunos docentes expusieron su experiencia en los Consejos Técnicos Escolares –CTE–, buscando apoyo para reproducir la experiencia. Lo que los docentes expusieron fueron consideraciones como la que expresó una profesora, "cuando el alumno vio que la clase incluía ambientaciones de Sonic, el niño abriendo los ojos grito ¿Por qué traes al erizo?, le respondí que de eso trataría la clase y siguió ahora con otro grito: ¿qué tienes que ver tu con él?, ¿cómo es que lo conoces". El anterior episodio fue una muestra de lo alejado que los niños pueden ver al docente de su contexto, quizás identificándolo como un adulto desconectado de él, sus juegos y aprendizajes.

El impacto en aplicar elementos de videojuegos en el aula causo que los docentes acotaran la brecha generacional digital (generación Y & nativos digitales) entre ellos y sus alumnos.

A pesar de que las intervenciones podrían clasificarse como juegos serios, juegos con propósito o aprendizaje basado en juegos, el diseño y aplicación de la planeación reconoció los diferentes intereses y motivaciones de los participantes como "gamers", desarrollando un ambiente atractivo que propiciara en mayor medida el involucramiento y el consecuente desenvolvimiento de todos los participantes en la actividad.

En el siguiente semestre los docentes desarrollarán ahora la etapa de análisis y resultados de su proyecto de intervención (el cual expondrán y tendrán la oportunidad de titularse en semestres posteriores). Los docentes continuarán sus reflexiones sobre su desempeño, acciones, pensamientos, comprensión y aprendizajes esperados. Porque el continuar sometiendo la práctica habitual a un análisis crítico y reflexivo podrá generar la voluntad de ensayar cosas nuevas. El docente como investigador se ocupará de su perfeccionamiento pedagógico en la medida que se mantenga abierto al desafío, escrutinio y evaluación (Brubacher et. All, 2000). Por eso la reflexión no solamente acaba mejorando lo que hacemos, sino lo que somos,

“supone un crecimiento de la autoconciencia y de la sensibilidad por la propia experiencia y sus consecuencias” (Domingo, 2014, p.11)..

## Referencias:

- Albornoz, M. N. & Cornejo, C. R. & Budnik, J. A. (2017b). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. *Revista Forum Qualitative Social Research*. Volumen 18, No. 3, Art. 15. Septiembre 2017. Extraído de: [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2632/4142](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2632/4142)
- Albornoz, M. N. & Cornejo, C. R. (2017a). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Revista electrónica Scielo, Estudios pedagógicos*, Volumen 43, número 2, Valdivia 2017. ISSN 0718-0705. Extraído de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000200001](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200001)
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Aprendizaje organizacional: una teoría de la perspectiva de la acción*. Addison Wesley.
- Brubacher, W. J. & Case, C. W. & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Díaz, C. J. & Troyano, R. Y. (2014). *El potencial de la gamificación aplicado al Ámbito educativo*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Extraído de: [https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20APLICADO%20AL%20AMBITO%20EDUCATIVO\\_0.pdf](https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20APLICADO%20AL%20AMBITO%20EDUCATIVO_0.pdf)
- Domingo, R. Á. & Gómez, S. V. (2014). *La práctica reflexiva, bases modelos e instrumentos*. Madrid: Editorial Narcea.
- Echeverría E. S. T. & Martínez N. S. A. & Carmona, M. A. (2017). Una formación docente acorde a los cambios generacionales, tecnológicos e innovadores en los programas de postgrado nacionales. *Revista Temas de Ciencia y Tecnología* vol. 21, número 63 Septiembre-Diciembre 2017, p.p. 33-38. Extraído de: [http://www.utm.mx/edi\\_anteriores/temas63/T63\\_E009-2017.pdf](http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas63/T63_E009-2017.pdf)
- Filmus, D. (2006). *Desconexión: entre la escuela y los alumnos*. Buenos Aires: Editorial La Nación-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Extraído de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/desconexion-entre-la-escuela-y-los-alumnos-nid783721>
- Gutiérrez de González, C. & Vasco, U. C. E. (2008). *Las interacciones profesor-estudiantes: fundamento de la formación en las profesiones*. Bogotá: Universidad Javeriana, Colombia. Extraído de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a06v14n1.pdf>
- Hernández, H. F. (2014). *Transitar y aprender dentro y fuera de la escuela: la relación de los jóvenes con la cultura visual como espacio de posibilidad y autoría*. Universidad de Barcelona. Extraído de: <https://academica-e.unavarr.es/xmlui/bitstream/handle/2454/19801/TransitaryAprender.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, A. N. G. (2010). El aburrimiento en clases. *Revista Procesos Psicológicos y Sociales*, ISSN 1870 – 5618, Vol. 6, Año 2010, No. 1 y 2. Xalapa: Facultad de Psicología-Xalapa Universidad Veracruzana. Extraído de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-Aburrimiento-En-Clases.pdf>
- Murrieta O. R. (2007). El modelo centrado en el aprendizaje y su implicación en la formación de docentes. *Publicación número 10 Enero – Junio 2013 RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN 2007–2619. Extraído de: [ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/860/841](http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/860/841)
- Observatorio de Innovación educativa. (2016). *Gamificación*. México: EduTrens-ITESM.
- Rivera, A. M. (2018). *La innovación en la escuela, 10 elementos clave para innovar*. México: ITESM. Extraído de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa-los-10-elementos-clave-para-innovar>
- Tenti, F. E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: UNESCO. Extraído de: [https://www-ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4\\_Sesion2\\_Tenti.pdf](https://www-ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf)
- Universidad Complutense de Madrid. (2014). *La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico*. Extraído de: [www.ucm.es/BUJCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf](http://www.ucm.es/BUJCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf)

## LA TESIS DE POSGRADO COMO GÉNERO ACADÉMICO-DISCURSIVO

<sup>6</sup> Ana Guadalupe Cruz Martínez

### Resumen

El estudio de la composición escrita ha sido una de las preocupaciones fundamentales en el ámbito escolarizado. En el caso de la Educación Superior, pareciera que esta preocupación se acentúa al momento en el que el estudiante enfrenta la difícil empresa de elaborar su documento recepcional con el que ha de obtener el grado.

