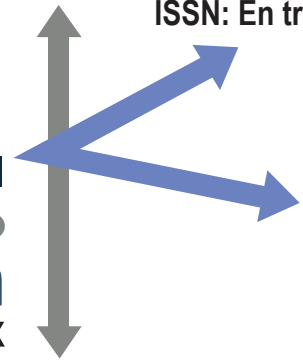


VECTORES.

ISSN: En trámite

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx



#1

Periodo: Julio-Diciembre 2022
Volumen: 1
Número: 1



Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela de Ciencias de la Educación (Secretaría de Educación, Nuevo León)

Rector

Dr. med. Santos Guzmán López

Secretario General

Dr. Juan Paura García

Secretario Académico

Dr. Jaime Arturo Castillo Elizondo

Director de Investigación

Dr. Guillermo Elizondo Riojas

Coordinador de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

Dr. Mario Humberto Rojo Flores

Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación

Mtra. Norma Ileana Diez de Sollano Nuñez

Editora General

Dra. María Dolores Montañez Almaguer

Editor Técnico

Dr. Sergio Guadalupe Torres Flores

Editor Asociado

Dr. José Alfredo Fernández González

VECTORES, Vol. 1, No. 1, Julio-Diciembre 2022, es una publicación semestral coeditada por la **Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León** (Campus Mederos UANL; Acueducto cruz con Eucalipto, Col. Del Paseo Residencial, C.P. 64920, Tel: +52(81)1340-4730) y la **Escuela de Ciencias de la Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Nuevo León** (Serafín Peña #130 sur, Centro, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64000, Tels: +52(81)8340-3612, +52(81)8342-0537).

Página electrónica de la revista:

<https://vectoreseducativos.uanl.mx>.

Correo electrónico: revistavectores@ede.edu.mx.

Editora responsable: **Dra. María Dolores Montañez Almaguer**. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. **04-2024-081512580800-102**, ISSN: **(en trámite)** - ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número, **Dr. Sergio Guadalupe Torres Flores**, Escuela de Ciencias de la Educación, Serafín Peña #130 sur, Centro, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64000. Fecha de última actualización, **29 de julio de 2022**. Tamaño del archivo: **4.6 MB**.

Comité Editorial

Dr. Juan Sánchez García (Escuela Nomal Miguel F. Martínez)
Dr. Temístocles Muñoz López (Universidad Autónoma de Coahuila)
Dr. Manuel Guadalupe Muñoz García (Universidad Autónoma de Nuevo León)
Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González (Inst. Tec. de Estudios Superiores de Monterrey)
Dr. Rosario Lucero Cavazos Salazar (Universidad Autónoma de Nuevo León)
Dr. Arturo Delgado Santos (Escuela de Ciencias de la Comunicación)

Consejo Científico

Dra. Alicia Kachinovsky Melgar (Universidad de la República)
Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Arsenio Antonio Pérez Pérez (Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado)
Dr. Alberto Moreno Dola (Universidad de Valparaíso)
Dr. Roberto Luis Torres (Texas A&M University – Kingsville)
Dra. María Olga Santiesteban Breijo (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas)
Dr. Alberto Galaz Ruiz (Universidad Austral de Chile)
Dr. Javier Feliciano Alnaldo Vega Ramírez (Universidad Austral de Chile)
Dr. Eduardo José Campechano Escalona (Universidad César Vallejo Cantú)

Corrector de Estilo

Dr. Felipe Ángel Montemayor López (Escuela de Ciencias de la Educación)

Traductor (inglés)

Dr. Marco Antonio Cortés Cázares (Universidad Autónoma de Nuevo León)

Traductor (francés)

Dra. Elsa Yaneth Carranza Mercado (Universidad Autónoma de Nuevo León)

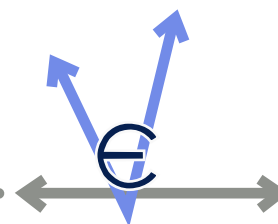
Asesor Revista Científica

MCD. Dagoberto Salas Zendejo (Universidad Autónoma de Nuevo León)

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN: En trámite

DOI:<https://doi.org/10.56375/ve1.1-15>

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2022

Fecha de aceptación: 01 de julio de 2022

Fecha de publicación: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Urquiza, B. A. (2022). La comprensión lectora para el desarrollo de los nuevos aprendizajes en segundo grado. *VECTORES.educativos*, 1 (1), 1-14. DOI:<https://doi.org/10.56375/ve1.1-15>

La comprensión lectora para el desarrollo de nuevos aprendizajes en segundo grado.

Reading comprehension for the development of new learning in second grade.

Brenda Arely Urquiza Martínez
ORCID:0000-0002-2655-2212
Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

La comprensión lectora es un serio problema que se presenta en la educación mexicana, ya que la mayoría de los alumnos no son capaces de comprender lo que leen y por lo tanto no realizan de manera adecuada el trabajo académico en todas sus asignaturas. Principalmente debido a la manera en que se ha llevado la enseñanza de esta habilidad, la poca atención al diseño de estrategias innovadoras e inclusivas para su mejora en los alumnos, así como el contexto de cada estudiante, cobrando mayor importancia en los primeros grados de educación básica, siendo estos la base fundamental de la educación escolar. Esta investigación de carácter mixto, es un estudio bibliográfico y descriptivo con la aplicación de una propuesta didáctica a un grupo de 30 alumnos de segundo grado de primaria, los cuales al inicio del ciclo carecían de una comprensión lectora desarrollada, haciendo más lento el desarrollo del programa de estudios establecido. Por lo que mediante una intervención didáctica adecuada a su nivel de desarrollo, necesidades e intereses se logró obtener grandes avances tanto en la asignatura de Lengua Materna. Español, como en Matemáticas y Conocimiento del Medio.

Palabras clave: Comprensión lectora, rendimiento escolar, estrategias de aprendizaje.

Abstract

Reading comprehension is a major problem for education in Mexico because the majority of students is not able to understand what they read; therefore, they do not adequately perform their academic work in their subjects. This is due to the way it has been taught, rote learning, and the lack of attention to the design of innovative strategies to improve this skill in students, becoming more important at early grades, where there are the foundations of education. This quantitative investigation is both a bibliographical and descriptive study with the application of a teaching proposal on a 30 students' second grade group who are in a certain alphabetic literacy level, but at the beginning of the school year, they did not understand what they read, slowing down the development of the established academic program. Great achievements were accomplished in Mother Tongue subject, Spanish, as well as Mathematics and Environment Knowledge with a didactic intervention tailored to their development level, needs, and interests.

Keywords: Reading comprehension, school performance, learning strategies

Introducción

La comprensión lectora se puede definir como “capacidad del lector de disponer y utilizar diferentes estrategias que le ayuden a comprender distintos textos, intenciones textuales, objetivos de lectura y a resolver múltiples situaciones para hacer propio un determinado contenido. Se resalta que la comprensión es un proceso de carácter estratégico (Nieto, 2006; Muñoz y Ocaña, 2017).

La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela “(Solé, 2012). La experiencia de leer es adquirida por los niños a temprana edad, pero necesita del apoyo de sus padres y maestros para lograr esta habilidad. Si bien hasta ahora existen muchas investigaciones que muestran la importancia del diseño de estrategias innovadoras para el logro de la comprensión lectora en los alumnos, aún con esta información e innovaciones, la comprensión sigue siendo uno de los mayores problemas en la escuela mexicana.

Ha sido bien demostrado por muchos autores en sus investigaciones que los alumnos no nacen con habilidades de comprensión lectora, si no que se tienen que desarrollar en ellos al participar en experiencias significativas que les permitan modelar y aprender nuevas estrategias para dar solución a las problemáticas que se presentan en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Carrasco (2003), el comprender también se puede enseñar y una forma de cultivar la comprensión es enseñar y desarrollar estrategias de lectura.

Esta es la razón por la cual se realiza una investigación mixta (cuantitativa y cualitativa) centrada en demostrar de qué manera un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado ayuda en forma considerable la mejora del aprendizaje en todas sus asignaturas.

Referentes teóricos

¿Qué es leer?

En nuestro país, la educación primaria es la instancia que asegura la alfabetización, es decir leer, escribir, cálculo básico y algunos conceptos culturales, con la finalidad de brindar a todos los alumnos una formación común que garantice el desarrollo de sus capacidades individuales. Es así como se debe buscar que los alumnos aprendan a leer con diferentes intenciones, para aprender a lo largo de su vida, “que el lector sea capaz de utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan procesar textos de acuerdo a los objetivos establecidos” (Solé, 2012).

“Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto.” (Arándiga, 2005). Leer es la acción que sucede cuando el lector se enfrenta a un texto y lo decodifica para entender el mensaje que quiere brindar el autor, los alumnos pueden adquirir esta habilidad a muy temprana edad, pero es indispensable seguirla desarrollando.

“Hasta no hace mucho tiempo se consideraba que saber leer consistía básicamente en saber reconocer letras y palabras y en comprender los enunciados” (Lluch y Zayas, 2015). Leer en la

actualidad no solo es el proceso de decodificar el texto, si no que implica el desarrollo de habilidades más complejas como acceder a la información e identificar la necesaria de acuerdo al propósito de lectura, interpretar lo que se lee al relacionarlo con los saberes previos y reflexionar para llevar eso que se leyó la actuación en contextos reales. El problema ha sido que en la enseñanza se percibe la comprensión como un proceso diferente a la lectura, cuando estas dos habilidades deben de ir de la mano.

La comprensión lectora.

“Comprender un texto requiere realizar un proceso de operaciones mentales, como es leer, analizar, inferir y emitir una apreciación crítica sobre la información del texto” (Solé, 2004). Es así como la comprensión lectora es un proceso cognitivo, en el cual el lector al interactuar con el texto, hace uso de estrategias para interpretar las ideas del autor y darle sentido con ayuda de sus experiencias previas.

Es importante tomar en cuenta que saber leer no significa que se es competente para leer, sino que hay que saber pensar para saber leer y así aprender, por esta razón es necesario modificar el proceso educativo y enseñar a pensar más allá de lo que dicen el autor y saber conectar lo sus saberes previos con el nuevo conocimiento que está leyendo, ya que como menciona la autora “la comprensión lectora es la capacidad de aprender a partir de lo que lee, es interpretar, inferir, y construir nuevos conceptos, ideas y significados a partir de lo que está escrito” (Frade, 2009).

La comprensión de lo que se lee es de suma importancia para la adquisición de nuevos aprendizajes y el buen desarrollo de ella tiene un efecto transversal, ya que influye ampliamente en el aprendizaje de todas las asignaturas, se mejora el nivel académico y es la base para el aprendizaje permanente. Como mencionan los autores “la comprensión de textos escritos... se considera una actividad crucial para el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas” (Cáceres y Martínez, 2016).

Un alumno que desarrolla una adecuada comprensión lectora puede llegar a desarrollar sus conocimientos y participar activamente en su comunidad, logrando esto relacionando lo nuevo con los aprendizajes previos que ya posee, contrastando y argumentando para así formar nuevos esquemas y enriquecer su conocimiento. “Se puede afirmar entonces la importancia de los conocimientos previos en relación al logro de la comprensión de un texto” (Cáceres y Martínez, 2016).

Nos menciona Pinzas (2012) que “la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente un texto, dándole a este un significado o una representación personal”. Por lo tanto, es un proceso gradual, en el que el alumno va desarrollando un conjunto de habilidades que le permitan llegar a dar un significado a lo escrito, es necesario interpretar, analizar e inferir el mensaje que brinda el texto que tiene al frente.

Alfabetización y literacidad.

Estos son dos conceptos podrían causar confusión entre sí, por lo tanto, es necesario hablar de ellos

como piezas fundamentales en el desarrollo de la comprensión lectora. Según Bonilla (2017) la alfabetización es un “proceso pedagógico de socialización que instaaura formas de leer y de escribir”, es decir, la mera enseñanza de decodificar, cómo se tiene que leer y escribir y las reglas que marcan este proceso. Y el concepto de literacidad como menciona Moje (2007) “entraña formas de socialización particulares que les confieren a las personas identidades específicas que van más allá del desciframiento del código escrito, pues implican formas de pensar, de hacer, de leer y de escribir” Esta habilidad implica saber qué hacer con lo leído, es la formación de alumnos críticos y reflexivos, que sepan utilizar la información que obtienen de los textos escritos de cualquier tipo.

Hace algunos años, la enseñanza de la alfabetización en las escuelas cumplía la función de enseñar a los alumnos a dominar un código lingüístico a aquellos que no sabían leer y escribir, pero ante las demandas de la sociedad esto ha cambiado y ahora es necesario comprender realmente lo que se está leyendo. Aquí surge el concepto de literacidad, ya que en la actualidad se necesita analizar, comprender y utilizar los textos escritos para que cada lector pueda cumplir sus objetivos, a la vez que desarrolle sus conocimientos y que sea capaz de participar de manera activa en la comunidad a la que pertenece.

Factores que influyen en la comprensión lectora.

Antes de lograr una buena comprensión, el alumno debe saber correctamente leer y escribir, para alcanzar este objetivo desde los primeros ciclos el docente debe crear ambientes correctos de aprendizaje, pero no solo se le debe dar prioridad en estos grados, como menciona Colomer (1997) “Ya no podemos entender la lectura como un aprendizaje restringido a los primeros niveles de escolaridad y centrado, simplemente, en las habilidades de descodificación”.

Uno de los trabajos del docente debe ser la adecuación de la enseñanza a las necesidades e intereses de cada alumno debido a que no todos han desarrollado las habilidades y experiencias previas que se necesitan para comprender los textos, esto da paso a una educación inclusiva, aquella que toma la individualidad de cada alumno y se adapta a ella.

“La comprensión lectora no es una competencia genérica que se adquiere después de aprender a leer... este proceso depende en gran medida de los conocimientos previos y paralelos que tenga cada lector acerca del contenido de los textos” (MEJOREDU, 2021). Un factor que influye en gran medida es la cultura y contexto en que se desenvuelven los alumnos, pues de ello depende la cantidad de conocimientos previos y experiencias que posee cada alumno, base fundamental del aprendizaje y la comprensión. Los saberes previos ayudan al momento de inferir y predecir lo que se encuentra escrito para dar paso a la reflexión, es aquí donde surgen algunas desigualdades, pues alumnos que vienen de contextos pobres, se encuentran en desventaja ante otros estudiantes. Como mencionan los autores “En un país altamente desigual, las oportunidades de leer están desigualmente distribuidas y es grande el reto de equidad en materia de oferta cultural de calidad” (López y Frago, 2013). Debido a esto, el docente tiene el trabajo de minimizar lo más que se pueda estas desigualdades, romper con

esas barreras de aprendizaje y desarrollar un proceso de enseñanza- aprendizaje con inclusión, “La educación inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adolescentes de una institución escolar aprendan juntos; independientemente de su origen, potencialidades, condiciones personales, sociales o culturales” (Leos, 2020).

Enseñanza de la comprensión lectora.

El alumno debe hacer uso de un conjunto de habilidades para poder llegar a la comprensión del texto leído, comprender no se da de manera rápida, sino que se debe desarrollar de manera lenta y se logra mediante la práctica diaria de la lectura y la implementación de estrategias didácticas. “Aquí radica la importancia del lector, puesto que él se presenta con toda su carga de experiencias previas, construye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad” (Cáceres y Martínez, 2016).

Para el desarrollo de las habilidades que permitan alcanzar con éxito este proceso es importante que exista una compaginación entre tres elementos: el lector, el texto y el contexto. Una separación entre ellos se puede dar si el alumno se topa con un texto muy difícil para él o si el alumno es capaz de leer fluidamente, pero carece de conocimientos previos para comprender lo que está leyendo.

“Comprender un texto requiere realizar un proceso de operaciones mentales, como es leer, analizar, inferir y emitir una apreciación crítica sobre la información del texto” (Solé, 2004). Antes de la lectura el alumno debe realizar predicciones sobre el texto, así como formular ideas con ayuda de interrogantes por parte del docente. Al realizar la lectura se debe comprobar o remplazar las inferencias realizadas con anterioridad y si es necesario se vuelve a leer el texto. Para finalizar se debe buscar que el alumno reflexione sobre lo leído y conecta los nuevos contenidos con lo que él ya conoció, formando así esquemas de aprendizaje.

De igual manera es importante señalar que dentro de este proceso lector, se pueden presentar varios factores que obstaculizan la buena comprensión de los alumnos, como los conocimientos previos que tenga cada uno, su cultura, contexto, grado de desarrollo lector o sus necesidades e intereses. Según mencionan los autores “El contexto familiar es un aspecto que condiciona en el proceso de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes” (Cáceres y Martínez, 2016).

“Otros problemas que evidencian que existe un conflicto en el proceso sintáctico de la comprensión lectora, están relacionados con las funciones básicas (memoria y atención) y con las funciones ejecutivas (elección del estímulo, planeación, control, ejecución de la tarea, evaluación de la misma y anticipación de lo que sigue, etcétera)” (Frade, 2009). Es importante que el docente identifique las causas que se pueden presentar para que los alumnos no alcancen una correcta comprensión para tomar las medidas adecuadas y así enfrentarlos.

La comprensión lectora y el logro de los aprendizajes esperados.

La comprensión lectora tiene un papel fundamental en el cumplimiento del perfil de egreso en la Educación Básica en México, ya que se necesita la formación de un alumno que busque, seleccione, analice y utilice la información de diversas fuentes, para que pueda argumentar y razonar ante las situaciones que se presenten en su vida diaria (SEP, 2017). Además de que sea capaz de adquirir nuevos aprendizajes, de explicar procesos sociales y que sea capaz de tomar decisiones adecuadas para el beneficio de la comunidad.

El Plan y Programa de Estudios en segundo grado propone formar alumnos que lean comprensivamente diversos tipos de textos para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento en todas las asignaturas, de esa manera se desarrollan habilidades en las que el alumno identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas, identifica las ideas principales, sintetiza la información, formula preguntas, realiza inferencias y puede entender lo que quiere decir el autor (SEP, 2017).

Mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico en el grupo, se pudo constatar de la falta de comprensión lectora presente en el 90% de los alumnos, afectando todas las asignaturas, lo que obstaculizó el correcto y eficiente aprendizaje, por tal motivo se buscó atender a estas problemáticas. (Anexo 1). Se aplicó una propuesta didáctica diseñada para desarrollarse en cada una de las asignaturas presentes en el currículo de este grado escolar y una evaluación formativa aplicada por la docente, la cual se llevó a través de todo el proceso y se analizó conjuntamente con los alumnos en qué se estaba fallando, los logros y cómo se podía mejorar.

Método

Según (Hernández, 2014) “La investigación puede clasificarse en consideración al propósito o finalidades perseguidas en: básica o aplicada”. Esta investigación es aplicada, ya que busca solucionar una problemática que se está presentando, a través de un enfoque cuantitativo. El nivel de investigación con el que se trabajará es el descriptivo el cual como nos mencionan los autores “Busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), ya que en este estudio se tiene bien definido qué se medirá y sobre quiénes se recolectarán los datos.

Se tomó un método mixto para contestar la pregunta central de la investigación: ¿De qué manera se mejora el aprendizaje en un grupo de segundo grado al desarrollarse de manera adecuada la comprensión lectora en los alumnos? Esta es la pregunta que busca dar respuesta el planteamiento del problema, y mediante la cual se analizará cómo la comprensión lectora tiene relación directa con el desempeño de los alumnos y su nivel de aprendizaje.



Objetivo general

Comprobar que al desarrollarse de una manera adecuada la comprensión lectora en los alumnos, se mejora en gran medida el nivel de aprendizaje en las asignaturas de segundo grado de educación primaria.

Objetivos específicos

- Propiciar el análisis sobre la importancia de la lectura para la adquisición de habilidades que permitan la comprensión de diversos textos para ampliar el conocimiento en las diferentes asignaturas.
- Desarrollar el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura que permitan la comprensión de lo leído.
- Fomentar y consolidar habilidades para analizar y sintetizar información que lleven a su interpretación y transmisión correctamente.
- Implementar estrategias para que mediante el trabajo individual y colaborativo permitan leer, comprender, inferir, interpretar y producir nuevos aprendizajes y conocimientos a partir de un texto.

Metodología

El método fue mixto ya que “tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa usadas individualmente no son suficientes para investigar en las ciencias sociales y las humanidades” (Creswell, 2003). Por lo que al comienzo se realizó cuantitativo, para establecer el nivel de comprensión lectora de los alumnos a través de una evaluación diagnóstica. Para después continuar trabajando en una siguiente etapa cualitativa, etapa donde se hizo uso de una entrevista y la observación de tareas lectoras, para profundizar en la investigación.

Para comenzar con esta estrategia para la parte cuantitativa se aplicó en un grupo de segundo grado con 30 alumnos la prueba de diagnóstico de comprensión lectora llamada Sistema de Atención Temprana (SisAT) al inicio del ciclo escolar, para identificar el nivel de desarrollo de esta habilidad en los alumnos, así como de igual manera se tomaron como punto de partida los resultados de la evaluación del primer trimestre para identificar el nivel de aprendizaje logrado en las asignaturas del grado.

La evaluación del primer trimestre se realizó en el área de Lengua Materna, Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio, obteniéndose resultados que mostraban bajo nivel de aprendizaje, ya que el 85% del grupo presentaba deficiencias en los conocimientos de estas asignaturas, siendo la principal causa de ello, los problemas para comprender lo que se lee y la explicación de procesos ante sus compañeros, de acuerdo a los resultados de SisAT. (Anexo 2). Al obtener estos resultados, se comenzó con una propuesta didáctica durante 3 meses, durante los cuales se diseñaron secuencias didácticas que buscaban el desarrollo de la comprensión lectora



como propósito fundamental, mediante el diseño de estrategias innovadoras para los alumnos con actividades antes, durante y después de la lectura.

Se incluía la lectura diaria en voz alta de la docente para iniciar bien el día, la motivación del alumnado para aumentar su voluntad de leer, así como la presentación de lecturas y ejercicios que le permitieran desarrollar las habilidades básicas de comprensión como es el descifrar el código escrito, identificar palabras desconocidas, buscar su significado en el diccionario, regresar a la lectura, imaginación de lo leído, predecir, realizar inferencias, obtener aprendizajes de cada texto y socializar lo aprendido con sus compañeros, siempre tomándose en cuenta el plan y programa de estudios, los propósitos de cada asignatura, el conocimiento previo de los alumnos, las actividades didácticas, así como la organización del tiempo y los recursos utilizados.

Tabla 1.

Cronograma de actividades de intervención pedagógica.

Fecha	Estrategia didáctica	Recursos didácticos
11 al 15 de enero.	“Debato y comprendo”	-Cuaderno -Lápiz
18 al 22 de enero.	“La historia también hay que comprenderla”	-Libro de texto Historia cuarto grado - Papel china.
25 al 29 de enero.	“Tortillas de patata”	-Copia fotostática -Lápiz
1 al 4 de febrero	“Comprendiendo la ciencia”	-Copia fotostática -Lápiz
8 al 12 de febrero	“Resuelvo el problema de <u>Peki</u> ”	-Copia fotostática -lápiz
15 al 19 de febrero	“A leer”	-Copia fotostática -Lápiz -Hoja de máquina
22 al 26 de febrero	¿Y qué más sigue?	-Copia fotostática -Lápiz -Colores
1 al 5 de marzo	Infiero, analizo y comprendo.	Texto de preferencia, cuaderno, lápiz y colores.
8 al 12 de marzo	Yo te explico la historia.	Cartulina, recorte de imágenes, lápiz y colores.
15 al 19 de marzo	Comprendo y aprendo.	Ejercicios en copia fotostática, lápiz y libros de asignaturas.

La segunda parte de la investigación se llevó a cabo de manera cualitativa, con el objetivo de identificar la mejora de la comprensión lectora y a su vez la mejora del aprendizaje de los alumnos, a través de su participación en clase, mejora de su actitud hacia las asignaturas, aumento de vocabulario y la capacidad de explicar sus procedimientos utilizados en el área de matemáticas. En esta segunda parte de la investigación se realizaron observaciones de los alumnos mientras realizaban las tareas lectoras, de las estrategias que utilizaban, su participación en clase, comentarios y socialización e intercambio de ideas y procedimientos. Para finalizar se aplicó una entrevista para obtener información adicional sobre el uso de estrategias y procedimientos utilizados, nuevos conceptos aprendidos, la actitud de cada alumno hacia la asignatura y la comprensión de lo aprendido. (Anexo 3)

Las observaciones y la entrevista fueron de gran ayuda para percibir la nueva actitud hacia el aprendizaje de los alumnos, su confianza al comprender realmente las ideas en cada actividad, la mejora de su actitud hacia las asignaturas y el aumento de participación en clase, por lo que se buscó también darle voz a la propia interpretación de los alumnos y no dejar todo a la observación del investigador. Con los datos obtenidos tanto en las entrevistas como en la observación se realizó un análisis de contenido que permitió encontrar indicadores en la mejora del aprendizaje de los alumnos como el aumento de la participación en clase, amplitud de conceptos y vocabulario, autoconfianza en la realización de las actividades, así como algunos factores que influyeron en este proceso.

Población y muestra

“Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La población que se toma para esta investigación son los alumnos de la escuela Miguel Hidalgo.

“Subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La muestra son los 30 niños que conforman el grupo de segundo A, pues al ser una población pequeña, se toman en cuenta todos los alumnos que hay en el grupo.

Variables

Las variables establecidas en este estudio son primeramente la comprensión lectora la cual se evaluó a través de la prueba SisAT. Y el rendimiento académico, del cual se obtienen los resultados obtenidos del examen de la primera evaluación que es el primer trimestre, tomando en cuenta las tres asignaturas antes mencionadas comparándose con los resultados obtenidos en la evaluación del segundo trimestre.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

El instrumento utilizado para la recolección de la información es el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), el cual ayuda para obtener datos sobre la comprensión lectora ya que es un conjunto de indicadores,

herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave (SEP, 2015).

Los principales indicadores del SisAT dan cuenta del avance de los estudiantes en componentes básicos de lectura, dentro de los cuales se encuentra la comprensión lectora, para lo cual se lleva a cabo un procedimiento ordenado, materiales de trabajo, rúbricas y formatos de registro, así como con una aplicación informática para el procesamiento de los resultados. El registro de calificaciones del primer trimestre de igual manera sirvió como instrumento de recolección de datos para analizar y observar el nivel de aprendizajes de los alumnos al inicio del ciclo escolar y los resultados de la entrevista y el registro de observación brindaron la información necesaria para identificar de manera cualitativa la mejora en el nivel de aprendizaje de los alumnos al mejorar su comprensión lectora, así como la mejora de su desempeño dentro del salón de clases.

Resultados

El principal objetivo de esta investigación es el de comprobar que al desarrollarse de una manera adecuada la comprensión lectora en los alumnos, se mejora en gran medida el nivel de aprendizaje en las asignaturas de segundo grado. Para identificar el nivel de logro en la mejora de la comprensión lectora, se tomó en cuenta de manera cuantitativa el registro de resultados del diagnóstico SisAT donde se establecen tres niveles: 1. Nivel esperado, 2. En desarrollo y 3. Requiere apoyo.

Observándose que al inicio del ciclo escolar el 7% de los alumnos se encontró en nivel esperado, un 23% en desarrollo y el 70% del grupo en el nivel requieren apoyo. Para después compararlos de manera cualitativa con los resultados del registro de observación durante la puesta en práctica de la propuesta didáctica, así como los resultados obtenidos de la entrevista, los cuales dan muestra de la mejora en el desempeño de los alumnos en las asignaturas del currículo, su mejora en el nivel de aprendizaje, así como el desarrollo de la comprensión y participación en clase.

Para analizar el nivel de aprendizaje obtenido por los alumnos al término del segundo trimestre en las tres asignaturas que conforman el currículo del segundo grado, se tomaron en cuenta primeramente los promedios generales obtenidos en la evaluación del primer trimestre a través de una evaluación cuantitativa con un rango de promedios de 6 como la más baja y 10 como la calificación más alta, donde se obtuvo que el 53% de los alumnos obtuvo una calificación menor a 6, el 36% entre 7 y 8 y el 11% un promedio entre 9 y 10.

Esto nos muestra un bajo aprovechamiento académico, lo cual se comparó con los resultados cualitativos emitidos por la entrevista y la guía de observación en donde se observa gran cambio en la dinámica del grupo, las clases se tornaron más participativas, así como también se observa un gran cambio en la actitud hacia las asignaturas como en autonomía, ya que por sí solos leen las indicaciones de cada actividad y proceden a realizar correctamente lo que se les indica de manera individual, sin la necesidad de que docente sea quien los guíe.

La mejora de la comprensión lectora en los alumnos amplió su vocabulario, esto se muestra en la entrevista al contestar cada cuestionamiento, así como también al momento de la clase, cuando la docente lanza cuestionamientos acerca de los temas vistos o sobre sus conocimientos previos, lo que ha mejorado en gran medida el nivel de aprendizaje de los alumnos. La comprensión de lo que leen trajo consigo un aumento de confianza en todos los alumnos, se nota ampliamente la mejora del nivel de aprendizaje, mejoró el uso del tiempo al realizar los trabajos y permitió la transversalidad de contenidos y aprendizajes en todas las asignaturas.

De igual manera ambas variables muestran que se aumentó tanto el nivel de desarrollo de la comprensión lectora como el nivel de aprendizaje de los alumnos en todas sus asignaturas, comprobando que estos dos aspectos van de la mano, pues al adquirir mayor comprensión de lo que leían los alumnos entendieron con mayor claridad los contenidos de las asignaturas, desarrollaron una mayor autonomía y el nivel de desempeño mejoró.

Discusión y conclusiones.

“El docente debe seleccionar, estructurar y darles la secuencia adecuada a los contenidos de las asignaturas para facilitar y orientar el aprendizaje significativo” (Carreño, 2008). Apoyando a lo que nos menciona el autor, las estrategias que se llevaron a cabo en la propuesta didáctica, lograron de acuerdo a los resultados obtenidos con las evaluaciones, observaciones y entrevistas, desarrollar los conocimientos, habilidades, y actitudes en los alumnos, para alcanzar una competencia lectora en todas las asignaturas del currículum.

García, Arévalo y Hernández (2018), mencionan, en lo referente a la adquisición de una buena comprensión “no existen estrategias que el estudiante maneja de manera innata, sino que es preciso participar en experiencias significativas que permitan al lector modelar, aprehender nuevas estrategias para asumir dichas situaciones”. Por lo que adecuadas al grado, las actividades en la propuesta incluían experiencias diseñadas antes de la lectura, durante y después, escuchaban la lectura en voz alta de la docente, había espacios para la discusión de lo leído, debates para modificar el cuento, se realizaron talleres y círculos de lectura, así como también se fomentó el gusto por la lectura independiente.

El proceso de lectura debe asegurar la comprensión a través de la puesta en marcha de diferentes acciones que permitan a quien lee activar sus conocimientos previos para construir ideas sobre el contenido, organizar la información relevante, detenerse cuando lo requiera e incluso regresar y reflexionar (Solé, 2012).

Es por eso que dentro de las actividades se incluyeron estrategias como el debate lo cual permitió la discusión sobre un tema determinado con el propósito de analizarlo y llegar a conclusiones, también se utilizó la interrogación, esencial para la obtención de información, así como la capacidad de reflexión y razonamiento, así como el juego de roles, donde se favorece que los alumnos comprendan los puntos de vista de los demás, Con las estrategias antes mencionadas se buscó que los alumnos



habilidades, para consolidar los conocimientos que se le presentan en todas las asignaturas, mediante una correcta práctica docente en la que se creen ambientes correctos de aprendizaje, adecuando las actividades a los intereses y necesidades del grupo.

“La comprensión es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento” (Gordillo y Flórez, 2009). Otro de los factores para el desarrollo de la comprensión lectora que se mencionó y se comprobó con las evaluaciones fueron las condiciones, ya que dependiendo del contexto en el que el alumno se haya desarrollado puede facilitar el proceso debido a la cantidad de conocimientos previos y experiencias que él posea.

Los alcances de este estudio es toda la comunidad docente que pueda acceder a él, principalmente los docentes que se encuentran frente a grupos del primer ciclo y algunas limitaciones es que se pudo haber comparado con otro grupo de segundo grado que no realizó esta propuesta didáctica para poder analizar y comparar de manera más específica los resultados obtenidos.

Las recomendaciones para futuras investigaciones, es que las estrategias y herramientas a utilizar estén adaptadas a las necesidades e intereses del grupo, usar actividades contextualizadas y se recomienda realizar más investigaciones acerca de la comprensión lectora específicamente en los primeros grados de educación primaria, que permitan la adquisición de más estrategias de trabajo, así como para que los docentes conozcan sus beneficios y características y se incorpore rápidamente a la educación del país.

Referencias

- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*. Revista Peruana de Psicología, 11, 49-61.
- Cáceres, M. R., y Martínez, A. C. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, (9), 337-356.
- Carrasco, A. (2003). «La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N° 17, enero-abril, 129-142
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Carreño, I. (2008). Metodologías del aprendizaje. Editorial Cultural. 53-55, 124, 388.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). 2021. Comprensión lectora a partir del conocimiento del medio natural y social. Educación en movimiento # 5.



- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Frade R. L. (2009). *Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa.
https://www.academia.edu/15103447/Desarrollo_de_competencias_lectoras_y_obst%C3%A1culos_que_se_presentan
- García M. A., Arévalo M. A. y Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.
- Gordillo Alfonso, A., y Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, Sexta Edición, *Editores*, SA de CV
CV.<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Leos, J. L. G. *La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*, 31.
- Lluch, G., y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*.
- López B., G. (2017). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. *La enseñanza de la lectura en la universidad*, 29-42.
- López-Bonilla, G., y Fragoso, C. P. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. *Lenguaje y Educación*, 23.
- Moje, E. (2007), “Developing socially just subjectmatter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching”, en. *Review of Research in Education*, 31, 1-44.
- Muñoz, A. E. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. <http://dx.doi.org/10319053/01211053X.n29.2017.5865>.

Nieto, J. E. (2006). Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención. Edicions Universitat Barcelona.
<http://www.publicacions.ub.es/refs/indices/06661.pdf>

Pública, S. d. (2015). Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana SisAT. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf

Pública, S. D. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 2º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Secretaría de Educación Pública.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Primer ciclo. Hacia el logro educativo. SEP.

SOLÉ, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje. 1-13 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

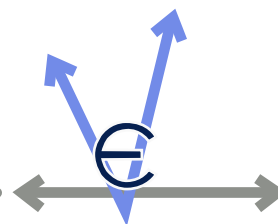
SOLÉ, I. (2004). Estrategias de la lectura. GRAO.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, (59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN:En tramite

DOI:<https://doi.org/10.56375/ve1.1-8>

Recibido: 14 de mayo de 2022

Aceptado: 15 de junio de 2022

Publicado: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Colman, F. J. (2022). Museos y educación : una revisión bibliográfica.- *VECTORES.educativos*, 1(1), 15-29. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-8>

MUSEOS Y EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

Museums and education: A literature review

Francisco Javier Colman
ORCID:0000-0002-4915-6597
Universidad Nihon Gakko

Resumen.

Los museos a lo largo de la historia han experimentado cambios, han pasado de ser un lugar de depósitos de objetos a un lugar más educativo. En este sentido la vinculación entre museos y educación aún sigue su proceso de vinculación con los diferentes niveles del sistema educativo. Aún en este siglo XXI se encuentran en constantes cambios para responder a las necesidades específicas de estudiantes, profesorado y comunidad educativa. Dicho esto, el trabajo descriptivo de tipo revisión bibliográfica tiene por objetivo analizar las contribuciones de los museos al proceso de enseñanza aprendizaje. El procesamiento de los datos se realizó mediante los métodos histórico-lógico, analítico-sintético y hermenéutico. Las conclusiones durante la investigación radican en la desvinculación de museos y educación; generalmente en museos del contexto Mercado Común del Sur donde sigue presente las vistas tradicionales en que el estudiante y profesorado reciben una carga importante de información. Por ende, el aprendizaje a través de propuestas para un aprendizaje significativo aún esta en desarrollo para proponer talleres educativos permanentes. Otras de las cuestiones más relevantes es la escasa formación de los profesionales de museos y profesorado para propiciar un aprendizaje previo en los estudiantes. Así también, asociado a la formación es la falta de recursos didácticos tanto en los museos como en los diferentes sitios web como alternativa para la comunidad educativa previa a las visitas a los museos y la formación a los profesionales de la educación.

Palabras clave: museos, educación, aprendizaje, formación, visitas a museos

Abstract.

Museums throughout history have undergone changes, they have gone from being a place of deposits of objects to a more educational place. In this sense, the link between museums and education still continues its process of linking with the different levels of the educational system. Even in this 21st century, they are constantly changing to respond to the specific needs of students, teachers, and the educational community. That said, the descriptive work of the bibliographic review type aims to analyze the contributions of museums to the teaching-learning process. The data processing was carried out using the historical-logical, analytical-synthetic, and hermeneutical methods. The conclusions during the investigation lie in the decoupling of museums and education; generally, in museums in the context

of the Common Market of the South, where traditional views are still present in which students and teachers receive an important load of information. Therefore, learning through proposals for meaningful learning is still under development to propose permanent educational workshops. Other of the most relevant issues is the poor training of museum professionals and teachers to promote prior learning in students. Also, associated with training is the lack of educational resources both in museums and on different websites as an alternative for the educational community prior to visits to museums and training for education professionals.

Keywords: museums, education, learning, training, museum visits

Introducción

Los museos en la actualidad se han convertido en un entorno para el aprendizaje. Este aprendizaje como tal debe estar vinculado a los centros educativos. Es por ello por lo que tanto el museo como las instituciones formales son claves en todo proceso educativo en este siglo XXI, donde se encuentran estudiantes con sus diferentes necesidades específicas de apoyo educativo.

Como instituciones no formales los museos no son un espacio de recogida de objetos. Son espacios de construcción donde la generación en plena formación valore la cultura. En este sentido es relevante mencionar que tanto las instituciones como los museos guardan en sus edificios una historia de lo que somos en la actualidad. Otro aspecto importante que mencionar es que las instituciones museísticas generan a nivel mundial ofertas de formación al profesorado, estudiantado y comunidad académica. Estas formaciones están dadas por talleres educativos que responden a los diferentes programas de estudios del sistema educativo a nivel regional y mundial. Por ello, los museos son instituciones que permite formar y construir la identidad cultural en un país.

Según Fernández (2003), los museos son instituciones que contribuyen conocimiento cultural y que a la vez generan en el contexto de la educación un aprendizaje significativo durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto permite que el espacio se convierta en un espacio educativo interdisciplinario, donde se combinan recreación, educación y formación.

De acuerdo con Leyva y Lozano (2015), afirman que los museos poseen gran valor didáctico, por su carácter de institución relevante en sus propuestas didácticas. La transformación de los museos con sus ofertas pedagógicas se ha convertido en herramientas para la sociedad, que incluyen aprendizaje tanto teóricas como prácticas.

Los museos con recursos didácticos oportunos serían una herramienta pedagógica que contribuiría a la formación de los estudiantes, y es allí donde se convierte en un agente de transformación para la educación. Sin embargo, Cruz (2016), señala que, aunque sean instituciones con gran potencial pedagógico, aún existen en el ámbito educativo profesionales

de la educación con una alta carga en modelos tradicionales de enseñanzas. Es así como, a pesar de los beneficios en educación los museos aún siguen siendo visto como un espacio con una marcada internalización que solo responden a la exhibición. Es decir, que las posturas asumidas por los actores principales de las instituciones formales se enmarcan solamente en los textos básicos como mecanismo de enseñanza, sin percatarse que la enseñanza va mucho más allá de los contenidos troncales de formación del estudiantado.