En este documento se da cuenta de la organización retórica que presentan los documentos recepcionales rescatados de la base de datos digital de la Biblioteca “Gregorio Torres Quintero” de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de la revisión y análisis de una muestra nacional de 119 tesis. Los documentos pertenecen a la Maestría en Educación de diez líneas de especialización. El sustento explicativo de la investigación, se fundamentó en la perspectiva sociocultural de la escritura que plantea, entre sus supuestos, la concepción de la escritura como proceso situado, complejo y contextualizado, implicado por la situación comunicativa en la que se encuentra el generador del escrito.

Una vez realizado el análisis, bajo la perspectiva de género académico, los documentos recepcionales fueron ubicados en una gradiente diversificada de textos, lo que muestra evidencia de una construcción retórica específica que permite hablar de un continuum de textos. El texto prototípico es la tesis, y el no prototípico es el texto narrativo.

La investigación recupera el concepto de alfabetización académica como alternativa para el fortalecimiento de la escritura en los estudiantes del posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, y con ello orientar el proceso de la composición escrita de la tesis.

**Palabras clave:** posgrado, Educación Superior, egresados, alfabetización académica, género discursivo.

### Abstract

The study of the written essay has been one of the main concerns in the academic field. In the case of Higher Education, it would seem that this concern arises the moment the student is faced with the arduous task of elaborating their dissertation for which he/she will receive their degree.

With this document the student realizes the rhetorical organization of retrieved dissertations that are taken from the database of the “Gregorio Torres Quintero” Library of the Ajusco Unit at the National Pedagogical University, after a revision and an analysis from a sample of 119 scholarly thesis. The essays belong to the Master’s Degree in Education department with ten areas of specialization.

The explanatory support of the investigation was justified by the sociocultural perspective of the writing that is put forward, among its assumptions, the concept of the writing as a situated process, complex and contextualized, implied by the communicative situation that the producer of the essay is in.

Once the analysis is conducted, under the perspective of academic genre, the dissertations were located in an assorted gradient of texts, which highlights a specific rhetorical construction that permits speaking about a text continuum. The prototype text is the dissertation and the non-prototypical is the narrative text.

Research retrieves the concept of academic literacy as an alternative for strengthening writing in postgraduate students at the National Pedagogic University. Thus guiding the dissertation writing process.

**Key words:** postgraduate, higher education, graduate student, literacy, discursive genre.

<sup>6</sup> Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.

## Introducción

El trabajo que a continuación se presenta, surge de la recuperación de más de dos décadas dedicadas a la docencia en programas de licenciatura y posgrado en educación, en una de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante ese tiempo ha llamado la atención las dificultades escriturales que enfrentan los egresados al momento de elaborar la tesis.

Una de las primeras acciones que posibilitaron el inicio del estudio fue la elaboración de un estado del arte sobre el tema de la escritura en la Educación Superior. Esta construcción pasó por dos etapas que se configuraron a partir de la revisión de la literatura. Durante la primera etapa se realizó el análisis de cada una de las investigaciones, lo que abrió el camino a un replanteamiento conceptual que, más adelante, orientó la organización del marco teórico y metodológico.

En la segunda etapa se delimita el objeto de estudio y se establecen las preguntas de la investigación y los objetivos de conocimiento. Ésta es la etapa en la que se decide que se realizará un estudio sobre las habilidades y capacidades para la redacción de textos académicos de los egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

El documento tesis, se concibe en esta investigación, como una composición escrita dentro del género académico. En este sentido, para el análisis del corpus, se utilizó el modelo CARS (Create a Research Space) de J. Swales (1990), que observa al texto a partir del propósito comunicativo que se construye con pasos estratégicos, lo que da la oportunidad de identificar la organización retórica en la escritura.

El estudio no permitió la observación de las características lingüístico-microestructurales

lingüístico-microestructurales de los textos, sin embargo, advierte dificultades discursivas en la organización escrita.

### **Una respuesta ante los problemas de construir una tesis de grado: La alfabetización académica.**

La revisión de la literatura para la construcción del estado del arte dio la oportunidad de “esculpir” el objeto de estudio. Permitted:

1) otorgar clarificación conceptual, 2) la adquisición de nuevos aprendizajes teóricos y de experiencias metodológicas, 3) descubrir des-aprendizajes para posicionar nuevos términos o conceptos, 4) actualización disciplinar. En estos diferentes momentos del “quehacer intelectual” constituyeron el prefacio al marco teórico, conceptual y metodológico por el que ha de conducirse la presente investigación.

También, posibilitaron la identificación de una alternativa curricular al fortalecimiento de la composición escrita, particularmente de los documentos recepcionales, en el posgrado.