En relación con la idea anterior Jiménez (2013), destaca la desvinculación entre museos e instituciones educativas. Tal y como lo hace notar, los museos aún no cuentan con estrategias para la comunicación de sus diferentes ofertas y con ello motivar a las instituciones de su gran capacidad para educación. De este modo siguen ofreciendo en muchos de los casos visitas guiadas tradicionales sin desarrollar acciones para involucrar a espacios escolares. Por lo que las instituciones educativas encargada de generar un aprendizaje significativo a las nuevas generaciones siguen limitados en dar clases tradicionales ignorando a los museos como instituciones de aprendizaje a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por consiguiente, el objetivo es analizar las líneas de investigación llevadas a cabo en el contexto de Paraguay por un periodo de tres meses de revisiones sistemáticas y que contribuyen a orientar trabajos sobre los museos y su vinculación con las instituciones escolares.

Método

El estudio se realizó para el cumplimiento del objetivo trazado con una indagación descriptiva de tipo revisión bibliográfica sustentado en métodos histórico-lógico que estudia la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decursar de la historia. Mientras que el método lógico investiga las leyes generales del funcionamiento y desarrollo de fenómenos” (Torres, 2020). Así también el analítico-sintético que “funciona como unidad dialéctica que permite analizar documentación referente al tema de investigación” (Rodríguez y Pérez , 2017) y hermenéutico donde “permite plantear la interpretación de los motivos de las expresiones humanas, considerando la historicidad presentando así una disciplina cualitativa” (Ruedas y Ríos, 2009).

A través del método histórico-lógico se realizó el estudio de la evolución de los museos. Por otro lado, siguiendo la línea de estudio de los autores (Ochoa, Erráez, Ordoñez y Espinoza , 2021) con la hermenéutica y método analítico-sintético el estudio permitió la exploración, interpretación, y confrontación de la indagación derivada de los textos de artículos científicos con rigor científico, libros, tesis doctorales, enmarcadas en la educación, ubicados en varios repositorios tales como Bum de la Universidad Autónoma de Madrid, Scopus, Web of Science, Latindex, Dialnet, y otros que fueron recuperados con la asistencia de Google Académico. En este sentido se ha compuesto una base de datos de 70 referencias, que permitieron la investigación sobre el objeto de estudio y la fundamentación en la teoría. Respecto a la lógica la línea de acción se abordó aspectos tales como:

- Antecedentes históricos.
- Concepciones básicas de museos y educación.
- Tipos de Museos.
- Museos y educación.
- Museos como espacio de inclusión.

Antecedentes Históricos

Antes de cualquier aspecto reflexivo pongamos en contexto los antecedentes históricos de los museos. En este sentido García (2016), señala que la educación en museos se inicia a mediados del siglo XIX, con ella la concepción de museos durante la época de la ilustración, su aprovechamiento para generar cultura de conocimiento y estudio ha sido escasos hasta en épocas nuevas. El desinterés como institución educadora se debe que es visto como un complemento por parte de los conservadores, actualmente no existe un epígrafe dedicado específicamente a la educación en museos. En los últimos años se ha hecho necesaria reestructurar desde un estudio crítico las instituciones y las condiciones laborales de los educadores de museos, desde el 2014 el Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) lleva adelante las jornadas en la que hacen referencia a la importancia de hacer visible la figura de educación en museos.

Según Fenández (2003), los museos desde su aparición se ha convertido en espacios de divulgación y preservación de la herencia cultural para un público particular y técnico. Así también, menciona que las funciones principales de éstos a lo largo del tiempo han sufrido grandes cambios como ofrecer a su público espacios de formación, educación y divulgación, caracterizada en enfocarse a los estudiantes. Estos cambios han contruido a modificar a través de nuevas estrategias que lleven a la comprensión de sus diferentes colecciones con contenidos adaptados a su público. Estos se aplican no solo a museos especializados a estudiantes sino a museos de diferentes tipos de colecciones.

García (2016) menciona a Estados Unidos como pionero de la educación en museos, que relacionaban sus colecciones con las ciencias y la etnografía, ganando participación principal las mujeres como Louise Connolly y Anna Billing Gallup quienes dieron énfasis al término educación museística. Por un lado, Connolly en 1982 asumiendo como asesora de la Biblioteca de Newark de la ciudad de New Jersey que contaba con un museo dentro de la misma, se dedicó a realizar recorridos de conocimiento de diferentes museos y escuelas, mientras que Anna Billing una maestra se incorporó al museo de niños de Brooklyn quien luego fundaría la Asociación de Museos en 1906, cuya finalidad era la educación en museos Por otro lado, en Canadá se concentraban las actividades educativas en las instituciones católicas realizando salidas con los estudiantes a modo de complementar el aprendizaje, de la misma manera se recomendaba que en las escuelas contaran con museo pequeño.

García (2016), expresa como destacable en España la incorporación de las misiones pedagógicas impulsado por el historiador en ese entonces Manuel Bartolomé Cossío. Las actividades

se realizaban fuera del museo con la colección de Pintura del Museo del Pueblo, con ese sistema pretendían llevar parte del patrimonio español a áreas rurales. La actividad consistía en realizar charlas y preguntas cuya colección procedía del Museo del Prado, esta actividad fue recuperada en el transcurso del tiempo, este cambio se daba en 1970 con la inclusión de museos como parte de la enseñanza, la pionera de esta modalidad es el Museo de Catalunya, en 1980 el Museo Arqueológico y Museo de Bellas Artes incorpora la misma temática, mientras que el Museo del Prado crearía el gabinete pedagógico en el año 1983 aunque años antes ya programó actividades llamadas Misiones de Arte y El Niño en el museo con el desarrollo de diferentes conferencias. En 1998 se incorporaría el Museo de Thyssen que con la educación en museo busca fomentar la investigación educativa y la ejecución de prácticas educativas, ya en el año 2000 se crea el Laboratorio Permanente Público, el mismo como herramienta para conocer al visitante y optimizar la misión del museo.

Respecto a Paraguay la autora Bajac (2017), describe como país en desarrollo el único indicio de la educación en museos es el denominado Museo CEL (Museo del Centro Educativo los Laureles), creado en el año 2014. implementa la educación inclusión, las actividades responden a actividades interdisciplinarias, trabajando desde lo formal, no formal e informal, el espacio cuenta con elementos tecnológicos, en el 2015 la didáctica del objeto fue clave para redireccionar los ejes centrales del museo.

Otro ejemplo de vinculación de museo y educación tienen como protagonista al Centro Educativo San Martín de Porres de la ciudad de Ñemby (2020), que cuenta en sus instalaciones con un museo histórico institucional denominado Museo Francisco Fernández, entre sus actividades se destaca el proyecto museo y escuela que se lleva adelante como actividad temporal en el Día Intencional de los Museos, así también la vinculación con otras instituciones en las que los alumnos pueden observar, manipular objetos de las colecciones del museo. Así también, realizan charlas, seminarios y talleres educativos para los diferentes niveles del sistema educativo paraguayo con colecciones manipulables que soliciten sus exposiciones in situ.

Paraguay actualmente aún no ha desarrollado el trabajo articulado entre museos y educación, recientemente en los años 2018, 2019, 2020 y 2021 se llevó a cabo los Congresos Paraguayos de Museología. Pero resalta que las acciones entre ambas instituciones aún están divorciadas a la hora de proponer propuestas didácticas en base a sus colecciones y programas de estudios actuales (Asociación paraguaya de museólogos y trabajadores de museos., 2021). Este aspecto es notable en las acciones de los museos paraguayos para generar espacios de formación dinámicas y permanentes para los docentes y estudiantes del país.

Concepciones de Autores

Para generar el vínculo entre museos y educación es relevante conocer concepciones básicas de los términos y que denota que ambas se complementan en la construcción de propuestas educativas. En primer lugar, el Consejo Internacional de los Museos (ICOM) define a los museos como “institución

permanente, no lucrativa al servicio de la sociedad y de su desarrollo, que adquiere, conserva, investiga, comunica, y principalmente exhibe los testimonios materiales del ser humano y de su medio con el propósito de estudio, educación y deleite” (Consejo Internacional de los Museos, 2022). En segundo lugar, se define a la educación como “un uso habitual de la vida cotidiana porque a todos nos afecta en algún momento” (Sarramona , 1989, pág. 28), por último, la educación en museos se define como “unión de saberes, que procura reflejar un acto de formación y una forma de sensibilizar al individuo de modo a apropiarse de los contenidos propuestos” (Desvallées y Mairesse , 2009, pág. 32).

Tipos de Museos

Una cuestión clave para unir museos y educación responde a conocer a los tipos de museos según el contexto en el cual se desempeñan tanto los trabajadores de museos y profesionales de la educación. En este sentido Ministerio de Educación (2021), señala diferentes categorías de museos como se describen a continuación:

Tabla 1.
Tipos de Museos y colecciones. Fuente: Ministerio de Educación (2021).

Categorías	Descripción
Antropológico	Ponen en visible la multiplicidad cultural, sus colecciones se basan en aspectos biológicos y sociales del ser humano.
Arqueológico	Sus colecciones se obtienen por medio de excavaciones.
De arquitectura	Se centran en el estudio de construcciones, sus creadores y los edificios. Exhiben fotografías, maquetas y planos.
De arte	Sus colecciones se centran en cronologías desde finales del siglo XIX hasta la actualidad.
Contemporáneo	
De artes decorativas	Sus exposiciones contienen objetos funcionales y ornamentales.
De bellas artes	Son museos que exponen piezas basadas en la pintura y escultura.
Ciencias Naturales	Las colecciones se centran en la fauna, flora y geología.
Científico-tecnológico	Sus contenidos se centran en objetos que aprovechan el estudio y transmisión de la ciencia. Generalmente utilizan lo educativo y prevalecen lo manipulable.
Etnográfico	Sus colecciones se centran en los folclóricos, de usos y costumbres del contexto de la sociedad.
Histórico	Predominan en sus colecciones la difusión de la historia general de un territorio o ciudad para entender los acontecimientos del pasado.
Marítimo- Naval	Las colecciones hacen referencia a indumentarias de navegación y lo concerniente con el mar.
Militar	Acontecimientos bélicos o ejército son los preponderantes en sus colecciones.
Musical	Relacionado a la música en las que sus colecciones se basan en subcategorías como las de instrumentos musicales, casa museos de compositores, museos asociados a teatros de ópera y las de músicas populares.

Jiménez (2013), refiere que la clasificación de los museos no incluye como un lugar que se adapta a cualquier contexto de la sociedad. Es decir, busca una formación integral de los habitantes de cualquier espacio cultural a través de exposiciones o actividades didácticas que formen parte de sus diferentes ofertas para enriquecer el conocimiento histórico nacional, regional o global. El conocimiento de la tipología de museos es de suma relevancia para programar talleres educativos de manera a vincular las diferentes asignaturas con contenidos para el logro de un aprendizaje con significado en cualquier nivel educativo de los sistemas educativos.

Museos y Educación

Por otro lado, (Álvarez, 2018); (Reascos y Granada, 2020), mencionan que la relación entre museo y educación permite a ambas desarrollar fundamentos pedagógicos para la formación y conocimientos actuales para el aprendizaje. Es decir, prevalecer al estudiante como centro durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, los museos son espacios que generan cambios con propuestas sistemáticas y formación oportuna a los docentes y educadores de museos.

Los museos como instituciones no formales se han convertido en espacios para la enseñanza. Estos cambios responden a las solicitudes de la comunidad educativa que han hecho que los museos pase de una institución de visitas guiadas a herramienta de acompañamiento a la tarea docente (Asensio y Pol, 2003). El museo es un espacio con infinidad de propuestas para el aprendizaje como lo señalan Fontal y Calaf (2010) en la que destacan tres modelos educativos que predominan los cuales responden al tradicional que su finalidad es narrar contenidos; el modelo que alojan vivencias y por último el postmoderno que permite proponer nuevas ideas para reflexionar, experimentar, visitar e interpretar para generar un aprendizaje.

Fernández (2003), expresa que la importancia del papel de los museos en el aula como espacio de aprendizaje y cultura en todo proceso de nuevos conocimientos ha causado una verdadera revolución en los últimos tiempos. Ambos espacios como el museo y el aula son sinónimo de verdadero cambios didácticos por medio de su articulación. A raíz de establecer contacto más directo entre ambas instituciones, y de esta manera contribuir al aprendizaje desde el aula, y así llegar a objetivos comunes tomando la cultura como mediador entre ambas instituciones.

Escribano y Molina (2015), sostienen que el papel de los museos en el aula es una herramienta esencial para todos los niveles del sistema educativo de cualquier contexto. Es decir, pueden vincular con todas las asignaturas y contenidos de los programas estudios actuales. En el caso de las ciencias sociales los museos permiten trasladar a las aulas acontecimientos ocurridos en cualquier cultura que ha sucedido a lo largo de siglos. Huerta (2008), postula que los museos deben convertirse en herramientas para el profesorado y estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, crear redes entre museos y centros educativos de manera a alcanzar entre ambos la función educativa.

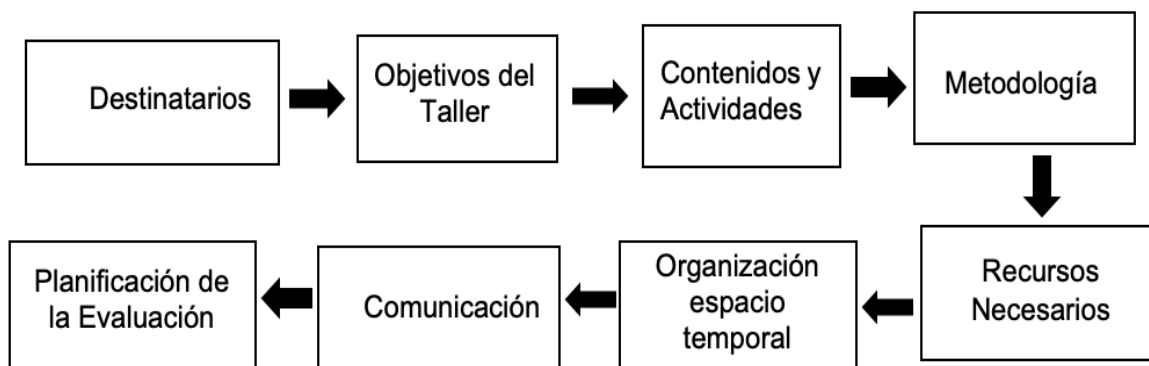
Es de suma relevancia que para vincular museo y educación iniciar con la planificación como primer paso así lo menciona desde su sitio web el Instituto de Gestión Cultural y Artística de la Universidad Europea Miguel de Cervantes (2018), en la que da a conocer que un programa educativo sigue siendo un proyecto. Y responde a fases, es decir, en esta fases se deben tener en cuenta el público y el objetivo que persigue con dicha acción, así como los contenidos y las diversidad actividades a ser involucradas en cada fase propuesta. Es imprescindible escuchar a los actores de estas planificaciones, ya que es un público difícil, y con ello recoger la mayor cantidad de valoración para generar mejoras en la propuestas.

En esta línea el Ministerio de Educación y Deporte (2016), enfatiza que los museos son instituciones no formales en las que los actores de toda comunidad educativa aprenden de una manera menos metódica y más automática. El aprendizaje se da cooperativa y colaborativa a través de la experiencia. Entonces, desde esta premisa la enseñanza busca crear y formar la nueva generación con hábitos culturales. Con estos hábitos y una experiencia con significado consideraran a los museos como un espacio de aprendizaje significativo a lo largo de su vida.

Es así que , al momento de elaborar talleres, salida u otro proyecto que hace referencia a la vinculación entre museos y educación es preciso seguir las siguientes pautas según lo plantea desde la guía básica el Ministerio de Educación y Deporte (2015):

Figura 1.

Esquema de planificación. Fuente: Ministerio de Educación y Deporte (2015).



García y Gutiérrez (2018), señalan que los estudios realizados anteriormente en Reino Unido demuestran que los ciudadanos siguen observando al museo como un edificio de depósito de objetos. Pero en el transcurso del tiempo y en la actualidad los visitantes ya no se conforman con solo observar las colecciones. Su participación se ha vuelto mucho mas activa. Muchos de estos visitantes de generaciones diferentes y actuales consideran al museo como un espacio de aprendizaje. Por otro lado, autores como Santacana y Serrat (2005) trabajan en acercar al visitante a una museografía más didáctica. La educación en museos implica reestructuración en los departamentos del museo para generar experiencias nuevas con recursos que se adecuen a las necesidades de sus visitantes.

Por otro lado, el uso de las tecnologías en pleno siglo XXI se ha convertido en un recurso necesario en cualquier etapa del proceso de aprendizaje. Dicho esto, tanto el museo como el ámbito educativo debe aportar por la innovación en las practicas docentes y la autonomía de los estudiantes. En este sentido, la autora Molina (2018), expresa la experiencia del uso de Edublog como proyecto educativo con estudiantes de primaria con trabajo cooperativo. El proyecto ha combinado el blog con el patrimonio que compone una estrategia para ser trabajado dentro y fuera de la sala de clases. Crear proyectos educativos entorno al patrimonio o museos abrirán un abanico de opciones para un trabajo conjunto con los estudiantes, profesorado y trabajadores para generar nuevos recursos didácticos.

Ahora bien, en el vínculo de museos y educación es de suma importancia el trabajo articulado considerar los recursos didácticos que formaran parte de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido Colman (2019), menciona que los recursos didácticos son herramientas que propician aprendizaje significativo. Así también, señala que estos recursos deben responder las necesidades específicas de apoyo educativo. Dicho en otras palabras, deben de ser construidas pensando en las características de los estudiantes. Enfatiza que los recursos didácticos deben a la vez responder al contexto de los estudiantes esto es viable con la aplicación de un perfil de clase para seleccionar los recursos oportunos en la vista de los museos.

Luna y Ibañez (2020), señala que en la mitad del siglo XX, las instituciones de enseñanza pasan de ser la única entidad educadora y espacio de aprendizaje, y se abre un nuevo camino a nuevos caminos de exploración. La inclusión de otras instituciones a través de las salidas escolares o visitas a los museos permiten elaborar trabajos a partir de los contenidos de los programas de estudios oficiales. Es el caso de museos de referencias como el de Brooklyn Children Museum y MoMa de Nueva York, en el primer caso dedicados a niños y el segundo como laboratorio de arte, que modifican sus ideas dentro de sus propuestas. De esta manera pasa de un modelo basado en las visitas y de observación estética, trazando museos como espacio de aprendizaje.

Para dar un valor didáctico a los museos autores como (Álvarez, 2016.); (Pagés y Santisteban, 2018); (Espinoza, Ordoñez, Ochoa, Erráez y Lema, 2020) mencionan que para concretar la enseñanza es importante que el estudiante pase de la teoria a la práctica in situ. Esto con el relacionamiento con documentos, colecciones y sitios históricos de modo a la comprensión de los acontecimientos que forma parte su historia. Los museos en el campo educativo dedican tiempo a generar propuestas para la divulgación de la evolución pedagógica considerando actividades atractivas para los visitantes, con un enfoque pleno a los estudiantes (Ochoa, Erráez, Ordoñez y Espinoza, 2021).

En este sentido, los museos radica en la historia y por ende se vincula con la preservación y la museología; para autores como Hernández (2019); y Villalba (2019), la museografía didáctica tiene que ver con la enseñanza a través del patrimonio cultural. De esta manera se llega a una identidad para contruir el componente educativo eficaz.

Autores como (Jiménez, Plaza y Echeverría, 2019); y (Peralta y Guamán, 2020) mencionan que la relevancia de los museos para generar un aprendizaje significativo. Es decir, los museos como instituciones aportan recursos pedagógicos para la formación de la comunidad educativa. Así, a través de las instituciones no formales como museos se adquieren nuevas herramientas didácticas con materiales impresos, talleres educativos que generen interés en los visitantes utilizando todos los sentidos con experiencias in situ de manera práctica para vincularlas a los diferentes programas de estudios, asignaturas y contenidos del sistema educativo.

(Perrière, 2020), considera que las visitas a los museos generan aprendizaje, es así como el contacto con las colecciones, salidas a sitios históricos de las diferentes épocas con interacción fuera de las aulas permite que los estudiantes se cuestionen sobre lo observado. De este modo los estudiantes podrán reflexionar en diálogos o mesas redondas con otros pares de modo a construir su aprendizaje.

Las actividades que fomenten la investigación son claves en los museos didácticos, en este sentido la estrategia de la creatividad y la curiosidad permite que los estudiantes demuestren sus habilidades para construir nuevos saberes (Álvarez, 2018). Es así que, los docentes deben ser capaz de utilizar diferentes estrategias para generar el interés en los estudiantes, el paso de una exposición magistral a una de cooperación y colaboración para adquirir los nuevos conocimientos a través de los museos (Perrière, 2020).

Falky y Dierking (2000) mencionan que en investigaciones sobre museos es relevante incorporar las visitas a lugares históricos en los diferentes planes de aula durante el proceso de enseñanza aprendizaje de los diferentes niveles educativos. Por otro lado Pedrinaci (2012), señala que las salidas escolares aportan en todo proceso académico un aprendizaje significativo. En este sentido, los profesionales de la educación deben planear las salidas con objetivos claros y alcanzables para motivar el interés de los estudiantes.

Museos como espacio de inclusión

Las instituciones como los museos son una opción para los docentes y estudiantes para el aprendizaje de una manera no monótona, fomenta la interactividad asociado a las diferentes asignaturas de la educación formal; a la vez son herramientas educativas que permiten despertar en los estudiantes sus habilidades de reflexión y valores hacia la cultura (Moretín y Guizazola, 2014).

Un ámbito poco explorado es la museología inclusiva, en este sentido la autora Martínez (2020) a través de un estudio menciona la escasa participación entre el museo y los estudiantes. Esto quiere decir que la participación de los estudiantes se traduce en la observación de las colecciones. Las actividades que realizan dentro de los museos se resumen entre sus pares sin participación de adultos. En este sentido la autora señala que sería notable investigaciones sobre la inclusión de las familias en las actividades de los museos, esto de modo a crear más participación de manera más inclusiva atendiendo a la diversidad de los estudiantes en el aula.

Conclusiones

A pesar de que desde años anteriores se busca ofertas más oportunas para la comunidad educativa en los museos todavía existen cierta negativa en cambiar el enfoque de los museos como espacios de aprendizaje. Si bien los museos de los contextos iberoamericanos y europeos han evolucionado, esto no se refleja en el contexto latinoamericano. Esto se evidencia con las propuestas de los diferentes museos donde los estudiantes que forman el sistema educativo cumplen en las diferentes vistas como receptor de informaciones. Es de vital importancia que los estudiantes se conviertan en protagonista de su aprendizaje, pasar de ser un estudiante pasivo a uno activo en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la vinculación entre museos y educación son ejes centrales para generar nuevas estrategias de aprendizaje en los estudiantes con propuestas innovadoras que permitan que trabajen de manera colaborativa y cooperativa.

Por otro lado, la articulación entre museos y educación debe considerar a los profesionales de la educación tanto los que están en servicio como los de formación inicial del profesorado. Es decir, tanto las instituciones no formales como los museos y formales como las instituciones de formación del profesorado a través de los formadores de formadores deben centrarse en elaborar ofertas educativas que contengan actividades dentro y fuera de las instituciones. A la vez, es necesario que elaboren actividades que involucren herramientas digitales en sus diferentes sitios web ya que son herramientas esenciales en la actualidad. En la actualidad los profesionales de la educación deben centrarse en propuestas innovadoras, ya no centrarse en actividades centrada en la memoria y proponer proyectos interdisciplinarios como talleres educativos en museos.

A la vista del cuerpo teórico sobre museos y educación en el siglo XXI es relevante seguir indagando para generar las propuestas oportunas en educación. La indagación y exploración sobre los museos y la educación permite seguir acercando a la comunidad educativa como alternativa en todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

El potencial de vinculación entre museos y educación según las teorías encontradas permiten tener un panorama general a nivel global, esto con la tipología de museos según cada contexto; ya que evidencia que los museos pueden ser vinculados con los diferentes programas de estudios del sistema educativo por su interdisciplinaridad y permite generar herramientas que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes y profesorado. Así se amplía los conocimientos que comprueba como instrumento eficaz, que aporta un valor pedagógico a los aprendizajes.

Debe señalarle que los museos y la educación aún está en proceso de transformaciones, ya que países como los que forman parte del Mercado Común del Sur siguen con propuestas tradicionales como las visitas guiadas. Muchos de estos museos no ofrecen en sus ofertas descargables para un aprendizaje previo. Por otro la ausencia de talleres educativos en algunos de los casos es nula ya que no cuentan con la formación oportuna para diseñar, planificar, organizar, ejecutar y evaluar las propuestas con sus diferentes colecciones.

Por último, visto esta revisión bibliográfica la participación de los actores directos para el usufructo de los diferentes museos con sus colecciones es la tarea para proponer las actividades oportunas que respondan a sus diferentes contextos en la cual se encuentran las instituciones educativas y museísticas. Así también, es el primer documento que sirve de base científica para el contexto paraguayo ente museos y educación.

Referencias

- Álvarez, P. (2016.). Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad. (Vol. 20). Gijón: Trea.
- Álvarez, P. (2018). Mapping the museology of education in Spain: An examination of where the issue currently stands. *História de Educação.*, 22(55), 293-313. DOI:10.1590/2236-3459/75395
- Asensio, M., y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia.*(36), 62-77.
- Asociación paraguaya de museólogos y trabajadores de museos. (2021). AMUS. Obtenido de <https://www.asociacionmuseologosparaguayos.com/institucional>
- Bajac, A. M. (2017). Museo Escolar, eje transversal para la didáctica. *La Saeta Universitaria, academia y de investigación.*, 40-61.
- Colman, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación incluíva. *Revista Científica Estudios E Investigaciones.*, 8, 31-32. doi:DOI: 10.26885/rcei.foro.2019.31
- Consejo Internacional de los Museos. (2022). ICOM. Obtenido de <https://icom.museum/es/>
- Cruz , F. (2016). Machala, una capital sin espacio para expersiones culturales. *El Telegrafo.* Obtenido de <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/regional/1/machala-una-capital-sin-espacio-para-las-expresiones-culturales>
- Desvallées , A., y Mairesse , F. (2009). *Conceptos claves de museología.* Armand Colin.
- Escribano, A., y Molina, S. (2015). La importancia de las salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil. Análsisi de un caso a partir de un modelo CIPP. *CLIO. History and History teaching.*, 2-31. Obtenido de <http://clio.rediris.es/>

- Espinoza, E. E., Ordoñez, B. P., Ochoa, M. E., Erráez, J. L., y Lema, R. A. (2020). Alternativas metodológicas para la enseñanza de la historia. *Revista Conrado.*, 14(S 1), 194-202.
- Falk , J. H., y Dierking , L. D. (2000). Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning. Altamira Press.
- Fernández , M. (2003). Los museos espacio de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.*(36), 55-61. Obtenido de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10:didactica-de-las-css&Itemid=103
- Fontal , O., y Calaf , R. (2010). ¿Qué temos a nuestro alcance? En O. Fontal , & R. Calaf , *Cómo enseñar arte en la escuela.* (139-148). Síntesis.
- García, A. (2016). Breve y pequeña historia de la educación de los museos. *Mito Revista Cultural.*, 1-8. Obtenido de https://www.academia.edu/22852521/Breve_y_peque%C3%B1a_historia_de_la_educaci%C3%B3n_en_museos
- García, M., y Gutiérrez, S. (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje: algunas experiencias inclusivas. *Liño 24 revista anual de Historia del Arte.*, 117-128.
- Hernández, A. (2019). El museo en el aula: una propuesta de trabajo a travez del museo virtual. (tesis de maestría). Universidad de Murcia-.
- Huerta, R. (2008). Indagando en la actividades educativas de los museos de cerámica valancianps. En R. Huerta Ramón , *Mentes sencibles investigar en educacion y en museos.* (179-201). Ramón de la calle.
- Jiménez, G. A., Plaza, A. E., y Echeverría, P. P. (2019). Museos temáticos como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Conrado.*, 15(66), 116-122.
- Jiménez, L. (2013). El museo vistural como estrategia para la enseñanza d ela historia. *Revista electrónica perspectivas.*(6), 83-104.
- Leyva, N., y Lozano, A. M. (2015). Museos y patrimonio cultural. Cuaderno de Música, Artes visuales y Artes escénicas., 10(2), 9-13.

- Luna , U., y Ibañez, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje.Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Arte, Individuo y Sociedad.*, 3(32), 641-659.
doi:<https://dx.doi.org/10.5209/aris.64869>
- Ministerio de Educación y Deporte. (2015). Proyectos educativos y culturales en museos. Secretaria General Técnica. doi:DOI: 10.4438/030-15-008-9
- Ministerio de Educación y Deporte. (2016). Conociendo a todos los públicos. Un análisis al museo en familia. Secretaria General Técnica. DOI: 10.4438/030-15-091-7
- Ministerio de Educación . (2021). Buenos Aires ciudad. Obtenido de <https://www.buenosaires.gob.ar/cultura/museos>
- Molina, M. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las Ciencias Sociales en primaria. *Contextos Educativos.*, 199-213. doi: <http://doi.org/10.18172/con.3087>
- Moretín, M., y Guizazola, J. (2014). La vista a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias.*, 3(11), 364-380. DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2014.v11.i3.07
- Museo Carlos Francisco Fernández . (2020). Museo Carlos Francisco Fernández. Obtenido de <https://m.facebook.com/nochedelosemuseospy/videos/348333909971700/>
- Ochoa, M. E., Erráez, J. L., Ordoñez, B. P., y Espinoza, E. E. (2021). Los museos en la enseñanza de la historia. *Revista Universidad y Sociedad.*, 13(4), 439-444.
- Pagés, J., y Santisteban , A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria.*, 17, 11-16.
DOI:10.19053/20275137.n17.2018.8283
- Pedrinaci, E. (2012). Trabajo de campo y aprendizaje de las ciencias. *Almanaque Didácticas de las ciencias experimentales.*(71), 81-90.
- Peralta, D. C., y Guamán, V. J. (2020). Metodología activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad y Tecnología.*, 3(2), 2-10.

Perrière, H. (2020). Patrimonio e Historia. Educar en los museos y en las escuelas secundarias (Bahía Blanca Argentina). *Revista Innova Educación.*, 2(1), 162-176.
doi:<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.010>

Reascos, P., y Granada, A. (2020). Factores potenciadores de valores cívicos, patrióticos e interculturales en la enseñanza básica. *Sociedad y Tecnología.*, 3(2), 42-50.

Rodríguez, A., y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y construcción del conocimiento. *Revista EAN.*(82), 179-200. DOI:
<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Ruedas, M., y Ríos, M. M. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado.*, 24(2), 181-201.

Breve Curriculum

Francisco Javier Colman

Doctorando en Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad Nihon Gakko. Paraguay.

Presidente adjunto por Paraguay en Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Paraguay.

Miembro del Grupo de Investigación EMIPE de la Universidad Autónoma de Madrid.

Máster en Didácticas Específicas en el aula, Museos y Espacios Naturales: Universidad Autónoma de Madrid. España.

Especialista en Didáctica Universitaria: Universidad Nihon Gakko. Paraguay.

Especialista en Planificación Estratégica Educacional. Universidad Nacional de Asunción. Paraguay.

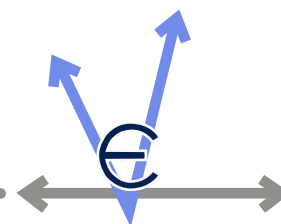
Licenciado en Ciencias de la Educación Instituto Superior de Educación Santo Tomás. Paraguay.

Profesor de Educación Escolar Básica 1º y 2º ciclos. Instituto Superior de Educación Santo Tomás.

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN:En tramite

DOI:<https://doi.org/10.56375/ve1.1-12>

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2022

Fecha de aceptación: 15 de junio de 2022

Fecha de publicación: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Ley, J. N., Ortiz, C.E., y Pedraza, M.G.(2022). El uso de la gamificación como estrategia didáctica en el nivel preescolar. *VECTORES.educativos*, 1 (1), 30-44. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-12>

El uso de la gamificación como estrategia didáctica en el nivel preescolar

The use of gamification as a didactic strategy at the preschool level

Jennifer Natalia Ley Martínez
ORCID:0000-0002-1048-8682
Universidad Autónoma de Nuevo León

Carlos Enrique Ortiz Cisneros
ORCID:0000-0002-2802-2426
Universidad Autónoma de Nuevo León

María Guadalupe Pedraza Vázquez
ORCID:0000-0002-7885-7683
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La educación preescolar es considerada una de las etapas fundamentales en la formación de los estudiantes pues en ella se llevan a cabo actividades que favorecen el desarrollo intelectual, físico y afectivo de los niños. Sin embargo, la enseñanza en este nivel educativo puede ser un poco compleja si se consideran los tiempos cortos de atención a los que los infantes de entre 3 y 5 años se ven expuestos. Por lo tanto, es importante que los educadores hagan uso de algunas tendencias educativas que motiven a los niños a prestar atención a aquello que están realizando. Al tomar esto en cuenta surge este proyecto de innovación que tiene por objetivo general desarrollar una propuesta didáctica basada en gamificación para el campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social en nivel preescolar que permita a los estudiantes un mejor aprovechamiento académico. La estrategia didáctica gamificada fue aplicada en un grupo de 2do año de preescolar conformado por 13 alumnos, de los cuales 6 eran mujeres y 7 hombres, que rondaban entre los 4 y 5 años. Cabe mencionar que esta propuesta didáctica contaba con actividades que tomaban en cuenta algunos elementos básicos del juego. Los resultados — obtenidos a través de la aplicación de una escala valorativa, una rúbrica, un diario de clase y la lista de asistencia — arrojaron que el 85% de los estudiantes participó activamente en las actividades gamificadas. También, gracias a la rúbrica de evaluación se encontró un incremento en el nivel de dominio de este aprendizaje clave en la mayoría de los estudiantes y, de igual manera, la asistencia media de la quincena se incrementó en 3.1 puntos. De modo que se concluye subrayando la importancia de desarrollar ambientes educativos gamificados que motiven al estudiante a aprender mientras se divierte.

Palabras clave: Gamificación, tendencia educativa, educación preescolar, mundo natural, elementos del juego

Abstract

Preschool education is considered as one of the most important educational stages since it is here where students carry out activities that encourage their physical, emotional, and intellectual growth. However, teaching in this educational stage may be a little bit difficult considering the short attention spans to which kids between ages 3 and 5 are exposed. Therefore, it is important that educators use some educational trends that motivate children to pay attention to what they are doing. By taking this into account, this innovation project arises with the purpose of developing a didactic proposal based on gamification for the exploración y comprensión del mundo natural y social field from preschool level that allows students to take advantage of the contents they are learning. The gamified didactic strategy was applied in a 2nd grade class from preschool. It was conformed by 13 students, 6 women and 7 men, that were between ages 3 and 5. It is worth mentioning that this didactic proposal had activities that considered some basic game principles. The results – that were obtained through the implementation of a rating scale, a rubric, a class diary, and the attendance list - showed that 85% of the students actively participated in the gamified activities. As well, thanks to the evaluation rubric, an increase in the mastery level from this area was found in most of the students and, in the same way, the average attendance increased by 3.1 points. This study concludes with the importance of developing gamified educational environments that motivate the student to learn while having fun.

Keywords: Gamification, educational trends, preschool education, natural science, game principles.

Introducción

La educación preescolar es, sin lugar a duda, una de las etapas más importantes en la formación de los estudiantes. En concordancia con Rolla y Rivadeneira (2006), “existe abundante evidencia empírica respecto a los efectos positivos de la educación preescolar de calidad en el posterior desarrollo socioafectivo y académico del niño” (p. 2). En otros términos, es en estos primeros años de vida que ellos se desenvolverán en algunas actividades que serán fundamentales para favorecer su desarrollo físico, afectivo e intelectual. No obstante, enseñar a infantes de entre 3 y 5 años no es una tarea sencilla pues sus tiempos de concentración son mucho más cortos si se comparan con los de un adulto promedio (Caraballo, 2018). Por lo tanto, ¿qué estrategias didácticas podrían ayudar a los educadores a llevar a cabo sesiones de calidad que sean emocionantes y atraigan la atención de los estudiantes para que estos obtengan un aprendizaje significativo? Una de estas vendría a ser, con toda seguridad, la tendencia educativa de la gamificación.

En concordancia con el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016), el término de gamificación es usado para “referirse a la aplicación de elementos del juego con el fin de atraer, animar y persuadir a los usuarios para realizar cierta acción” (p 6). Es decir, esta tendencia en la educación aprovecha ciertos elementos del juego en el contexto educativo e impulsa a los estudiantes a aprender de una manera divertida dado que la motivación es un elemento clave. Por tal motivo, esta estrategia didáctica podría representar una gran alternativa para los educadores pues, de acuerdo con Pinilla (2019), los niños de entre 2 y 6 años que interactúan en ambientes gamificados obtienen mejores resultados que quienes no lo hacen. Además, es también muy importante la innovación en la educación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por todo lo anteriormente mencionado, la propuesta didáctica que este proyecto plantea se enfoca en la aplicación de una estrategia gamificada que permita a un grupo de niños de segundo grado de educación preescolar mantener la atención por períodos mayores a los que suelen tener en clases no gamificadas. Así mismo, se espera que se acreciente la participación y la motivación del alumnado. Es así como en el siguiente apartado se muestra la justificación de la aplicación de este proyecto y los objetivos del mismo.

Justificación

La educación preescolar es el nivel más crítico de enseñanza en la vida de todo ser humano, es aquí donde se establecen las bases que ayudarán a los niños a convertirse en seres humanos capaces de enfrentarse a los diversos retos que la sociedad les presente, es indudable la importancia que juega este nivel en la vida de las personas, para ilustrar mejor sirva de ejemplo lo expuesto por el libro de Aprendizajes Clave (2017):

En los primeros cinco años de vida se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. Por ello, y teniendo en cuenta que en México los niños son sujetos de derechos y que la educación es uno de ellos, la educación preescolar tiene lugar en una etapa fundamental de su formación (p. 60).

De tal forma que los esfuerzos realizados por parte de los docentes de preescolar deben enfocarse en el desarrollo de tales habilidades, es por ello por lo que los procesos de enseñanza aprendizaje tienen que facilitar a los alumnos los escenarios idóneos para aprender. El gran reto se encuentra en que los alumnos en este nivel cuentan con una serie de características que vuelven el proceso de enseñanza más complejo, una de las más características son los tiempos de atención los cuales rondan entre los 15 a 25 minutos, de tal forma que el docente debe hacer uso de estrategias que permitan que los alumnos presten atención y para lograrlo se requiere el factor emocional que permita que los alumnos se sientan motivados, es así como la gamificación surge como una alternativa valiosa en esta edad escolar.

Objetivos

El principal objetivo que la realización de este proyecto persigue es desarrollar una propuesta didáctica basada en gamificación para el campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social en nivel preescolar que permita a los estudiantes un mejor aprovechamiento de los contenidos. Para alcanzar tal fin, se trabajará con los siguientes planteamientos específicos:

1. Analizar los principios básicos de la gamificación como estrategia innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Determinar los elementos fundamentales de la gamificación que podrían tener efectos positivos en la educación preescolar.

3. Establecer las estrategias didácticas basadas en gamificación que serán implementadas como parte del proyecto.

Para entender cómo es que otros autores han llevado a cabo propuestas didácticas donde se aplique la gamificación en preescolar y en la clase de ciencias naturales, el siguiente apartado tiene como propósito presentar al lector algunos antecedentes del problema planteado.

Antecedentes

En este apartado se pretende describir algunos estudios que han sido realizados bajo la temática de la estrategia de gamificación. En primer lugar, se analizarán algunas propuestas didácticas aplicadas en educación preescolar para posteriormente especificar cómo es que la gamificación ha sido aplicada en las clases de ciencias naturales o comprensión del mundo natural.