En este sentido, durante la segunda etapa para la construcción del estado del arte, se lograron ubicar cinco “eventos” orientados a la consolidación del objeto de estudio en cuanto a su delimitación y conceptualización:

1. Posiciones teóricas respecto a la enseñanza y adquisición de la lengua escrita.
2. La escritura como proceso.
3. Concepto de alfabetización.
4. Alfabetización académica: enseñar a escribir en la universidad.
5. Escribir la tesis de grado es aportar al campo del conocimiento.

## 1. Posiciones teóricas respecto a la enseñanza de la lengua escrita

La enseñanza de la escritura es un proceso que socialmente se le ha delegado a la escuela, por lo tanto, la escuela ha adoptado y formulado modelos, así como métodos para la enseñanza. Para el caso de la enseñanza del español, la Educación Básica en México ha pasado por cuatro enfoques: el normativo, el estructuralista, el comunicativo funcional y, el actual, las prácticas sociales del lenguaje. Cada uno de estos enfoques responde a supuestos teóricos que los explican a partir de la concepción que se tenga de la lengua como objeto de estudio.

Los enfoques de enseñanza han servido de espejo desde los que se ha de reflejar “la manera” en la que los niños aprenden a escribir. Así, las perspectivas normativa y estructuralista, priorizaron una forma instrumentalista de la enseñanza. El español, como lengua materna, es tratado desde la enseñanza como un producto que, para su aprendizaje, había que realizarle todas las “disecciones” posibles; se le trata como un objeto de estudio que se encuentra conformado por unidades lingüísticas que se suman a la constitución de una estructura mayor. Los enfoques comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje, observan a la lengua como un producto social, contextualizado, por lo tanto su aprendizaje no es memorístico de cada una de las partes que componen a la lengua, sino que ese aprendizaje ha de ser situado. Es decir, se aprende a escribir funcionalmente en ambientes situacionales a los que pertenece el sujeto.

Los dos últimos enfoques recuperan planteamientos de la psicolingüística, de la pragmática y de la lingüística cognitiva, mismos, que la pedagogía ha rentabilizado en diversas técnicas didácticas, ejemplo de esto es la propuesta que existe en el nivel de Educación Básica del trabajo didáctico por proyectos.

Estos enfoques conciben al lenguaje en uso, dialógico, interactivo y la concepción de aprendizaje toma en cuenta a un individuo que desde sus propios conocimientos construye y manipula intelectualmente otros conocimientos que surgen al existir la necesidad de ponerlos en uso.

Las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de sujeto, de educador, desde los enfoques comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje, responden a las necesidades de uso del lenguaje, así también, las nociones de texto, discurso, escrito, adquieren significados acordes a las posiciones teóricas en las que se fundamentan los enfoques. Esta acotación se hace necesaria, ya que términos como los mencionados serán referidos en el transcurso del presente documento.



“PRIMAVERA” Adrián D 2019

## 2.La escritura como proceso.

Las posturas teóricas de la lingüística, lingüística cognitiva, psicolingüística, de la sociolingüísticas para el estudio de la lengua, advierten que la escritura pertenece a un proceso metacognitivo del que participa el sujeto, para hacerse de nuevos saberes en un ejercicio cognitivo que le lleva a la elaboración de saberes propios.

La escritura como proceso socialmente institucionalizado en la escuela, usualmente se le ha visto como una práctica escolar y no como práctica social, de ahí escribir se convierte en una práctica para “dibujar letras”. En este proyecto de investigación se conceptualiza al discurso y de prácticas discursivas como un conjunto de representaciones semánticas, pragmáticas, gramaticales, procesos cognitivos y lingüísticos que subyacen en la emisión enunciativa con propósitos comunicativos en contextos específicos.

### 1.Concepto de alfabetización.

Propone Carlino (2003) que es un error reducir la alfabetización a la conquista de las primeras letras y de las primeras operaciones matemáticas. Comúnmente se ha asociado el concepto de alfabetización con la adquisición convencional de la escritura, es decir, a la unión de grafías que bien seleccionadas hacen a una palabra. Por tanto, la alfabetización a de “observarse” como un proceso que no se reduce a la “alfabetización escolar”.

### 3.Alfabetización académica: enseñar a leer y a escribir en la universidad.

La alfabetización académica es un concepto que se ha ido construyendo en el transcurso de las últimas dos décadas en el contexto latinoamericano, específicamente en países como Argentina, Venezuela, Colombia, Chile

Carlino en Argentina, ha realizado estudios en diferentes contextos universitarios locales e internacionales, en los que ha encontrado que una de las preocupaciones sustantivas es la lectura y la escritura en un determinado campo del conocimiento de la profesión.

Las investigaciones que ha llevado a cabo en universidades de Estados Unidos, Australia, Canadá y en varios de los países de Sudamérica la conducen a afirmar que la alfabetización académica (también denominada alfabetización terciaria o alfabetización superior) implica el conjunto de nociones y de estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad.

Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Reconoce en Radloff y de la Harpe, quienes sostienen que son estas prácticas por medio de las cuales se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003)

Como hallazgos en las investigaciones, Carlino (2003) encuentra que el estudiante universitario presenta precarias formas de representación discursiva, léxicas y escritas, que le posibiliten entablar disertaciones comunicativas en contextos de su profesión y de la disciplina, máxime cuando una vez egresado, el profesionalista ha de elaborar su documento de tesis para la obtención del grado. Por ello, es la universidad la que debe enseñar a escribir a sus estudiantes; como respuesta a esto, en el caso de Sudamérica se ha conformado un grupo de académicos que se constituye en organizaciones como el GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Escritura y la Lectura en todas las Materias),

Escritura en Educación Superior). En la Universidad Católica de Valparaíso en Chile, existe un Diplomado permanente sobre alfabetización académica. En Venezuela, se proporcionan cursos que organiza el Instituto Pedagógico de Caracas.