La Gamificación en Educación Preescolar

Liberio (2019) presentó el artículo llamado El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial, en el que se destaca la importancia de hacer uso de la gamificación en el aula en la edad preescolar, debido a que ayuda en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los alumnos. Asimismo, destaca lo siguiente:

La gamificación orienta para que los niños socialicen, utilizan los juegos para mejorar de forma positiva el comportamiento y rediseñar los contenidos para adquirir saberes nuevos, aprovechando el potencial de los infantes, el docente debe fomentar aprendizajes cooperativos generando confort en las clases (Liberio, 2019, p. 394).

Como conclusión, la autora expone que la gamificación es una herramienta enriquecedora para la práctica docente en nivel preescolar en medida que le permite mantener la atención de los estudiantes al tiempo que rompe con los esquemas tradicionales de la enseñanza, permitiendo tanto a él como a los alumnos salir de su zona de confort.

De igual forma, Romero y Espinosa (2019), publicaron el proyecto llamado Gamificación en el aula de educación infantil; Un proyecto para aumentar la seguridad en el alumnado a través de la superación de retos, en el cual se comenta la importancia de consolidar habilidades de resiliencia en los niños, de forma que en el futuro no teman a equivocarse o frustrarse cuando algo no salga como lo desean. En el artículo los autores comparten la idea de que la gamificación juega un rol importante en el desarrollo de tal habilidad.

Como conclusión al estudio, Romero y Espinosa (2019) mencionan la importancia de incluir en las estrategias gamificadas el uso de retos basados en la superación de niveles en medida que favorecen en el desarrollo de la seguridad y motivan a los niños a involucrarse en los contenidos, lo cual es un aspecto clave a desarrollar en la edad preescolar.

Por otro lado, Pinilla (2019) en su investigación llamada Estrategia de gamificación 6d en el desarrollo de la habilidad viso-espacial en niños de preescolar, se consideró una población de 13 alumnos, tal propuesta tenía el objetivo de comprender el grado de incidencia en el aprendizaje de los alumnos al aplicar una estrategia de gamificación en el aula.

Como resultado se encontró que el implementar la gamificación en el aula generó un alto grado de interés por parte de los alumnos para involucrarse en las actividades, al mismo tiempo se observó que los alumnos se involucran activamente con las clases y se sienten “atrapados” por los retos que se les presentan como arte de la estrategia gamificada.

La Gamificación en la Clase de Ciencias Naturales

Ahora bien, una vez que ha sido mencionado el impacto que la gamificación puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños de preescolar, es entonces necesario ahondar en algunos estudios que hayan aplicado alguna estrategia de gamificación en la clase de conocimiento del medio natural puesto que esta propuesta pretende ser llevada a cabo en el campo formativo de expresión y comprensión del mundo natural y social.

Lima (2018), en su trabajo de fin de grado titulado La gamificación como experiencia motivadora en el aula de conocimiento del medio, plantea un modelo de unidad didáctica basado en la gamificación de los recursos educativos que permitía a los estudiantes de 4° grado de educación primaria desarrollar competencias en el área de conocimiento del medio (ciencias naturales). En concordancia con esta autora, “la enseñanza de las ciencias debe basarse en hechos reales, cotidianos de la vida diaria, o partir de simulaciones que se aproximen a esa realidad” (p.15). Esto es, es necesario que el docente genere experiencias de aprendizaje realmente significativas para que el estudiante desarrolle habilidades sociales y valores que lo ayuden a aumentar su interés por el entorno natural y su cuidado.

Por tal motivo, la investigadora desarrolló una unidad didáctica llamada Los seres vivos y sus ecosistemas que fue puesta en práctica durante 4 semanas en un grupo conformado por 20 alumnos (13 niños y 7 niñas) de entre 10 y 11 años. La metodología empleada fue el aprendizaje cooperativo y los elementos del juego propuestos por la estrategia de gamificación. Se muestra la planificación de 8 actividades que incluyen videojuegos, juegos de mesa y materiales auténticos.

La autora concluye con la idea que, al ofrecer una educación creativa y divertida a los estudiantes, a través de la estrategia de gamificación y el aprendizaje cooperativo, esto dinamizó el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que los estudiantes se encontraban interesados por aprender. De igual manera, esto mejoró su rendimiento académico.

En ese mismo año, Cortés, et al. (2018), en su tesis denominada La gamificación como estrategia de enseñanza en el área de Ciencias Naturales, proponen la utilización de la gamificación como estrategia para mejorar la enseñanza de la biología en educación básica. De acuerdo con estos investigadores, las actividades gamificadas vienen a ser una opción para mejorar el proceso formativo en la clase de ciencias naturales. Dicho de otro modo, la hipótesis que estos autores sostenían era que la gamificación podía ayudar a dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica.

Para comprobar esta hipótesis, los investigadores hicieron uso de la investigación cualitativa desde el modelo de la investigación acción para elaborar dos ciclos de intervención pedagógica basados en la estrategia de gamificación. Cabe destacar que el estudio fue desarrollado en un grupo de 42 educandos de entre ocho y 9 nueve años. Para la recolección de datos se utilizó la encuesta exploratoria, el grupo focal, la observación de clase y el diario de campo.

Antes de realizar los ciclos de intervención, los autores efectuaron un diagnóstico a través de una encuesta y una entrevista para intentar identificar algunas dificultades relacionadas con la motivación hacia las clases. Posterior a esto, se diseñaron las intervenciones pedagógicas tomando en cuenta algunos elementos del juego (el sistema de puntos, insignias y las tablas de clasificaciones) y el modelo 6D para el proceso de gamificación (Werbach & Hunter, 2012). Cabe destacar que una de las dinámicas más significativas fue la narrativa.

Los resultados de las intervenciones arrojaron que el hacer más atractivas las clases tuvo un impacto positivo en la motivación de los estudiantes y en la adquisición de competencias científicas.

Como conclusión final, se considera que la gamificación es una metodología innovadora que puede contribuir en la enseñanza de las Ciencias Naturales, ya que, el desarrollo de factores personales, como la motivación y el compromiso en la actividad, influyen de manera notable en el aprendizaje de las destrezas científicas (Cortés et al., 2018, p. 10).

Un año después, Freire y Mallitasig (2020), en su estudio llamado Gamificación como técnica didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales, pretendían medir el logro de aprendizaje en Ciencias Naturales de algunos jóvenes antes y después de la utilización de las herramientas Kahoot y Plickers como parte del proceso de gamificación. Según estos autores, el aprendizaje de las Ciencias Naturales “debe ser apoyado en estrategias didácticas innovadoras, alternativas, de indagación, formulación, solución de problemas, en donde el principal elemento sea el estudiante” (p. 165). En otras palabras, la gamificación puede ser esa técnica innovadora que dinamice el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

Para llevar a cabo esta investigación se contó con la participación de 30 estudiantes de educación básica y se utilizó un enfoque mixto de tipo descriptivo. Asimismo, para medir el impacto de la gamificación en el nivel de logro de aprendizaje se aplicó una encuesta antes y después de la

implementación de esta estrategia. Al finalizar las seis semanas del proceso, los resultados arrojaron que la intervención didáctica gamificada incrementó en un 32% el aprendizaje de los estudiantes. También, estos coincidieron en que la técnica de gamificación es satisfactoria puesto que hay más entretenimiento y motivación por aprender acerca de las Ciencias Naturales.

Por todo lo anterior mencionado, es correcto afirmar que la gamificación tiene un impacto positivo en la educación preescolar y en la enseñanza de Ciencias Naturales. Por lo tanto, a continuación, se presenta el marco teórico de esta propuesta de innovación educativa.

Marco teórico

En esta sección se busca exponer aquellos conceptos y teorías que esta propuesta de intervención toma como sustentos teóricos. En palabras de Gallegos (2018), el marco teórico viene a ser “una guía y un soporte conceptual de los diferentes elementos y relaciones a investigar” (p. 853). Por tal motivo, se explorarán los conceptos de gamificación.

La Gamificación

La gamificación es una técnica que se ha ido posicionando como uno de los fenómenos didácticos más importantes no sólo en ambientes educativos, sino también en las áreas empresariales donde cada vez más personas la utilizan puesto que consigue mejorar la experiencia del usuario al hacerla más atractiva (Gallego, 2013).

Gabe Zichermann, uno de los primeros gurús de la gamificación y coautor del libro “Gamification by design”, profundiza en los distintos elementos que conforman el término gamificación:

Gamificación es el proceso de motivar a la gente y cambiar su comportamiento con el diseño de juegos, la lealtad y la economía conductual. Se trata de tomar lo que es divertido de los juegos y aplicarlo a situaciones que tal vez no sean tan divertidas. Se trata de aplicar ese sentimiento y ese flujo a todo, desde la motivación de los empleados hasta los estudios de investigación o las campañas de marketing (Zichermann, 2011, p. 21).

La gamificación se vale de una experiencia de juego transformándola en una estrategia didáctica, generando conocimientos, habilidades y destrezas que se pueden compartir entre los estudiantes mejorando sus logros y progresos, lo que resulta en una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, la gamificación tiene como fin lograr que una actividad educativa no lúdica se vuelva interesante para el estudiante con el objetivo de conseguir recompensas que motiven al usuario (Zepeda, 2016).

Uno de los orígenes de la gamificación fue la “Teoría del Flujo” propuesta por Csíkszentmihályi en los años setenta. Esta hace alusión a una experiencia placentera por sí misma cuando una persona realiza una actividad determinada, logrando centrar la atención en los procesos y no en el producto. Un ejemplo de esto es la sensación que experimentan los gamers donde la

noción del tiempo a veces se pierde debido al intenso placer que se genera por el videojuego (Millitasig, 2020).

A pesar de que la gamificación se relaciona directamente con la tecnología, es una realidad que apela a un sentimiento muy humano que radica en la necesidad de incorporar al juego como recurso para el aprendizaje donde este viene a ser la parte central del proceso (Minerva, 2002).

Gamificación en la Educación

La gamificación busca eficientizar los procesos educativos utilizando el juego como principal recurso para buscar aprendizajes significativos, mejorando la apropiación del contenido mediante una narrativa lúdica que pretende facilitar la aprehensión del conocimiento de los que participan en esta experiencia. De igual forma, mejora la autoestima, despierta la curiosidad, mejora el concepto de lo propio y lo social, aumenta la motivación y promueve la autonomía de los niños (Espinosa, 2018).

Con respecto a las modalidades de gamificación, en el aula se han propuesto los minijuegos y concursos principalmente en la adquisición de un segundo idioma haciéndolo cognitivamente más fácil de aprender, enfatizando la importancia de reforzar la autoestima mediante esta estrategia didáctica (Espinosa 2018).

Marco Metodológico

Hipótesis

De acuerdo a lo mencionado con anterioridad, las siguientes hipótesis se encuentran principalmente basadas en los fines que se esperan alcanzar durante y después de la aplicación del proyecto de gamificación antes mencionado. Las hipótesis se dividen de acuerdo a los 2 actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje.

- Con relación a los alumnos
 1. Los alumnos mantienen la atención por períodos más largos a los que suelen tener en clases no gamificadas.
 2. Los alumnos se encuentran motivados durante las sesiones de clase, por lo tanto, participan de forma activa en las actividades; sobre todo aquellos a quienes les cuesta trabajo hacerlo durante una clase regular.
 3. Los alumnos, al finalizar la secuencia didáctica, demuestran un grado alto de dominio en relación con el aprendizaje esperado.
- Con relación a los docentes
 1. El docente logra los objetivos de la secuencia didáctica con mayor facilidad.

Población

Se espera que este proyecto pueda ser llevado a cabo en una institución privada de educación básica que se encuentra en Apodaca, Nuevo León. Para ser específicos, se plantea aplicarlo en un grupo de 2do año de preescolar conformado por 13 alumnos, de los cuales 6 son mujeres y 7 son hombres, que rondan entre los 4 y 5 años.

A consecuencia de la pandemia por el COVID-19, misma que obligó a los docentes a migrar en cuanto a la modalidad educativa, actualmente las clases de los estudiantes se realizan por medio de la plataforma Zoom. Por tal motivo, este proyecto de innovación se ejecutará a través de la misma.

Metodología

El presente trabajo se desarrolla bajo la metodología de la investigación-acción, la cual tiene como objetivo favorecer las prácticas educativas mediante la intervención del docente en su propio proceso de enseñanza. Esto se realiza a través de ciclos de acción que le permiten actuar y reflexionar sobre los alcances obtenidos (Latorre, 2005). En el caso del estudio que se describe a continuación, se elaboró el primer ciclo de acción con base en los principios de la gamificación.

La propuesta se divide en un conjunto de actividades designadas para una quincena, que es el tiempo establecido para la aplicación de la situación didáctica, llamada “aprendiendo de los ecosistemas”, es así como las diversas actividades se estructuraron de acuerdo con los elementos básicos de la gamificación: retos, narrativa, reglas, recompensas, retroalimentación, cooperación y estatus visible.

La estrategia comienza con una narrativa simple y clara para los alumnos. En primera instancia, se contará la historia de un grupo de exploradores a quienes se les notificará sobre una problemática vinculada con los ecosistemas de la selva, el desierto y el polar, debido a que la fauna que los conforma sufrió alteraciones, de tal forma que los animales se encuentran perdidos en un ecosistema que no es su hábitat natural y, por lo tanto, requerirán la ayuda de un grupo de personas preparadas para salvarlos. Con esto se espera que los alumnos sientan empatía por la historia a la vez que se sientan parte de la misma. A su vez, la narrativa se elaboró con la finalidad de desarrollar una cooperación entre los alumnos buscando un trabajo colaborativo en medida de encaminarlos hacia un mismo fin, el cual era salvar a los animales.

Con relación a las reglas, estas fueron claras y sencillas, se le designó a cada alumno un animal y estos tendrían la tarea de investigar características básicas de los mismos con la finalidad de conocerlos mejor. Aunado a ello, se les pidió que estuvieran atentos a lo largo de la narrativa para que comprendieran la historia; también, se pidió la caracterización de ellos como exploradores, con el objetivo de involucrarse más con la actividad.

Los retos, por su parte, fueron claros y se encontraban a lo largo de toda la secuencia didáctica. Día tras día tendrían que demostrar el dominio en la temática y esforzarse por investigar, con ayuda de sus padres de familia, las características de los animales que se les asignaron, debido a que para

pasar de ecosistema tendrían que demostrar su conocimiento en uno, así mismo, por día se designaron una serie de preguntas estructuradas como adivinanzas sobre características puntuales de los ecosistemas y animales mencionados que los alumnos tendrían que responder. Por otro lado, el reto mayor sería llevado a cabo en los últimos 2 días de la quincena. En el primero, a partir de un juego de preguntas creado en genially, los alumnos identificaron el ecosistema al que pertenecían las imágenes presentadas de forma aleatoria, y al día siguiente, tendrían que demostrar lo aprendido. Se mostraron 3 situaciones con ayuda de filminas creadas en Canva, en las que se encontraban animales de los 3 ecosistemas, el objetivo era que ellos descifrarán cuáles animales sí se encontraban en el lugar correcto y a quiénes tendrían que llevar de vuelta a su ecosistema real.

De la mano de los retos, las recompensas se encontraban en cada momento, las cuales se presentaron como insignias que tenían que ganar en medida que avanzaban en la quincena, mismas que ganaban en caso de cumplir con la tarea de investigación en cada ecosistema, responder correctamente la trivia creada en genially y al encontrar los animales perdidos. Es importante mencionar que, al tratarse de educación en línea, las insignias fueron elaboradas con ayuda de los padres de familia a partir de un documento enviado con anticipación. Es así como las insignias permitieron el desarrollo de un estatus visible debido a que las insignias que ganaban se colocaban en una cintilla que todos los días los alumnos portaban de manera que tanto padre de familia, compañeros de clase y maestros podían notar, incluso si un alumno no acudía a clases, se presentaba una gráfica elaborada en Canva antes de iniciar con la situación didáctica donde los alumnos eran más conscientes sobre qué insignias ganaron y cuáles les hacían falta.

Por último, la retroalimentación, también se encontró presente durante toda la quincena y no sólo al final de la situación. Al finalizar con cada ecosistema entre ellos platicaban sobre las características de los animales, en caso de que una de ellas no fuera correcta algún otro compañero se lo hacía saber, debido a que se designó el mismo animal a dos alumnos, para que entre ellos enriquecieran las descripciones, así mismo la maestra de grupo al final del día les presentaba una síntesis de la información presentada y de forma individual se les comentaba qué podrían mejorar para el siguiente día. Al final de la secuencia se platicó con el grupo sobre su desempeño en las diferentes actividades. Por último, la retroalimentación también se realizó de forma individual por medio de una sesión en la plataforma Zoom, donde se brindó a cada uno comentarios específicos.

Para obtener los resultados, y con ello reflexionar sobre la práctica implementada, se utilizaron diversos instrumentos: escala valorativa, rúbrica, y diario de clase. Los primeros dos se emplearon para recabar información referente al desarrollo de determinadas habilidades propias del campo exploración y comprensión del mundo natural y social, mientras que el diario de clase permitió identificar las actitudes de los alumnos frente a las diversas actividades.

Resultados

Gracias a la aplicación didáctica de la propuesta basada en gamificación en el grupo de segundo de

preescolar se obtuvieron resultados importantes. Por un lado, gracias a la aplicación se encontró que del 100% de los estudiantes de clase solo el 85% de los alumnos participó activamente en las diversas actividades, lo cual es un dato importante si lo comparamos con la quincena anterior donde se utilizó otra estrategia de aprendizaje, en la cual solo se obtuvo un porcentaje de participación correspondiente al 65%, aspecto que nos permite visualizar un incremento del 25% en el presente indicador.

Así mismo, hay que destacar que, dentro de dicho aumento, se encuentran alumnos quiénes usualmente no tienden a participar o lo hacen de forma esporádica. Platicando con los padres de familia de dichos estudiantes, comentan que sus hijos se sintieron motivados por participar debido a que querían conseguir el mayor número de insignias durante la quincena, lo que indica que hacer uso de estímulos específicos durante las clases propicia que los estudiantes se involucren en mayor medida.

Por otro lado, es relevante mencionar que del aprendizaje clave “Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza” (SEP, 2017), mismo que tenía como objetivo central a desarrollar en la secuencia didáctica, el cual ya había sido utilizado en una primera versión hace 3 quincenas, se encontró un incremento en el nivel de dominio de gran parte de los alumnos, anteriormente el 70% se encontraba en el nivel 1 (siendo el nivel de menor dominio), el 25% en nivel 2 y el resto (5%) se encontraba en nivel 3. A partir de una segunda versión reforzada con la estrategia de gamificación los porcentajes cambiaron de forma positiva, consiguiendo con ello el 50% en nivel 1, el 40% en nivel 2 y en nivel 3 se actualiza el porcentaje al 10%.

Dicho lo anterior, es también importante valorar los alcances obtenidos de forma transversal con aprendizajes esperados correspondientes a lenguaje y comunicación, en dónde se encontró que un número de estudiantes fueron capaces de exponer sus ideas de forma clara al referirse sobre los diversos animales, utilizando secuencias lógicas, si bien no es un aprendizaje dominante por todo el grupo, es relevante que el 60% se situó en un nivel intermedio, siendo que fue la primera vez que se utilizó dicho aprendizaje. Esto permitirá en un futuro comparar los resultados al aplicar una segunda versión de este esperando un incremento porcentual.

Por último, se encontró un dato interesante con relación a la asistencia en el grupo ya que, comparando la asistencia media de la quincena anterior con la actual (en la que se utilizó la estrategia de gamificación) se encontró un incremento de 3.1 puntos, pasando del 4.2 al 7.3 en dicha estadística.

Discusión

De acuerdo con los resultados se disminuyó un 20% del conocimiento obtenido en el nivel 1 y se obtuvo mejoría en el nivel 2, aumentando este último al 40%, lo que representa un 15% de incremento en este grupo en particular, con respecto al nivel 3, se obtuvo un incremento del 5%, esto concuerda con los estudios realizados por Liberio (2019), en el cual concluyó que la gamificación ayuda al desarrollo cognitivo, además en el mismo estudio, se estipula la mejora en el desarrollo social y emocional,

mismas mejoras que se observaron y que explica la razón del aumento de la asistencia en la quincena en donde se utilizó la estrategia de gamificación.

En lo que corresponde al aumento de interés que otros estudios como el que se demostró en el estudio de Pinilla (2019), el presente estudio también lo demostró, tomando en cuenta que el 85% de los alumnos participó activamente en la quincena donde se utilizó la estrategia comparada con la quincena previa donde fue de 65%, esto representó un 25% de aumento en la participación, siendo una similitud con el estudio de referencia antes mencionado.

La motivación ha sido descrita como parte de las mejoras que se encuentran con las técnicas de gamificación, esto se concluye en el estudio realizado por Romero y Espinoza (2019) en su proyecto Gamificación en el aula de educación infantil. Si bien es cierto en este estudio no se utilizó un instrumento psicológico relacionado a medir la emoción en el estudiante, sin embargo, podemos inferir que hubo aumento en la motivación por los comentarios de los padres de familia, señalando el deseo de los estudiantes por conseguir más número de insignias, esto da pie a la aplicación de instrumentos que midan la emoción en futuros estudios similares, puesto que puede representar una evidencia cualitativa y cuantitativa de esta interesante mejora.

En resumen se puede discutir que el estudio encuentra aumento de nivel cognitivo sobre el tema, también evidencia un aumento en el interés de los estudiantes, lo que se deduce por el aumento en la asistencia y en los comentarios positivos de los padres de familia, todo esto en concordancia con lo descrito en la literatura mencionada en antecedentes y justificación, donde se describen mejoras importantes en la cognición y en la motivación, esto, abre las posibilidades para la aplicación de estas técnicas en diferentes escenarios, no nada más en las ciencias naturales y en diferentes grados de la educación preescolar. Como lo mencionamos con anterioridad, el añadir alguna encuesta que mida la emoción le dará un carácter más significativo y completo a futuras investigaciones que se pretendan realizar en dicha línea de estudios; por otro lado, dado el grado de nivel preescolar podría ser difícil valorar emocionalmente a los alumnos mediante estas escalas (motivacionales), todo esto tendrá que definirse y analizarse por los resultados que se arrojen en futuros estudios que las incluyan.

Conclusión

La estrategia creada en este proyecto de investigación consiguió el objetivo principal al mejorar la comprensión de los contenidos, lo cual se pudo observar con el dominio de la cognición de los ecosistemas por los alumnos. Por un lado, se aumentaron de manera importante los niveles 2 y 3 y se disminuyó el número de estudiantes en el nivel 1, lo que refleja un incremento significativo en la comprensión del tema. A la vez, se acrecentó la participación y se concluye que puede causar mayor motivación en los estudiantes. No obstante, para afirmar esto último se necesitan más estudios que ayuden a dilucidar esta posible ventaja motivacional.

Se puede concluir, por todo esto, que la técnica de gamificación implementada fue eficaz y efectiva para aumentar el conocimiento de los ecosistemas en los estudiantes de segundo grado de .

preescolar. Aunado a ello, impacta de forma positiva al eficientizar el proceso educativo y al aumentar la participación del alumnado en general.

Referencias

- Arias, J. (2021). La gamificación como estrategia que contribuye al desarrollo del uso comprensivo del conocimiento científico mediante la enseñanza del sistema digestivo humano. [Tesis para obtener el grado de Magister en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79606#:~:text=Los%20principales%20resultados%20indican%20que,conocimientos%20que%20ser%C3%A1n%20aplicados%20a>
- Caraballo, A. (17 de octubre de 2018). El tiempo de concentración de los niños según su edad. Guía Infantil. <https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/aprendizaje/el-tiempo-de-concentracion-de-los-ninos-segun-su-edad/>
- Cortés, C.I., González, J. N., Guayara, G. y Sierra, D.M. (2018). La gamificación como estrategia de enseñanza en el área de Ciencias Naturales. [Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/34671/u808262.pdf?sequence=1>
- Espinosa, C. y Gregorio, M. (2018). Gamificación en educación infantil. Publicaciones didácticas, (99), 70-75. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851799.pdf>
- Gallego, C. y De Pablos, C. (2013). La gamificación y el enriquecimiento de las prácticas de innovación en la empresa: *Un análisis de experiencias*. *Intangible Capital*, 9(3), 800-822. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/14113/Gallego%20Gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.
- Liberio, X. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. *Conrado*, 15(70), 392-397. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500392
- Lima, M.M. (2018). La gamificación como experiencia motivadora en el aula de conocimiento del medio. [Tesis de fin de grado inédito en educación especial, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/80704/LIMA%20MORILLA%20MATILDE%20MARIA%20%20gamificaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, M. (2007). El juego como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias: matemáticas y química. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9 (23), 39-53. doi: <http://dx.doi.org/10.31644/IMASD.23.2020.a03>



- Mallitasig, J. y Freire, T.M. (2020). Gamificación como técnica didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 164-181. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1391>
- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016). *EduTrends: Gamificación*. Tecnológico de Monterrey, 3(9), 1-36. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Pinilla, A. (2019). Estrategia de gamificación 6d en el desarrollo de la habilidad viso-espacial en niños de preescolar [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10203/TE-23223.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rolla, A. y Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En Foco*, 76, 1-16. <https://fundacionaprendiz.cl/wp-content/uploads/2020/02/5.-Por-que-es-importante-y-como-es-una-educacion-preescolar-de-calidad.pdf>
- Romero, A. y Espinosa, J. (2019). Gamificación en el aula de educación infantil; Un proyecto para aumentar la seguridad en el alumnado a través de la superación de retos. *Edetania*, 56, 61-82. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/505>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Educación preescolar. Autor. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). For the win: how game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press.
- Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12(6), 315-325. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194022.pdf>
- Zichermann, G. (2011). *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.



Autores

Jennifer Natalia Ley Martínez

Facultad de Filosofía y Letras, UANL

Correspondencia: jennifer.leyma@uanl.edu.mx

Jennifer Natalia Ley Martínez realizó sus estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, titulada como Lic. en Educación, en la cual formó parte del programa de talentos universitarios y recibió el reconocimiento al Mérito académico. Hoy en día continúa sus estudios de posgrado dentro de la misma dependencia, en la Maestría en Innovación Educativa, donde se encuentra desarrollando una propuesta didáctica para potenciar las prácticas docentes en nivel preescolar. Actualmente labora como profesora dentro del sector privado en el nivel educativo de preescolar, así mismo, brinda asesorías personalizadas en temas de lectoescritura y pensamiento matemático.

Carlos Enrique Ortiz Cisneros

Facultad de Filosofía y Letras, UANL

Correspondencia: carlos.ortizc@uanl.edu.mx

Carlos Enrique Ortiz Cisneros realizó sus estudios en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, titulado como Médico Cirujano y Partero, posteriormente realizó la Especialidad de Cirugía General, titulado por la Universidad de Guanajuato y después realizó Curso de Alta Especialidad en Cirugía Bariátrica y Metabólica en el Hospital Universitario de la UANL, actualmente es estudiante de segundo semestre de la Maestría en Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Se desempeña como profesor de pregrado impartiendo la materia de Cirugía General de cuarto año de la licenciatura en Medicina de la UDEM, también, es profesor adjunto del programa de especialización en Cirugía General, en el Hospital ISSSTE Constitución.

María Guadalupe Pedraza Vázquez

Facultad de Filosofía y Letras, UANL

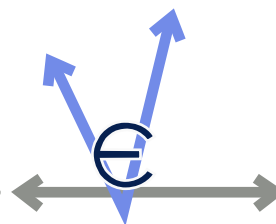
Correspondencia: maria.pedrazava@uanl.edu.mx

María Guadalupe Pedraza Vázquez realizó sus estudios superiores en la Facultad de Filosofía y Letras perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León y se tituló como licenciada en Ciencias del Lenguaje en el año 2020 donde obtuvo el Reconocimiento al Mérito Académico otorgado por dicha institución. Actualmente es estudiante de segundo semestre de la Maestría en Innovación Educativa, programa ofertado por la dependencia anteriormente mencionada, y desarrolla un proyecto de investigación relacionado al área de la didáctica de lenguas extranjeras que busca innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área. Cuenta con diplomados en inglés, francés e italiano, y obtuvo una certificación otorgada por Cambridge Assessment English. Se desempeña como docente de idiomas extranjeros en instituciones públicas del nivel superior y en centros de idiomas para público general.

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN:En tramite

DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-13>

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2022

Fecha de aceptación: 09 de junio de 2022

Fecha de publicación: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Quiroz,S., Aquino,J.J., González-Vera, K.,Ramos-González,R., y Ramos-Melchor, J.R. (2022). Creencias sobre las matemáticas de los padres y madres de familia durante la pandemia. *VECTORES.educativos*, 1 (1),45-62. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-13>

Creencias sobre las matemáticas de los padres y madres de familia durante la pandemia

Parents' beliefs about mathematics during the pandemic

Samantha Quiroz Rivera
ORCID:0000-0002-1332-8000
Universidad Autónoma de Coahuila

José Juan Aquino
ORCID:0000-0002-7802-6644
Escuela de Ciencias de la Educación

Karina González-Vera
ORCID:0000-0003-4387-9855
Escuela de Ciencias de la Educación

Renato Ramos-González
ORCID:0000-0001-5914-8497
Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Ramón Ramos-Melchor
ORCID:0000-0003-4642-4688
Escuela de Ciencias de la Educación

Resumen

Durante la pandemia por el SARS-CoV-2, el sistema educativo fue sometido a un cambio en su dinámica y en el papel que juegan sus diferentes actores. La educación presencial fue reemplazada por la enseñanza remota de emergencia, y los docentes iniciaron una labor ejemplar para trasladar las actividades y las formas de comunicación hacia esta nueva modalidad. Por su parte, los padres y madres de familia, que han configurado un apoyo en el proceso educativo, vieron incrementadas sus responsabilidades en la formación académica de sus hijos, involucrándose en la comunicación con los docentes, la descarga de actividades, y la explicación de diferentes contenidos. De este nuevo conjunto de tareas emergen preguntas relacionadas a las repercusiones que el sistema de creencias de los padres de familia tendrá en el aprendizaje de sus hijos. El objetivo del presente estudio, enfocado específicamente en la asignatura de matemáticas, está orientado a obtener las creencias sobre las matemáticas de quienes apoyan el aprendizaje de los niños de educación primaria en casa durante la pandemia. Para ello, se aplicó un cuestionario a un total de 483 participantes, con una edad que oscila entre los 19 y 61 años, cuyos hijos y/o hijas cursan la educación primaria pública en el Estado de Nuevo León. Por medio del cuestionario, se busca conocer las concepciones de las matemáticas relacionadas con el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Se realizaron dos tipos de análisis, uno descriptivo y uno inferencial. Para el segundo se conformaron dos grupos, según el grado académico de los participantes: educación básica, y educación media superior y superior, a fin de encontrar si existían diferencias significativas en las respuestas de las participantes relacionadas con el aprendizaje. Entre las principales creencias de los padres y madres de familia se encuentran aquellas relacionadas con la importancia de la aplicación de contenidos matemáticos, el fomento de la creatividad de los alumnos, y la participación activa de estos en la construcción de su conocimiento.

Palabras clave: Matemáticas, creencias, aprendizaje, pandemia.

Abstract

During the SARS-CoV-2 pandemic, the educational system underwent a change in its dynamics and in the role played by its different actors. Face-to-face education was replaced by remote education, and teachers began an exemplary effort to transfer activities and forms of communication towards this new modality. For their part, parents, who have provided support in the educational process, saw their responsibilities for the academic training of their children increased, becoming involved in communication with teachers, downloading activities, and explaining different content. From this new set of tasks emerge questions related to the repercussions that the belief system of parents will have on their children's learning. The objective of this study, focused specifically about mathematics, is oriented to obtain the beliefs about mathematics of those who support the learning of elementary school children at home. To do this, a questionnaire was applied to a total of 483 participants, with an age ranging between 19 and 61 years old, whose children attend public primary education in the State of Nuevo León. Through the questionnaire, it is possible to know the conceptions of mathematics under three dimensions: knowledge, learning and teaching. We made two types of analysis, the first descriptive and the second inferential. For the second one, two groups were formed by academic level: basic education, and high school and higher education, to find the impact of the academic level on the learning dimension. The main beliefs of parents are those related to the importance of the application of mathematical content, the promotion of student creativity, and their active participation in the construction of their knowledge.

Keywords: Mathematics, beliefs, learning, pandemic.

Introducción

En México, la educación primaria comprende seis años de escolaridad y tiene una matrícula de más de 13 millones de alumnos (INEGI, 2022). Aunque no existen cifras oficiales, se estima que cerca del 98% de los estudiantes de este nivel educativo elige la modalidad escolarizada, es decir, el estudio en escenarios escolares presenciales (públicos o privados) con turnos de aproximadamente cinco horas (Sánchez, 2016).

Dentro del currículo de la educación primaria, la asignatura de matemáticas destaca por su papel primordial para el desarrollo de competencias en los alumnos (Cantoral, 2001; Herrera, Montenegro y Poveda; 2011; Rodríguez, 2010). La importancia de dicha asignatura estriba en su papel para el desarrollo de hábitos y actitudes positivas, el fomento de la capacidad de formular conjeturas racionales, de asumir retos basados en el descubrimiento y de resolver problemas de la vida diaria (Cardoso y Cerecedo, 2008).

Ahora bien, el panorama educativo mundial desde 2020 ha sufrido un cambio profundo producto de la pandemia por coronavirus de tipo 2 causante del Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS-CoV-2), (OMS, 2021). En el mes de marzo de 2020, organismos internacionales llamaron a un confinamiento, lo que significó en materia educativa, que las aulas de clase se trasladaran a los hogares de los alumnos. Así, el modelo de educación escolarizada y presencial emigró a escenarios de enseñanza remota de emergencia (Marín y Pinto, 2021).

El cambio de modalidad educativa trajo consigo retos para la Secretaría de Educación Pública y para los mismos docentes que fueron enfrentados con rapidez por medio de diferentes estrategias. Las repercusiones de estos cambios en el aprendizaje de las matemáticas aún son estudiadas por

investigadores educativos, entre las temáticas principales analizadas son el impacto de la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas, el acceso de esta tecnología a regiones remotas o grupos vulnerables y la necesidad de incorporar estos medios al currículo en matemáticas (Font y Sala, 2021). En este cambio de dinámica, el papel de los docentes y sus labores en el proceso de enseñanza y aprendizaje también fue afectado. Desde tiempo atrás, la investigación educativa ha reconocido al docente como agente fundamental en la selección de estrategias, materiales y herramientas didácticas (Gamboa, 2016).

Para Collí, González y Pinto (2020), tradicionalmente la enseñanza de las matemáticas tenía una fuerte dependencia de la presencia del docente y de interacciones cara a cara con los estudiantes. De esta manera, una de las principales problemáticas para el docente de matemáticas ante la pandemia fue la adaptación de estrategias de enseñanza mediante el repentino uso de herramientas tecnológicas, y el uso de diferentes formas de comunicación con los alumnos, como lo son correo electrónico, redes sociales, y softwares de video conferencias (Sánchez, Martínez, Torres, Agüero, Hernández, Benavides, Rendón y Jaimes, 2020).

Un cambio más en la labor docente fue el trabajo en colaboración con padres de familia para la implementación de estrategias didácticas (Font y Sala, 2021). Estudios actuales muestran, que los padres de familia se han involucrado más en el trabajo de apoyo en casa, con un mayor porcentaje en los alumnos de educación preescolar y primaria (INEGI, 2022). Así, la labor que han desempeñado los padres de familia es esencial para el aprendizaje, específicamente en la asignatura de matemáticas (Vera, González y Hernández, 2014).

Desde hace tiempo se ha reconocido la importancia de la coordinación y colaboración entre docentes y padres de familia para el logro en el aprendizaje de contenidos matemáticos. Estudios como los de García, Gomáriz, Hernández y Parra (2010) e Hinojo y Soto (2004) destacan la importancia de los padres en la educación de los hijos, y muestran que cómo estos pueden favorecer la atención adecuada de los estudiantes, y a su vez la comprensión de sus características, necesidades e intereses en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, ante el nuevo rol de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, éstos muestran preocupación y dificultades debidos al desconocimiento de estrategias para favorecer el aprendizaje, dificultades para expresarse, y, sobre todo, poca comprensión sobre los métodos que utilizan los profesores en clase (Schleicher, 2020).

Así, el presente estudio se centra en la problemática referente al apoyo académico familiar. Específicamente el objetivo de la presente investigación es analizar las creencias de los padres y madres de familia relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas durante la pandemia. Se reconoce que las actividades docentes están determinadas por sus ideas, pensamientos y creencias relativas a la matemática, su enseñanza y aprendizaje (Lebrija, Flores y Trejos, 2010). Estas creencias, originadas en la formación del docente, así como en sus experiencias como alumnos, determina las formas de enseñanza, comunicación y nivel de expectativas hacia sus alumnos,

(Andrews y Hatch, 2000; Nyaumwe, 2004; Donoso, Rico y Castro, 2016).

Se reconoce entonces la importancia de comprender este sistema de creencias en los padres de familia. Ello brindará información valiosa para analizar las características del apoyo que brindan a sus hijos y sus posibles repercusiones. Por lo anterior, la pregunta que guía la presente investigación es ¿cuáles son las creencias hacia las matemáticas de padres y madres de familia de educación primaria, durante el confinamiento producto del COVID-19?

Marco Conceptual

COVID 2019

El impacto de la denominada pandemia de COVID-19, ha tenido consecuencias graves a nivel mundial en temas de salud (UNESCO, 2021). Específicamente en México, las cifras indican que, hasta la fecha ha habido más de dos millones de personas contagiadas, sumando más de doscientas mil defunciones debido a la enfermedad (CONACYT, 2022).

Las repercusiones del coronavirus en la sociedad no solamente afectan al sector salud y económico, sino también a otros ámbitos como lo es la educación. De acuerdo con la UNESCO (2021), los estudiantes mexicanos, al igual que sus compañeros en el mundo, no han asistido a clases presenciales en más de un año, en todos los niveles educativos. Específicamente, el 14 de marzo de 2020 fue el último día de asistencia a las aulas de más de 25 millones de alumnos de educación básica, y 9 millones de educación media superior y superior (SEP, 2021).

En este ciclo escolar 2019-2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) indica que el 2.2% no lo concluyeron por alguna razón asociada al COVID-19. Aunado a esto, en el ciclo 2020-2021, el 9.6% de los alumnos del país no regresaron a las aulas. Entre los principales motivos están la percepción de poca funcionalidad del aprendizaje remoto, la pérdida del empleo de padres, y dificultades asociadas a la conexión a internet (INEGI, 2022).

Para los profesores, el traslado de las actividades presenciales a actividades remotas también ha implicado un reto. En una encuesta aplicada a 788 profesores, muestra que las principales dificultades a las que se han enfrentado se relacionan con la dinámica y la carga de trabajo de la docencia a distancia, problemas de actitud y disposición de los alumnos, dificultad en el uso y disponibilidad de tecnología, y las situaciones relacionadas con el apoyo de las instituciones de las dependencias (Baptista, Almazán y Loeza, 2020).

Fijando la vista en los alumnos y sus familias, el estudio de Schleicher (2020) muestra las cinco principales problemáticas educativas que han surgido en el hogar debido a la pandemia. Entre ellas están: dificultades propias del trabajo de los padres de familia, carencias en el hogar que imposibilitan el estudio de los hijos, violencia en la familia, carencia de apoyo académico familiar, y deficiencia en la autorregulación para el estudio.

Apoyo familiar y educación

De acuerdo con García, Hernández y Bazán (2017), el apoyo familiar es uno de los elementos más importantes en el proceso educativo. La evidencia ha mostrado que el grado de involucramiento de los padres en las actividades académicas de sus hijos, así como el tiempo que se dedica a ayudar en la realización de tareas escolares, tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico.

Estudios como el de Mato, Muñoz y Chao (2014) muestran como la conformación de la familia tiene una repercusión en el desempeño académico en matemáticas. Específicamente, la profesión que tienen los padres y su nivel académico es un factor determinante ante algunos aspectos de la ansiedad ante las matemáticas, como el tiempo para hacer un examen, hacer ejercicios y operaciones, así como enfrentarse a las matemáticas en su vida cotidiana.