En México, existen instituciones que han orientado sus esfuerzos hacia la alfabetización académica o redacción académica como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) que en el 2005 crea el Centro de Redacción, Aprendizaje y Lenguas; la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) en Puebla, con el Centro de Lengua y

Pensamiento Crítico; el Centro de Recursos para la Escritura Académica, portal virtual del Tecnológico de Monterrey; el Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico, portal virtual de la Universidad de las Américas; El Instituto de Estudios Superiores (ITESO). Sin embargo, enseñar a leer y a escribir en la universidad, en nuestro país, sigue siendo una asignatura pendiente, ya que los esfuerzos institucionales son pocos por adoptar la transversalidad curricular de estas habilidades, y con ello dejar de escuchar, en las Instituciones de Educación Superior, la eterna voz de los docentes “los alumnos no saben leer, no comprenden lo que leen, menos escribir; copian y pegan”.



“FLOR DEL DESIERTO” Adrián D 2019



## 5. Escribir la tesis de grado es aportar al campo del conocimiento

Escribir una tesis para la obtención del grado, sobretodo en el posgrado, representa un compromiso profesional significativamente importante para su autor, ya que lleva consigo el aportar teórica y metodológicamente al campo del conocimiento en el que se le ubica.

Para que ello sea factible, el conocimiento debe estar expuesto a comunidades académicas, disciplinares o científicas mediante el texto escrito; son las instancias que, finalmente, emiten el reconocimiento y valoración al conocimiento expuesto. De ahí la necesidad de realizar un análisis de las características discursivas de las tesis de egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. ¿Cuál es la contribución de estos estudios a los campos de la educación y de lo educativo?

### El Problema.

En algunas Instituciones de Educación Superior, se ha pretendido elevar los índices de titulación con la incorporación de diversas modalidades, sin embargo en la mayoría se solicita al egresado elaborar un escrito y los apoyos que se implementan para favorecer la titulación (seminarios de titulación, incorporación de egresados en cursos de los últimos años de la carrera, programa especial de titulación, seminario de tesis, etc.) no incluyen una capacitación y habilitación para la redacción de los textos académicos.

Son comunes los cursos de metodología y las asesorías dirigidos a los estudiantes, pero no se atiende el problema estructural, que son las limitaciones lingüísticas y discursivas presentes en los estudiantes o egresados son deseos de titularse. Se coincide con Garza (2006) cuando afirma que “las autoridades de las instituciones de Educación Superior en México, han

es también autor de muchos textos” (Garza, 2006, 1).

### Textos académicos/género académico.

Los textos académicos que se solicitan y se elaboran en el posgrado en educación han de dar cuenta de este campo, y por lo tanto, desde estos se ha de construir el conocimiento pertinente y deseable para el ejercicio de la profesión como docente, administrador o gestor en los ámbitos de la educación y de lo educativo. Acotar la producción textual al campo de la educación, refiere ya a un “texto especializado”.

La escritura del texto académico en el posgrado, implica un proceso complejo y de alta sistematicidad. Se abordan, en este rubro, algunas consideraciones con fines de ubicación conceptual: ¿Qué es texto, cómo se produce? ¿A qué se le considera texto académico? ¿Cuáles son las características de un texto académico? ¿Se pueden clasificar los textos académicos?

Para dar respuesta a la primera pregunta, conviene discernir entre texto escrito y discurso escrito, y con ello sostener que en lo sucesivo se aludirá al término texto y dentro de éste al texto académico.

La diferencia de texto y discurso se fundamenta a partir de la propuesta que realiza Van Dijk (2008). El texto se encuentra organizado según reglas lingüísticas y gramaticales para su composición, mientras que el discurso es la “emisión concreta de un texto” en un contexto específico; posteriormente el mismo Van Dijk discrimina entre tres dimensiones del discurso: uso del lenguaje, comunicación (cognición) e interacción.

La producción del texto se realiza a partir de un acotamiento a ciertas normas que lo sostienen a partir de dos parámetros: cohesión y coherencia. La cohesión es el conjunto de elemen-

los textos académicos, según Teberosky (2007) se han de considerar los rasgos del contenido y tema, del emisor, del lector, del contexto, y de la finalidad y del medio de comunicación para identificar cómo estas propiedades se encuentran en un tipo particular de texto.

De acuerdo con Teberosky (2007), una de las propiedades del texto está dada por la función de la comunicación académica en al que se incluye el contenido expresado, el tema, características globales del discurso y la relación de varios lectores. En cuanto al contenido, éste puede ser un razonamiento, un

estudio empírico, una revisión teórica, etc.; para expresar el contenido se emplea la argumentación y la explicación; la finalidad es convencer a una audiencia por medio de algún medio de difusión.

El tema se trata a través de una exposición. Las características del discurso se refieren al conjunto de elementos que conforman el texto como el registro, los materiales, los marcadores textuales, las partes estructurales que lo conforman.

Existen varios lectores del texto: el externo, el ideal, escritor-lector, el revisor.