El apoyo familiar se puede estudiar mediante el análisis de las diferentes dimensiones por las que se compone. En el estudio de Bazan, Backhoff y Turullols (2016), se indica que la participación de los padres en la escuela y en casa comprende la colaboración con el maestro sobre la conducta y el avance del hijo en la escuela, la comunicación de los padres con el hijo y la ayuda de los padres para el aprendizaje en el hogar.

Si bien los estudios anteriores dan cuenta de lo fundamental que resulta el apoyo familiar en el desempeño de los alumnos en las matemáticas escolares, la realidad del mundo hace necesario un replanteamiento de estas dimensiones. La razón principal estriba en que ahora, el apoyo no se define solamente como un acompañamiento hacia el maestro, sino un protagonismo en la enseñanza de las matemáticas desde casa. En esta situación, si bien el docente estaba presente (de manera virtual), la gran mayoría de las actividades relacionadas con la docencia, ahora son parte del quehacer de la familia del alumno.

Estudio de creencias

De acuerdo a la Real Academia Española (RAE) una creencia es el firme asentimiento y conformidad con algo, una idea que se considera verdadera y a la que se da completo crédito como cierta (RAE, s.f). De acuerdo con Martínez (2013) las creencias son un referente cognitivo que sirve de soporte lógico y psicológico para condicionar a los sujetos y predisponerlos para actuar. Este mismo autor las define como puntos de vista y verdades personales y representan construcciones que el sujeto realiza en su proceso de formación para entender al mundo.

En el ámbito de las matemáticas, las creencias han sido tema de estudio por la importancia puesto que éstas influyen significativamente en la toma de decisiones de los estudiantes respecto de su aprendizaje y de los maestros respecto de las intenciones curriculares (García, Cortés y Rodríguez, 2020). Para Cosgaya y Castro (2019) hay cuatro tipos de creencias respecto a las matemáticas: creencias sobre las matemáticas, creencias sobre uno mismo, creencias sobre la enseñanza de las matemáticas y creencias sobre el contexto social.

En el presente estudio, se centrará el análisis en las creencias relativas a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, así como de la misma matemática de los docentes. Por ello, es imperante en el rescate de la literatura obtener una definición clara de lo que es una creencia docente. Una creencia es definida como marcos conceptuales que se organizan y tienen una naturaleza cognitiva. Estas condicionan la manera en que se desempeñan las tareas (Andrews y Hatch, 2000; Nyaumwe, 2004)

El estudio de las creencias se ha enfocado en el reconocimiento de que los docentes traen consigo una serie de creencias previas a su formación como profesionales de la educación, las cuales son fruto de su experiencia e influyen su manera de enseñar y aprender matemáticas (Andrews y Hatch, 2000). Así, la evidencia muestra que las prácticas de los docentes en el aula son influenciadas por el sistema de creencias sobre matemáticas y su enseñanza y aprendizaje, el contexto social de enseñanza y el nivel de reflexión del docente (Golafshani, 1998; Nyaumwe, 2004; Thompson, 1992).

Andrews y Hatch (2000) indican que las creencias que poseen los docentes son de suma importancia ya que éstas definen sus formas de enseñanza, la forma de aproximarse al conocimiento matemático en sus lecciones, y de esta manera en el aprendizaje de los alumnos. Las creencias que traen consigo los docentes en formación, moldean de alguna manera la metodología y presentación del contenido matemático en maneras que se cree que los estudiantes comprenderán la materia (Nyaumwe, 2004).

En la presente investigación, retomamos el trabajo de Inguanzo (2010), quien evalúa las creencias de los profesores, reconociendo la multidimensionalidad de estas. Así, define tres constructos fundamentales de dichas creencias matemáticas: creencias sobre la naturaleza del conocimiento, creencias sobre el aprendizaje y creencias sobre la enseñanza.

Ahora bien, estas ideas son ampliamente descritas en la investigación de Vizcaíno, Cadalso y Manzano (2013), proponiendo las dimensiones en las que es posible describir cada uno de los constructos. La tabla 1 muestra esta clasificación.

Tabla 1.

Constructos y dimensiones de las creencias de los profesores de matemáticas

Constructo	Dimensiones	Nomenclatura
Creencias sobre el conocimiento matemático	Estructura del conocimiento	D01
	Estabilidad del conocimiento	D02
	Fuente del conocimiento	D03
	Utilidad del conocimiento	D04
	Naturaleza del conocimiento	D05
Creencias sobre el aprendizaje de las matemáticas	Habilidad para aprender	D06
	Velocidad con la que ocurre	D07
	Estilo de procesamiento	D08
	Evaluación del aprendizaje	D09
Creencias sobre la enseñanza de las matemáticas	Planificación de la clase	D10
	Actividades en clase	D11
	Autopercepción de habilidades para enseñar	D12

Fuente: Vizcaíno, Cadalso y Manzano (2013)

Procedimientos metodológicos

El estudio se enmarca en un paradigma positivista y que sigue un enfoque metodológico cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Población y muestra

La población del estudio son padres y madres de familia de alumnos que cursan la educación primaria en escuelas públicas del norte de México. A través de un tipo de muestra probabilística, se eligió un total de 483 personas cuyas características son:

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de la muestra seleccionada

Variable	Muestra
Sexo	Madres de familia: 460 Padres de familia: 23
Municipios de procedencia	Monterrey, Apodaca, García, General Terán, Linares, Montemorelos, Juárez, Guadalupe, San Nicolás de los Garza, Santa Catarina, Cerralvo, Galeana y Lampazos de Naranjo
Edades	Entre 19 y 61 años
Grado de estudio	Primaria: 20 Secundaria: 183 Bachillerato: 159 Superior: 95 Posgrado: 25
Ocupación	Labores del hogar: 229 Profesionista: 113 Obrero: 75 Comerciante: 55 Empresario(a): 11
Número de hijos(as) en la escuela primaria	Un hijo(a): 359 Dos hijos(as): 111 Tres hijos(as): 11 Cuatro o más hijos(as): 1

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Instrumento utilizado

Se seleccionó el cuestionario de Vizcaíno, Cadalso y Manzano (2013) que pretende medir las creencias sobre las matemáticas a través de 3 constructos fundamentales: creencias sobre el conocimiento, creencias sobre el aprendizaje y creencias sobre la enseñanza.

El instrumento fue previamente validado mediante criterios de expertos y mediante el análisis de sus propiedades psicométricas del cuestionario. En la presente investigación se realizó una adaptación cambiando aquellas preguntas dirigidas a las creencias de los docentes hacia los padres y madres de familia, específicamente en dos aspectos: los relacionados al sujeto (cambiar la palabra “profesor” a “padre o madre”); y los relacionados con el vocabulario, evitando utilizar tecnicismos propios de la educación y de las matemáticas, a fin de contextualizar los términos. Esta adaptación trató de sobrellevar una limitación del estudio relacionado con la comprensión del cuestionario de los participantes del estudio.

En total el instrumento se compone de 50 ítems. Por cada ítem se tenía la posibilidad de responder el grado de acuerdo o desacuerdo entre cinco respuestas plasmadas por medio de una escala Likert. Se presenta en la tabla 3 la distribución de ítems.

Tabla 3.

Cuestionario “Creencias sobre las matemáticas de padres y madres de familia”

Dimensión	Ítem	Número de ítem
D01	Los contenidos/temas de las Matemáticas deben ser enseñados de forma independiente, sin mezclar uno temas con otros.	R29
	Los contenidos/temas de un programa de Matemáticas deben estar interrelacionados.	R33
	Considero que el alumno aprende mejor utilizando el conocimiento adquirido de diferentes temas al resolver un problema.	R20
D02	La explicación teórica que sustenta los contenidos de las Matemáticas es cierta.	R16
	Los temas y procedimientos establecidos en las Matemáticas son siempre iguales.	R02
	Las teorías de las Matemáticas son modificables a partir de nuevas evidencias.	R39
	En las Matemáticas se debe considerar que existen distintos procedimientos para resolver un mismo problema.	R15
D03	En las Matemáticas se considera que el aprendizaje se logra en condiciones donde el docente dice lo que hay que hacer.	R38
	En las Matemáticas se debe demostrar el dominio de los contenidos disciplinares antes de pedirlo a los alumnos.	R22
	Las Matemáticas deben promover que los estudiantes puedan estar en desacuerdo con las ideas del docente en clase.	R49
	En las Matemáticas se debe lograr que los alumnos sean creativos y descubran cosas por sí mismos.	R46
	Los contenidos de las Matemáticas son incuestionables.	R24
D04	Los conocimientos de las Matemáticas pueden cambiar a partir de nuevos descubrimientos.	R07
	Los conocimientos adquiridos en las Matemáticas permiten explicar muchas de las situaciones que se presentan en la vida diaria.	R12
	Lo que se aprende en la asignatura de Matemáticas rara vez se aplica a la vida diaria.	R28
	Lo importante de aprender los contenidos de las Matemáticas es conseguir buenas calificaciones.	R35
D05	Los contenidos relacionados con las Matemáticas son abstractos.	R21
	Los contenidos relacionados con las Matemáticas son concretos y facilitan entender problemáticas específicas.	R09
	Los contenidos de las Matemáticas se derivan de su práctica en la vida cotidiana.	R43
	Para acceder al conocimiento de las Matemáticas debo dejar de lado el sentido común.	R13
	El sentido común complementa el conocimiento que se aprende en las Matemáticas.	R08
D06	Algunos de los problemas de las Matemáticas se resuelven con el sentido común.	R04
	A los estudiantes se les deberían dar oportunidades de participar activamente en la selección de los temas que se aborden en la clase.	R25
	Todo lo que sucede en la clase depende de la planeación de la clase del profesor.	R32
	La planeación de la clase de Matemáticas debe motivar a los alumnos para que la clase pueda cumplir su objetivo.	R37
	Los objetivos del programa de Matemáticas de Primaria deben reflejar una mejora en los aprendizajes de los estudiantes.	R23
D07	Los estudiantes aprenden más trabajando de forma individual que en equipos.	R30
	En las Matemáticas se deben usar métodos de enseñanza que maximizan la colaboración profesor – alumno y alumno- alumno.	R17
	En las Matemáticas se debe ofrecer retroalimentación o comentarios al alumno sobre su ritmo de aprendizaje.	R05
	En las Matemáticas es recomendable que los alumnos no reciban retroalimentación en las clases.	R34

Dimensión	Ítem	Número de ítem
	En las Matemáticas se deben favorecer los métodos y procedimientos de enseñanza para que el estudiante pueda aprender por sí mismo.	R26
	Seguir la planeación es la vía más adecuada para transmitir los conocimientos de Matemáticas a los estudiantes.	R44
	En el aula es recomendable permitir la participación tanto de alumnos como del profesor, para lograr una mejor dinámica de enseñanza de las Matemáticas.	R36
D08	Considero que es importante que los maestros estén dispuestos a actualizarse en la enseñanza de las Matemáticas.	R06
	Considero que los responsables de la enseñanza de las Matemáticas están actualizados en teorías de las mismas.	R40
D09	En las Matemáticas se debe estimular a los estudiantes a esforzarse para aprender.	R48
	El alumno puede mejorar sus habilidades de aprendizaje.	R11
	Considero que si el alumno no entiende algo en Matemáticas es difícil que lo aprenda, aunque se esfuerce.	R10
	Considero que el alumno que ha tenido dificultades para aprender, siempre las tendrá.	R45
D10	Cuando se trata de las Matemáticas, la mayoría de los alumnos de primaria o bien aprenden rápidamente o no aprenden en absoluto.	R18
	El aprendizaje de las Matemáticas por los alumnos en educación primaria se produce paso a paso a través de las actividades diseñadas en la planeación.	R41
	El alumno o alumna que tiene dificultades para aprender Matemáticas no podrá cambiar su ritmo de aprendizaje.	R03
D11	Los alumnos que siguen al pie de la letra lo que dice el profesor de Matemáticas aprenden más.	R31
	Considero que los alumnos que confrontan sus ideas con los conocimientos teóricos de las Matemáticas mejoran su aprendizaje.	R19
D12	En las Matemáticas se deben aplicar exámenes para evaluar a los alumnos.	R42
	Los estudiantes disfrutan más las clases de Matemáticas cuando se les explica lo que van a aprender y lo que se va a calificar.	R01
	Una parte importante de la enseñanza de las Matemáticas es saber evaluar el aprendizaje de los alumnos.	R27
	Evaluar el aprendizaje de las Matemáticas por medio de calificaciones es inapropiado.	R47
	Las calificaciones que obtiene un alumno son indicadores certeros de su nivel de aprendizaje.	R50

Fuente: Adaptación de Inguanzo (2010) y Vizcaino, Cadalso y Manzano (2013)

Aplicación del instrumento y tipos de análisis estadístico realizado

La aplicación del instrumento se realizó en modalidad a distancia, específicamente por medio de un cuestionario en línea. Primeramente, se realizó un análisis descriptivo de cada ítem del cuestionario para conocer las respuestas más frecuentes. El análisis estadístico descriptivo ofrece un acercamiento a las características, en términos de tendencia, del sistema de creencias del padre o madre. Se realiza el análisis de las respuestas de los sujetos a partir de las dimensiones que integran cada constructo. Además, se realizó un análisis estadístico inferencial, que inició con la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov y un conjunto de pruebas de hipótesis.

Análisis y discusión de resultados

Estudio descriptivo

Los resultados de cada tipo de creencia y cada dimensión se presentan en la tabla 4:

Tabla 4.

Resultados del estudio descriptivo

Tipo de creencias	Dimensiones		Indicadores y resultados		
Creencias sobre el conocimiento matemático	Estructura	Aislado	41%	Integrado	159%
	Estabilidad	Estático	84.3%	Dinámico	15.7%
	Fuente	No cuestionable	27%	Cuestionable	73%
	Utilidad	Transferible y aplicable	76.4%	No transferible, no aplicable	23.6%
Creencias sobre la enseñanza de las matemáticas	Naturaleza	Abstracta	27.7%	Concreta	72.3%
	Planificación de clase	Planeación con alumnos	60%	Planeación solo del profesor	40%
	Actividades en clase	Trabajo individual	15.9%	Trabajo en equipo	84.1%
		Retroalimentación	81.2%	No retroalimentación	13.7%
	Instrucciones del profesor		29%	Construcción por parte del alumno	71%
		Docencia expositiva	12.6%	Docencia participativa	87.4%
Autopercepción de habilidades para enseñar	Necesita actualización	83.6%	No necesita actualización	16.4%	
Creencias sobre el aprendizaje de las matemáticas	Habilidad para aprender	Esfuerzo	83.2%	Habilidades innatas	16.8%
Velocidad		Rápida	34.6%	Gradual	77.4%
	Estilos de procesamiento	Convergente	29.4%	Divergente	70.6%
		Evaluación del aprendizaje	Evaluación	52.2%	Calificación

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Estudio inferencial

Un segundo tipo de análisis buscó comprender si las creencias sobre el aprendizaje de los padres y madres de familia tenían diferencias respecto a su grado de preparación académica. Para ello, la muestra se dividió en dos grupos: el primero constituye los encuestados cuyo máximo grado de estudios es la educación primaria o secundaria (G01, n=204), y el segundo grupo engloba aquellos padres y madres de familia que hicieron estudios de media superior y superior (G02, n=279). Inicialmente se realizó la prueba Kolmogorov Smirnov (Canavos, 1998). Los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5.

Resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov para el G01 y G02

Número de ítem	G01		G02	
	KS	p	KS	p
R19	0.222	<0.010	0.239	<0.010
R41	0.232	<0.010	0.254	<0.010
R48	0.319	<0.010	0.372	<0.010
R50	0.187	<0.010	0.151	<0.010

Fuente: elaboración propia

Los cuatro ítems de los grupos G01 y G02 no siguen una distribución normal o no presentan homocedasticidad, por ello, y con el fin de realizar las comparaciones entre los dos grupos, se decide usar la prueba Mann-Whitney. Esta prueba no paramétrica es aplicada a dos muestras independientes y busca comprobar la heterogeneidad de dos muestras ordinales (Canavos, 1998; Quispe, Calla,

, Yangali, Rodríguez y Pumacayo, 2019). En la tabla 7 se muestran los resultados obtenidos a partir de las hipótesis formuladas que indicaban:

H_0 = No hay diferencia entre las dos poblaciones. H_1 = Hay diferencia entre las dos poblaciones

Tabla 6.

Resultados de la prueba U de Mann Whitney

Número de ítem	U de Mann-Whitney	p
R19	52269.0	0.0556
R41	50899.0	0.3124
R48	52829.0	0.0224
R50	43119.5	0.0001

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que para los ítems R19 y R41, no se encuentran diferencias significativas, debido a que el valor p es mayor al nivel de significancia. Por otro lado, para los ítems R48 y R50 existen diferencias significativas entre las poblaciones de los grupos G01 y G02. Por lo anterior, se decidió plantear de nuevo las hipótesis para estos dos reactivos y detectar el grupo que presentó mayor grado de aceptación de cada una de las dimensiones. Los resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7.

Resultados de la prueba U de Mann Whitney

Hipótesis	Número de ítem	U de Mann-Whitney	p
Población 1 (G01) > Población 2 (G02)	R48	52829.0	0.0112
Población 1 (G01) < Población 2 (G02)	R50	43119.5	0.0001

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El estudio descriptivo mostró las siguientes creencias de los padres y madres de familia:

a) Creencias sobre el conocimiento matemático

Los resultados muestran que los padres y madres de familia consideran a los contenidos matemáticos como integrados, es decir, ellos están de acuerdo con que existe una interrelación entre los temas y que es posible el uso de diferentes temas en la resolución de un mismo problema matemático.

De acuerdo con Cadalso (2013), para los profesores no es claro determinar a las matemáticas como una estática o una ciencia dinámica. Sin embargo, a los padres de familia les resulta más claro el estar de acuerdo en que los contenidos matemáticos son estables, es decir, son sustentados por explicaciones teóricas que no son modificables y no cambian.

Los padres y madres de familia encuestadas consideran que en las clases de matemáticas se debe promover que los alumnos sean creativos y descubran cosas por sí mismos. Es decir, para los encuestados los contenidos matemáticos pueden ser cuestionables y sujetos a cambios por parte del alumno en su mismo proceso de creatividad. Esto contrasta con la idea anterior de estabilidad del conocimiento matemático, por lo que sería interesante analizar las repercusiones de estas ideas contrarias.

En la cuarta dimensión, los resultados de las encuestas afirman que los contenidos matemáticos permiten explicar muchas de las situaciones que se presentan en la vida diaria, y que la utilidad de estas no es solamente la evaluación escolar. De acuerdo con Doerr (2007) entender la matemática como una ciencia cuya utilidad se basa en sus aplicaciones, puede apoyar al uso de estrategias que favorezcan una mayor motivación al aprendizaje de esta por parte de los alumnos.

Por último, la encuesta indica que los padres de familia tienen como creencia que los contenidos matemáticos son concretos, y pueden verse en problemas de la vida cotidiana. Esta creencia se encuentra interrelacionada con la anterior, y reafirma que, para los padres de familia, es posible la resolución de problemas matemáticos usando el sentido común, idea retomada por Pollak desde 1969.

b) Creencias sobre la enseñanza

Para la dimensión relacionada con la planificación de la clase, los resultados de las encuestas muestran que los padres y madres de familia consideran que los alumnos deberían tener oportunidades de participar activamente en la selección de los temas que se verán en la clase a fin de lograr una mejor adquisición del conocimiento.

Respecto a la dimensión de actividades de clase, los encuestados tienen como creencia que la enseñanza de las matemáticas debe maximizar la colaboración entre los alumnos, que se debe recibir retroalimentación sobre su ritmo de aprendizaje, y se deben usar métodos y procedimientos de enseñanza donde el estudiante participe y pueda aprender por sí mismo. Estas ideas son similares a las encontradas por Cadalso (2013) en los docentes de matemáticas. Estas creencias se basan en supuestos del constructivismo social, que es ampliamente estudiado por los docentes de matemáticas en su formación (SEP, 2011), y parecen ser conocidas por los padres y madres de familia.