“DESIERTO” Adrián D 2019

## Conclusiones

Una de las encomiendas para el proceso alfabético de los estudiantes universitarios “es la habilidad de saber utilizar el texto escrito” (Cisneros, Jiménez y Rojas, 2010, 298). En el nivel de posgrado, para el estudiante de una Maestría en Educación, esta habilidad lo compromete a trascender el texto escrito, ya que representa la recuperación de un conjunto de aprendizaje que lo llevan a reflexionar de manera crítica, a posicionarse de un marco conceptual propio del discurso de la educación y de lo educativo.

Bajo esta concepción de trascendencia del texto escrito, el estudiante ha de poner en práctica “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para

participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2006, 13).

En este sentido, el estudio de la composición escrita presente en los documentos recepcionales del posgrado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional como objeto de estudio de una investigación, abrió la puerta a varios recorridos, aún pendientes. Queda el compromiso de emprender acciones desde las cuales colaborar con el proceso de construcción de la escritura en el posgrado, fundamentalmente el compromiso del profesorado de atender no sólo el contenido de asignatura y disciplinar, sino a la lectura seria y atenta de ese contenido, y de la escritura epistémica

## Referencias:

- Carlino, P (2003) La experiencia de escribir una tesis: Contextos que a vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>
- Carlino, P. (2006a) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva cultura. Recuperado de <http://asesoriapedagogica.f f y b . u b a . a r / ? q = l e e r - t e x t o s - c i e n t - f i - c o s - y - a c a d - m i c o s - e n - l a - e d u c a c i - n - s u p e r i o r - o b s t - c u l o s - y - b i e n v e n i d a s>
- Carlino, P. (2006b) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006c) La escritura en la investigación. Recuperado de <http://www.ude-sa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Cisneros, M., Jiménez, H. y Rojas, G. (2010) Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas. Chile: Ariel 291-315.
- Garza, V (2006) Los científicos deben escribir. Revista Ciencia y Desarrollo 32 (197). Recuperado de <http://www.conacyt.mx/comunicacion/revista/197/articulos/Loscientificosdebenescribir/Loscientificos00.htm>
- Teberosky, A. Recuperado de Castelló, M (2007) (Coord.) El proceso de composición de textos académicos. Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Graó. España.
- Van Dijk, T. (2008d) (Compilador) El estudio del discurso. El discurso como estructura y proceso. España: Gedisa.

## SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

*7 Katarina Kosovic*

La sistematización de las prácticas docentes se presenta como una opción para que el docente pueda poner a prueba lo que sabe, y lo más importante, cómo lo está enseñando, con el fin de que ofrezca el mejor conocimiento a los alumnos. Por medio de la sistematización, el docente puede reconstruir su práctica educativa, producir conocimiento, y lo más importante, tiene la oportunidad de reaprender. Este proceso es necesario, puesto que se da evidencia sobre la necesidad de establecer una dialéctica entre la práctica docente y la teoría de la enseñanza, dentro del contexto social definido, puesto que el docente se encuentra desarrollando su labor en contextos históricos, culturales y sociales, mismos que ameritan un análisis y reflexión permanente. Esto es sumamente importante, porque se estaría reflexionando y partiendo de los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Así, la sistematización se muestra como el mecanismo necesario para reflexionar e investigar sobre lo que se hace en el aula, interpretando los sucesos de forma crítica para poder transformarla y mejorar la calidad de los aprendizajes. De esta forma, el rol docente estaría encaminado a realizar un constante análisis de las prácticas, generar conocimientos a partir de ese análisis, que se conviertan en herramientas para la transformación de los docentes, de su práctica y de los que participan en ella, es decir, los estudiantes.

En definitiva, para ellos lo importante en sus prácticas es cambiar la realidad, por esto, la sistematización de la práctica es un proceso de reflexión crítica que tiene como propósito generar procesos de aprendizaje, la cual busca orientar, describir, entender lo sucedido en la práctica con el fin de poder explicar por qué se obtuvieron ciertos resultados y así poder mejorar a futuro.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, es importante desta-

Para llegar a expresarnos en una lengua extranjera con cierta facilidad, tenemos que interiorizar reglas y procedimientos gramaticales que nos permitan construir oraciones con sentido, de acuerdo con el contexto de uso; pero además, es necesario asimilar todo un conjunto de elementos léxicos que poco o nada tienen que ver con los propios de nuestra lengua materna y sus características y, a lo largo del tiempo, se debería desarrollar la capacidad para emular la pronunciación de la lengua extranjera. Se trata de un proceso lento, gradual, largo y fatigoso; no se puede hablar de un desarrollo lineal y secuencial, sino que se caracteriza por una gran cantidad de avances y retrocesos, donde se entremezclan toda una serie de variables y factores sociales e individuales de aprendizaje (edad, inteligencia, actitudes y motivación, aptitud, personalidad, etc.). Todo esto explica el hecho de que si no practicamos la lengua en cuestión, se va deteriorando hasta el extremo de que la podamos olvidar casi por completo.

Por ejemplo, si se estudia una lengua extranjera durante un número considerable de años, puede pasar que en un espacio breve de tiempo, por no usarla activamente, desaparezca casi por completo de nuestro entramado intelectual. Una posible solución a esto, podría ser que los alumnos cultivaran y practicaran el idioma, de forma activa o al menos pasiva, fuera del aula, e incluso cuando el ciclo de enseñanza ya se hubiera completado.

Para aprender mejor una lengua extranjera, en mi opinión y de mi experiencia como profesora de español y de inglés, la motivación y la relación profesor-alumno es un factor muy importante para el proceso del aprendizaje de la lengua. El alumno debe sentir confianza y hacer preguntas al profesor pidiendo aclaración, explicación o ejercicios extra (de gramática o conversación) en el caso de que sea necesario y todo con el fin de aprender mejor la lengua determinada.

Como métodos, se pueden usar el internet

<sup>7</sup> Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.

De ahí la importancia que los docentes sistematicen sobre sus prácticas pedagógicas, ya que a través de esto se puede realizar una reflexión sobre el que-hacer docente frente al conocimiento que imparte a sus estudiantes y las situaciones que se le presente en el aula, logrando así mejorar y comprender dicha práctica y permitiendo compartir esa experiencia con otros, generando nuevos aprendizajes significativos fundamentados teóricamente.

Por lo tanto, la sistematización de la práctica ha ido teniendo importancia sobre todo en las instituciones públicas. Relacionando con esto, Gutiérrez y Sierra (2008:3) plantean la importancia de la

Sierra (2008:3) plantean la importancia de la sistematización de la práctica diciendo

“Definir el objetivo de la sistematización permite precisar de manera clara y concreta el sentido, la utilidad, el producto o el resultado que esperamos obtener de la sistematización. Podemos tomar como referencia tres grandes parámetros para:

1. Comprender y mejorar nuestra propia práctica,
2. Extraer sus enseñanzas y compartirlas.
3. Tener una base a la teorización y generalización”



“SERIE DESIERTOS” Adrián D 2019

La definición de la sistematización y la práctica docente

Sistematizar es aprender de la propia experiencia y permitir que otros aprendan. La sistematización es un proceso orientado a describir, develar e interpretar las prácticas y las experiencias con el fin de lograr aprendizajes significativos, nuevos rumbos, pistas y caminos para la acción. En términos generales, se trata de un proceso de reflexión orientado por un marco de referencia y con un método de trabajo que posibilita organizar un análisis de la experiencia; dar cuenta de lo realizado, facilitar la comunicación y la interpretación de las acciones ejecutadas.

Jara (2012) afirma que la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

Todo esto se hace con el único fin de descubrir aspectos claves, mismos que hacen a la experiencia referente potencial para generar conocimientos y aportar al cambio educativo.

Esto quiere decir que, la sistematización tiene como finalidad mostrar los éxitos y fracasos de la experiencia con honestidad, y para eso es necesario un profundo proceso de análisis e interpretación de la experiencia, principalmente por parte de quienes la vivieron (docentes o alumnos).

El análisis de la experiencia nos va a permitir reconstruir la experiencia, basándonos en las evidencias tales como fotos, encuestas, evaluaciones escritas, trabajos, etc., que puedan ayudarnos tanto para registrar como para evaluar mejor a los estudiantes y nuestra práctica pedagógica. Pero para que esta tarea contribuya con la labor cotidiana en lugar de

más relevantes de la experiencia, y así generar conocimiento útil para inspirar y reinventar otras prácticas educativas, lo que contribuirá con el logro y mejora de la calidad de los aprendizajes fundamentales de los estudiantes y aportará al mejoramiento del sistema educativo.

Como señalan J. Pérez Porto y A. Gardey (2013), la práctica docente no tiene una única definición y se refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase. Asimismo, está determinada por el contexto social, histórico e institucional.

Autores como Pablos Pons, Colás Bravo y González Ramírez (2011) consideran que una buena práctica es la innovación que permite mejorar el presente y, por tanto, es o puede ser un modelo o norma en un determinado sistema. En esta definición descubrimos la importancia de la “innovación” y “modernización”.

¿Para qué se sistematiza?

Guñerrez, E. y Sierra, L.S. (2008) afirman que es importante sistematizar para:

- a) Ordenar procesos, acciones y actividades;
- b) Recuperar, resignificar, comprender y valorar creativamente una práctica o experiencia;}
- c) Posibilitar un conocimiento más profundo de la realidad;
- d) Evaluar prácticas o experiencias;
- e) Contextualizar: desde lo teórico y metodológico y en la realidad social, política económica y cultural;
- f) Retroalimentar: evaluar, investigar, cambiar y mejorar (teórica y metodológicamente);
- g) Formular nuevos conceptos acerca de la realidad;

Sus principales objetivos son ordenar, recuperar, mejorar, aprender y comunicar experiencias o prácticas educativas.

### ¿Cuáles son los componentes de la sistematización?

Los principales componentes de la sistematización son:

a) La práctica, experiencia, proceso o proyecto objeto de la sistematización;

b) Marco de referencia teórico–conceptual que posibilita el análisis, la interpretación y la confrontación teórico práctica;

c) La sistematización de una práctica o experiencia educativa permite entender la transformación de la realidad como un proceso de interpretación, conocimiento y comprensión y no solamente como la implementación de habilidades y destrezas operativas;

d) La reflexión crítica: Cuando un profesional adquiere experiencia, su práctica se hace cada vez más repetitiva y rutinaria, de tal manera que se hace más esporádico, tácito, operativo, y deja pasar oportunidades importantes para pensar en lo que esté haciendo. El profesional puede caer en rutinas erróneas o adquirir malos hábitos y pensar que todos los casos se parecen.

Todo esto también afirma S. Martinic (1999, p. 51.) quien dice que los proyectos de intervención educativa producen cambios en la práctica por medio de un cambio en las interacciones y presentaciones del problema.

Los objetivos de la sistematización

Por todo anteriormente expuesto, la sistematización debe:

a) Dar cuenta de los orígenes de la práctica, experiencia o proyecto;



“ALTIPLANO POTOSINO” Adrián D 2018

c) Explicar la estrategia metodológica;

d) Dar cuenta de los diferentes actores y situaciones;

e) Identificar aciertos, fracasos y

f) Tener una propuesta para comunicarla.

¿Por qué se sistematizan prácticas docentes?

Sistematizar una experiencia docente o educativa es dar cuenta del desarrollo de la misma, la cual se considera significativa porque:

a) Permite ordenar e interpretar lo que han sido las experiencias y obtener algunas conclu-

b) Permite trascender la experiencia tanto en la teoría como en la práctica.

La sistematización, en este contexto, apunta a tres elementos muy importantes:

- 1) Ordenamiento de la experiencia;
- 2) Interpretación de la misma y
- 3) Vinculación de la experiencia a otros proyectos.

¿Qué modalidades de sistematización existen?

Existen tres modalidades de sistematización, dependiendo del estado temporal de la experiencia.

- **Sistematización Retrospectiva:** Se realiza cuando ha terminado la experiencia. Los participantes se reúnen para recordar, organizar e interpretar lo vivido. Su objetivo es poder tener una memoria de la experiencia y rescatar los aprendizajes logrados.
- **Sistematización Correctiva:** Se realiza cuando la experiencia está en proceso. En este caso tiene similitud con la modalidad retrospectiva porque los participantes se reúnen para recordar e interpretar lo vivido. Sin embargo, la finalidad es comprender lo que ha estado sucediendo y mejorar el trabajo con los aprendizajes que surgen de las experiencias vividas
- **Sistematización Prospectiva:** Se realiza cuando la experiencia se va a iniciar o cuando está sucediendo, pero en este caso, uno va a sistematizar hacia

#### Referencias:

- Gutiérrez, E. y Sierra, L.S. (2008). ¿Qué es la sistematización? [Documento de trabajo]. Bogotá: Fundación Social, Vicepresidencia de Desarrollo, Área de Gestión de Conocimiento
- Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias: Práctica y Teoría para otros mundos posibles. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Consejo de Educación de Adultos de América Latina e INTERMON-OXFAM.
- Martín, S. "El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación", en La Piragua N° 16. CEAAL, México, 1999, p. 51.
- Perales, R. (2009). La significación de la práctica educativa. México D.F.: Paidós Educador.
- Pérez P, J. y Gardey, A. Publicado: 2013. Actualizado: 2015. Definición de: Definición de práctica docente (<https://definicion.de/practica-docente/>).
- Pablos Pons, J., Colás Bravo, M<sup>a</sup> P. y González Ramírez, T. (2011) La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla, pp. 23-48, Higher Education Supported Through Virtual Platforms. Changes in Teaching Practices: The Case of the University of Sevilla.

adelante, no hacia atrás. El objetivo de esta modalidad es poder aprovechar la sistematización para

recoger los componentes que van surgiendo a medida que se va viviendo la experiencia y tiene el gran beneficio de darnos datos valiosos que también puedan ser útiles para la evaluación.

#### Conclusiones

Desde la sistematización de la práctica docente se puede concluir que es necesario sistematizar y reflexionar acerca de las prácticas educativas, puesto que permite analizar aspectos disciplinares, procedimentales, actitudinales y comunicativos que suceden al rededor del aula y los procesos pedagógicos, es decir, que dicho momento reflexivo permite al docente analizarse, interpretarse, evaluarse, proyectarse, aprender y mejorar su práctica educativa con el fin de transmitir de la mejor forma posible el conocimiento a los alumnos y facilitar el proceso del aprendizaje teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de ellos.

Al sistematizar, no solamente se pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas. Como una conclusión a todo lo expuesto en los párrafos anteriores, puede servir la siguiente frase: "Uno debe enseñar por vocación, por enriquecer sus conocimientos y los de sus estudiantes no solo por enseñar contenidos sin sentido".



## EL COMIC COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. EL RETO DE LA CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS.

<sup>8</sup> Andrés Delgadillo Sánchez

Autores: Marta Mateos Núñez (Universidad de Valladolid); Sergio Suárez Ramírez (Universidad de Valladolid). Revista Tebeosfera, 3ª época, no. 10, 2019 [ISSN 1579-2811].

El artículo que aquí se reseña surge, por la inquietud de los autores por valorar al cómic como una herramienta didáctica de “incalculable valor para fomentar el hábito lector entre los alumnos más jóvenes”; ello, en un contexto saturado de imágenes digitales y multimedia altamente mediatizadas, hecho que posiciona a la imagen como un medio de comunicación cotidiano y reiterativo en la vida de los jóvenes en particular. Es ahí donde entra el cómic, recurso de expresión conformado por imagen y narratividad, y cuyo beneficios didácticos pueden explorarse en torno a “la lengua, la literatura o la expresión plástica”. Y es que la consideración de destacar el contexto mediático

co y tecnologizado, no es para menos; el propio cómic está viviendo una coyuntura con el cine de superhéroes, en el que el papel y la tinta saltan a todo tipo de formatos tecnológicos de entretenimiento como cine, televisión, caricaturas, redes sociales o ebooks; para muestra, pensemos en la recién estrenada película *Avengers: End Game*, inserta en una lógica hipertecnologizada y distópica con un vendedor de armas fanfarrón, y un soldado estadounidense mojigato y obediente como protagonistas; o bien, en la nueva serie de HBO con la que la compañía de entretenimiento que pretende llenar el hueco recién dejado por la exitosa *Juego de tronos*: el estreno en unos meses de *Watchmen* (que desde la década de los 80 nos advirtió sobre estar a hora cero de la extinción del planeta), ambos ejemplos de producciones millonarias que parten originalmente de cómics

The image shows a screenshot of the Tebeosfera website. At the top, there is a navigation bar with the Tebeosfera logo, a search bar containing the text "Buscar en Tebeosfera", and several icons for social media and sharing. Below the navigation bar, there is a large banner for the article "EL DESTINO DE NUMANCIA AIVS". The banner features a comic book illustration of a character with spiky black hair and a blue hood. Below the banner, the article title is displayed in large, bold letters, followed by the authors' names: "MARTA MATEOS NÚÑEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVa)), SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVa))". To the right of the banner, there is a sidebar titled "el gran catalogo" with a list of categories: AUTORES, ENTIDADES, PUBLICACIONES, PERSONAJES, DOCUMENTOS, AUDIOVISUAL, JUEGOS, CONCEPTOS, PROMOCIONES, NÚMEROS, SAGAS Y ARCOS, HISTORIETA, LITERATURA, and IMÁGENES.

<sup>8</sup> Máster de Historia por la Universidad Jaume I de Castellón como becario de la Fundación Carolina, ha sido editor de revistas académicas (2014- 2017), y coordinador institucional e investigador anfitrión del programa CONACyT “Verano de la Ciencia. Región Centro” (2018-2019), actualmente es docente del IEIPE.

Por ello, los autores sostienen que en una sociedad hipermediatizada, con cientos de canales de televisión y cada vez más plataformas streaming, puede resultar conveniente que los alumnos (generaciones altamente bombardeadas de imágenes) se aproximen a la literatura a partir de imágenes y dibujos como los que ofrece el cómic; producto cultural que también se está convirtiendo en un gran negocio, al grado de que ahora también empresas de streaming como Netflix ya editan comics (los de “Millarworld”, escritor escocés).

Otro aspecto a destacar por parte de los autores es el papel del cómic como un vehículo didáctico muy importante para “el abordaje de las tradiciones y leyendas locales, más conectadas con los intereses del alumnado”; veta prolífica que se ha explorado en el cómic europeo con temas históricos, geográficos, arqueológicos o de vida cotidiana de distintas regiones dentro y fuera del viejo continente, para ejemplo basta mencionar 3 obras clásicas que han dejado basta escuela: 1) Las Aventuras de Tín Tín, propuesta Belga que narra las travesías de un reportero por distintos puntos y culturas del mundo; 2) Asterix el Galo, historieta francesa sobre un mundo ficticio en el que una aldea gala no fue conquistada por los romanos mezclada con humor, alusiones a la cultura clásica, figuras contemporáneas e ingeniosos juegos de palabras; y 3) el Corto Maltés cómic italiano elogiado por su alta calidad artística y literaria que trata sobre un capitán de mar en cuyos viajes cruza con situaciones históricas y literarias entremezclando realidad con ficción y creando un mundo original con alto contenido de referencias culturales.



“MUSA” Adrián D 2019

## ADRIÁN DELGADILLO SÁNCHEZ

*9 Adrián Delgadillo Sánchez*

Licenciado en Artes Plásticas en la Escuela Estatal de Artes Plásticas. Desde el año 2017 forma parte del Taller de Gráfica del Mtro. José Ángel Robles en la UASLP. Actualmente es catedrático de la UASLP en el dpto. de Cultura. Correo electrónico: garintorino@hotmail.com Su trabajo se ha presentado en varias exposiciones, las más recientes son *Entelequias*, exposición individual en la Galería Juan Blanco, del Centro Cultural Palacio Municipal, San Luis Potosí, S.L.P.2014. *Morfologías interiores*, exposición individual en el Centro cultural huelguistas de 1931, San Luis Potosí, S.L.P.2015. *Realismos paralelos*, exposición colectiva en Teatro de la paz, San Luis Potosí, S.L.P.2017. Exposición colectiva del taller de gráfica de la UASLP, en Arte y Cultura de la Universidad Autónoma, San Luis Potosí S.L.P.2019. Ha recibido varios reconocimientos: Mención honorífica en dibujo, concurso estatal “20 de Noviembre” convocado por el gobierno del estado en 2008. Seleccionado en el concurso nacional “Ana Sokolow” convocado por el gobierno del estado, en 2007. Primer lugar en pintura, concurso estatal “20 de Noviembre” convocado por el gobierno del estado. Seleccionado en el concurso nacional “Ana Sokolow” convocado por el gobierno del estado, en 2006. Mención honorífica en pintura, concurso estatal “20 de Noviembre” convocado por el gobierno del estado en 2005. Seleccionado, en el concurso estatal “20 de Noviembre” convocado por el gobierno del estado, en 2018.



*“AUTORETRATO” Adrián D 2019*



**INSTITUTO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO EN EDUCACIÓN (IEIPE)**

[www.ieipe.edu.mx](http://www.ieipe.edu.mx)

[www.facebook.com/IEIPE](https://www.facebook.com/IEIPE)

Av. San Carlos 495, Fracc. San Ángel, segunda sección  
C.P. 78120, Tel. (444) 823 25 97, San Luis Potosí, México

**Costo de recuperación: \$25.00**