Por último, en la dimensión de autopercepción de habilidades para enseñar, las creencias de los encuestados sostienen la importancia de la actualización en temas de educación, de las personas responsables de la enseñanza de las matemáticas.

c) Creencias sobre el aprendizaje

Estas creencias analizan las ideas de las personas relacionadas con características propias del proceso de aprendizaje de los alumnos, entre ellas, las habilidades y estilos que poseen al momento de aprender, así como la velocidad en que ocurre el proceso y cómo debe ser evaluado (Vizcaíno, Cadalso y Manzano, 2013).

Respecto a la dimensión de habilidades para aprender, los resultados muestran que los padres y madres de familia están de acuerdo con que se debe estimular a los estudiantes a esforzarse para aprender a fin de lograr una mejor adquisición del conocimiento. Es decir, el éxito de sus hijos en la asignatura de matemáticas será determinado por el empeño en el aprendizaje.

En la dimensión de velocidad con la que ocurre el proceso de aprendizaje, se muestra la creencia de que el aprendizaje se produce paso a paso a través de las actividades diseñadas en la planeación. Respecto a la dimensión estilos de procesamiento, los encuestados consideran que los alumnos que confrontan sus ideas con los conocimientos teóricos de las matemáticas mejoran su aprendizaje. Es decir, los alumnos no deben seguir incondicionalmente lo que dice el profesor, sino confrontar el conocimiento presentado con las nociones propias.

Y, por último, en la dimensión de evaluación del aprendizaje, se muestra una creencia que considera que las calificaciones no son indicadores certeros de su nivel de aprendizaje del alumno.

Por su parte, los docentes de matemáticas, según la investigación de Cadalso (2013) discrepan respecto a esta creencia y consideran que los exámenes si representan un indicador certero para medir el aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, el estudio inferencial mostró diferencias significativas en las siguientes dimensiones de las creencias sobre el aprendizaje:

a) Habilidades para aprender

En el estudio descriptivo se mostró que un 83.2% del grupo total de padres de familia estaban de acuerdo con que el aprendizaje de las matemáticas requiere de esfuerzo y no está relacionado con cualidades innatas. En esta prueba fue posible identificar que esta creencia presenta diferencias significativas entre los padres y madres con escolaridad a nivel básico, respecto a los padres y madres con mayor grado de escolaridad. Así, aunque ambos grupos de padres de familia comulgan con esta idea, existe una mayor aceptación de esta creencia en el grupo de padres y madres de familia con escolaridad baja. Para Gamboa (2016), la enseñanza de las matemáticas por medio de diferentes estrategias o acercamientos al conocimiento matemático estará determinado por la creencia sobre las propias habilidades del alumno para aprender. De acuerdo con Lebrija, Flores y Trejos (2010) las expectativas en la docencia determinan gran parte del aprovechamiento del alumno en la clase de matemáticas.

b) Evaluación del aprendizaje

El 52.2% de los padres y madres de familia en general, consideraron que la evaluación debería ser de forma integral, y no limitar la calificación como lo más importante. La prueba de hipótesis realizada mostró una diferencia significativa entre esta creencia en los padres y madres de familia de ambos grupos. Los padres de familia con escolaridad hasta nivel medio superior y superior, tienen esta creencia en mayor medida respecto a los padres con escolaridad hasta primaria y secundaria. Esta idea de evaluación discrepa de la seguida por los docentes, quienes, de acuerdo con el estudio de Sepúlveda, Payahuala, Lemarie y Opazo (2016), prefieren evaluaciones tradicionales como pruebas escritas, y dejan de lado procesos de evaluación que impliquen habilidades y actitudes matemáticas.

Conclusiones

Actualmente, los países del mundo se encuentran en proceso de retomar, con las requeridas medidas de seguridad, las clases en los planteles educativos casi en su totalidad. Sin embargo, tras dos años de confinamiento en casa, es claro que la dinámica escolar de la educación primaria ha adoptado nuevos horizontes y es tarea de la investigación educativa comprender las implicaciones educativas vividas en los pasados ciclos escolares.

La enseñanza remota de emergencia vivida en México fue posible debido al empeño, trabajo y dedicación de miles de docentes y padres de familia comprometidos con la educación de sus hijos y/o hijas. Así, se reconocen aspectos negativos del proceso, como un menor grado de aprendizaje debido a las pocas horas de actividades escolares (Marchesi, 2021). Sin embargo, también es cierto que la enseñanza remota de emergencia causada por la pandemia ha tenido como consecuencias el potenciamiento de las capacidades de alumnos, docentes y padres de familia ante sus nuevos roles (Marín y Pinto, 2021).

La presente investigación pretendió mostrar el sistema de creencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de padres y madres de familia de educación primaria. Los resultados de la encuesta muestran las ideas principales que tienen los padres y madres de familia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura. Entre ellas se encuentran: los contenidos matemáticos son estables e integrados, es decir, no cambian con el paso del tiempo y pueden usarse en conjunto para la resolución de problemas; importancia de la aplicación de contenidos matemáticos en la resolución de problemas de la vida cotidiana, donde se fomente la creatividad de los alumnos para su resolución; participación activa de los alumnos deben tanto en la selección de temas matemáticos interesantes para ellos, como en la construcción de su conocimiento por medio de trabajo en equipos de pares; el aprendizaje de las matemáticas es un proceso que se realiza de manera gradual y con esfuerzo; y la evaluación debe tomar en cuenta estos factores y no solamente la realización de pruebas sumatorias finales.

El conjunto de creencias que se presentaron deja ver que los padres y madres de familia tienen ideas muy cercanas a las compartidas por el profesor y el currículo escolar propuesto por la SEP en México (SEP, 2011). Esto es un indicador del grado de involucramiento de los padres y madres de familia en el estudio en casa de sus hijos, no importando el nivel educativo de estos.

Se considera importante seguir analizando las repercusiones de las creencias encontradas en las acciones concretas realizadas por los padres de familia como apoyo en casa. Encontramos interesante indagar en futuras investigaciones el sistema de creencias hacia las matemáticas de padres de familia de otros niveles educativos, realización de un cuestionario de creencias específico para padres de familia que apoyen en casa, así como el grado de relación entre las creencias y el desempeño académico de los alumnos en la asignatura de matemáticas.

Referencias

- Andrews, P., y Hatch, G. (2000). A comparison of Hungarian and English Teachers' Conceptions of Mathematics and Its Teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 43(1), 31–64
- Baptista, P., Almazán, A., y Loeza, C. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(especial), 41-88.
- Bazán, A., Backhoff, E., y Turullols, R. (2016). Participación escolar, apoyo familiar y desempeño en Matemáticas: El caso de México en PISA (2012), en *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-17.
- Cadalso, A. (2013). Adaptación de un cuestionario para evaluar las creencias epistemológicas sobre la Matemática de los profesores de esta asignatura en la Secundaria Básica. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Canavos, G. (1988). Probabilidad y estadística: aplicaciones y métodos. McGraw-Hill.
- Cantoral, R. (2001). Matemática Educativa: Un estudio de la formación social de la analiticidad. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Cardoso, E., y Cerecedo, M. (2008). El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia, en *Revista de Educación*, 47(5), 1-11.
- Collí, S., González, A., y Pinto, J. (2020). La enseñanza de las matemáticas: una reflexión sobre su transformación necesaria en tiempos de contingencia, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 277(1), 16-29.
- CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología). (2022). COVID-19 México, Información General, en datos.covid-19.conacyt.mx
- Cosgaya y Castro (2019). Creencias sobre el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de ingeniería, en *Conciencia Tecnológica*, 1(57), 12-20.
- Doerr, H. M. (2007). A theory of mathematical modelling in technological settings. *Modelling and Applications in Mathematics Education, The 14th ICMI Study*, 10(24), 69–78. doi:10.1007/97803872982214
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje, en *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(2), 76-97.

- Gamboa, R. (2016). ¿Es necesario profundizar en la relación entre docente de matemáticas y la formación de las actitudes y creencias hacia la disciplina?, en *Uniciencia*, 30(1), 57-84.
- García M., Gomáriz, M., Hernández, M., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos, en *Educativo Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García, M., Ortega, J., y Rodríguez, F. (2020). “Aprender matemáticas es resolver problemas”: creencias de estudiantes de bachillerato acerca de las matemáticas, en *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(11), 1-17.
- García, O., Hernández, J. y Bazán, A. (2017). Apoyo familiar para el aprendizaje matemático en escuelas primarias urbanas públicas y privadas de México, en *Atenas*, 4(40), 46-60.
- Golafshani, N. (1998). Teachers’ conceptions of mathematics and their instructional practices. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 18(1), 1–14.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill
- Herrera, N., Montenegro, W., y Poveda, S. (2011). Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35(1), 254-287.
- Hinojo, F. y Soto, R. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas, en *Revista Educación*, 28(2), 185-201.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (enero de 2022). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021, inegi.org.mx.
- Inguanzo, G. (2010). Creencias de los profesores de nivel de licenciatura sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de enseñanza aprendizaje. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Iberoamérica de Puebla.
- Lebrija, A., Flores, R., y Trejos, M. (2010). El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de matemáticas en Panamá, en *Educación Matemática*, 22(1), 31-55.
- Marchesi, A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación, en *Educación en contingencia durante la covid-19 en México*. Fundación SM, A.C.

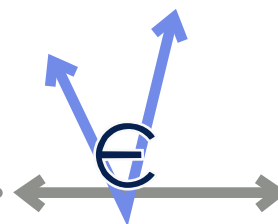
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (enero de 2022). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021, inegi.org.mx.
- Inguanzo, G. (2010). Creencias de los profesores de nivel de licenciatura sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de enseñanza aprendizaje. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Iberoamérica de Puebla.
- Lebrija, A., Flores, R., y Trejos, M. (2010). El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de matemáticas en Panamá, en *Educación Matemática*, 22(1), 31-55.
- Marchesi, A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación, en *Educación en contingencia durante la covid-19 en México*. Fundación SM, A.C.
- Marín, A., y Pinto, J. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(Especial), 215-250.
- Martínez, O. (2013). Las creencias en la educación matemática. *Educere*, 17(57), 235-243.
- Mato, M., Muñoz, J., y Chao, R. (2014). Influencia de la profesión de los padres en la ansiedad hacia la matemática y su relación con el rendimiento académico en alumnos de secundaria, en *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 69-77.
- Nyaumwe, L. (2004). The impact of full time student teaching on preservice teachers ' conceptions of mathematics teaching and learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, 6(1), 19-30.
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2021). Manejo clínico de la COVID-19. Orientaciones evolutivas, OMS.
- Quispe, A., Calla, K., Yangali, J., Rodríguez, J., y Pumacayo, I. (2019). Estadística no paramétrica aplicada a la investigación científica con software SPSS, Minitab y Excel; Editorial Eidec.

- Real Academia Española (s.f.). Creencia. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 5 de junio, 2022, de <https://dle.rae.es/creencia>
- Rodríguez, R. (2010). Aprendizaje y enseñanza de la modelación: el caso de las ecuaciones diferenciales. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, 13(4-1), 191–210.
- Sánchez, K. (2016). Análisis descriptivo sobre el homeschooling en México, Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM, en *Revista Digital Universitaria*, 21(3),1-25.
- Scleicher, A. (2020). The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020, Editorial OCDE.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011). Plan de Estudios 2011, Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2021). Aprende en casa: Recursos para el aprendizaje en la modalidad mixta, Subsecretaría de Educación Básica.
- Sepúlveda, A., Payahuala, H., Lemarie, F., y Opazo, M. (2017). ¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas municipalizadas de la décima región, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 63-79.
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Macmillan.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2021). COVID-19 y vacunación en América Latina y el Caribe. Desafíos, necesidades y oportunidades, Editorial UNESCO.
- Vera, J., González, C., y Hernández, S. (2014). Familia y logro escolar en matemáticas del primer ciclo escolar de educación primaria en Sonora, México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 281-292.
- Vizcaíno, A., Cadalso, A. y Manzano, M. (2013). Adaptación de un cuestionario para evaluar las creencias epistemológicas sobre la matemática de profesores de secundaria básica, en *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 255-273.

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN:En tramite
DOI:<https://doi.org/10.56375/ve1.1-15>

Fecha de recepción: 01 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 15 de junio de 2022

Fecha de publicación: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Hernández, H. A., y Castillo, N. A. (2022). Conceptualización epistemológica del fenómeno de la deserción escolar que incide como problema sociocultural, factores y consecuencias. *VECTORES.educativos*, 1 (1), 63-73. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-15>

Conceptualización epistemológica del fenómeno de la deserción escolar que incide como problema sociocultural, factores y consecuencias

Epistemological conceptualization of the phenomenon of school dropout that affects as a sociocultural problem, factors and consequences

Héctor Azael Hernández Moreno
ORCID:0000-0003-2196-6819
Universidad Pedagógica Nacional

Néstor Alejandro Castillo Vázquez
ORCID:0000-0002-9846-8853
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

La deserción escolar es un problema que tiene tiempo afectando al sistema educativo, este documento es una reflexión de un marco teórico con el fin de identificar los factores y consecuencias de la deserción escolar buscando contribuir a través de una definición epistemológica que abarque los problemas del objeto de estudio. La investigación se logró con base en la revisión documental a través de la recopilación de información que permite la comprensión del fenómeno y las problemáticas que de ella se derivan a través del estudio, revisión y análisis de diversos autores con la finalidad de contrastar posturas y brindar una definición desde la perspectiva del investigador. Dentro de los resultados vislumbraron elementos que identifican que la problemática de la deserción escolar es causada por factores económicos, educativos, familiares y emocionales. Además de comprender que el objeto de estudio conlleva en la actualidad a problemas sociales como el narcotráfico, la delincuencia, drogadicción, entre otros. La intención final de la investigación fue hacer notar que se debe rescatar a los estudiantes que han abandonado o desertado del sistema educativo, pero considerando los factores que lo orillaron a dicho abandono (pueden ser factores internos como; ideología, salud y factores externos como: el económico o familiar). Si se es consciente de ello se podrán generar acciones puntuales y específicas para que el estudiante logre su correcta reincorporación al sistema educativo.

Palabras claves: Educación, sociología, deserción, factores, consecuencias.

Abstract

The Educational System has been affected by School dropout for a long time; this document reflects a theoretical framework in order to identify factors and consequences of school dropout, seeks to contribute through an epistemological definition which encompasses the problems of the subject of study. The research is based on document review through the gathering of information that allows the understanding of the phenomenon and the problems that derive from it through the study, review and analysis of several authors in order to compare postures and provide, from the researcher perspective, a definition. Within the results, elements are glimpsed that identify school dropout is due to economic, educational, family and emotional factors, in addition to understanding that the subject of study currently leads to social problems such as drug trafficking, delinquency, drug addiction among others. The final intention of the research is highlight that the students who have abandoned or dropped out of the educational system must be rescued but considering the factors that led them to said abandonment (they can be internal factors such as ideology or health or external factors such as the economy or family). If you are aware of this, you can generate punctual and specific actions for the student to achieve his/her correct reintegration into the educational system.

Keywords: Education, sociology, desertion, factors, consequences.

Introducción

Se sabe que la deserción escolar ha sido un problema que afecta al sistema educativo desde el siglo anterior, sin embargo, esta problemática a lo largo del tiempo ha tenido diferentes consecuencias, como lo fue en los 90'. Al respecto, Granja (2011) menciona que la deserción generaba personas analfabetas que después el sistema educativo buscaba el modo de alfabetizarlos como principal objetivo del sistema educativo, y ahora, en pleno siglo XXI, la problemática ha generado según García (2012), que los desertores del sistema educativo como consecuencia tengan acceso a la drogadicción, el narcotráfico, delincuencia, entre otros. Desde la perspectiva del estudio del Grupo Banco Mundial (GBM) en (Aguayo et al, 2013) menciona que la mitad de los delitos fueron realizados por jóvenes; y esto lleva a considerar si la deserción escolar es un problema educativo en el cual, las consecuencias repercuten como problemas sociales.

Históricamente el proceso de deserción escolar se sitúa como menciona Granja (2011), entre los años treinta y cuarenta de 1900. El concepto de deserción aparece de diferentes formas dentro de la investigación, aunque con el sentido de abandono. Además, señala un ejemplo en 1939, donde la Oficina de Estadística Escolar se dedicaba mensualmente a la elaboración de informes de "inscripciones, asistencia media y deserción" destacando la palabra deserción.

Al respecto, en el estudio de Román (2013) se señala que dentro de los posibles factores por los cuales deserta el estudiante se deberían considerar: el tipo de estructura familiar, la vulnerabilidad social y económica, además del género y la edad. Poy (2013) define la deserción escolar como la consecuencia de factores entre los que destacan condiciones socioeconómicas, laborales y de valoración por parte de la familia.

Para Moreno y Moreno (2005) la deserción escolar es el último eslabón del fracaso escolar. De lo cual mencionan que antes de desertar el estudiante probablemente repitió un año escolar, con lo que se alarga su trayecto formativo. Además, baja su autoestima y comienzan a perder la esperanza en la educación. Igualmente, enfatizan que la deserción escolar se genera en tres niveles simultáneamente, que se identifican como: macro (sistema escolar), meso (institución escolar) y micro (sujetos y grupos). Desde la perspectiva del autor se muestra que la deserción escolar puede ser el efecto de cuestiones personales del estudiante o cuestiones del mismo sistema educativo que implementa.

De acuerdo con la postura de la Secretaría de Educación Pública (2012, como se citó en Ramírez et al. 2014) la deserción escolar es definida como: El abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo. De acuerdo con Salas (2008) identifica como la educación que reciben los estudiantes tiene relación con el nivel económico que perciben las familias, en el cual el dinero es un elemento fundamental para concluir los estudios que el estudiante demande. Teniendo como consideración el nivel socioeconómico de la familia, se puede determinar el alcance de sus logros académicos en la medida que el estudiante tenga como problemática la cuestión monetaria.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) define el abandono desde dos perspectivas: el abandono intracurricular, que sucede durante el ciclo escolar y el abandono intercurricular, que ocurre entre dos ciclos sucesivos, lo cual debe ser considerado para tener un panorama de cómo los estudiantes pueden desertar del sistema educativo.

Se añade la postura de Ramírez et al. (2014) acerca de cómo define la deserción escolar: la acción de abandonar la escuela, sin haber concluido el grado escolar cursado; para lo cual este problema se puede presentar en cualquier nivel educativo y es ocasionado por factores intrínsecos (personales) y extrínsecos (familiares, económicos, docentes, sociales, entre otros). Con lo cual es pertinente mencionar a Foucault (2015) que nos muestra como los modos de control que operan en la sociedad de una manera “invisible” como es vigilar y castigar generan efectos que la sociedad no se percata de los efectos que suscitan en sus propias vidas.

Esto propicia que los individuos de una cultura predeterminada se configuren a lo que se conoce como “cultura, costumbres y tradiciones”, y son aplicadas en la sociedad, siendo dicha apropiación a través de la forma en que está conformada la misma sociedad a través de los campos en los cuales un individuo se desarrolla: educación, cultura, economía y sociedad.

Es necesario al hablar de las sociedades atender desde la sociología el estudio de Bourdieu (1995) en el cual indica que existe una violencia legitimada vista por la sociedad con buenos ojos, sin siquiera comprender que es una forma de control y represión social. Es decir que existen “mecanismos de control” que pueden llegar a ser percibidos por la misma sociedad e individuos como “aleatorios” o “al azar” es decir que pueden afectar a cualquier persona sin embargo no es así ya que están diseñados para afectar a los grupos más vulnerables según sea el caso económicamente, políticamente, socialmente o culturalmente.

La postura de Bronfenbrenner (2002) enfatiza en el ambiente ecológico, espacio ecológico o transición ecológica. La cual son factores que repercuten en una primera instancia en los elementos que pueden generar que un estudiante deserte de la educación. Ambiente ecológico se podría definir como los elementos que el individuo se apropia dentro de determinado grupo; espacio ecológico se define como el grupo determinado con el cual el individuo convive y se desarrolla y por último transición ecológica es la manera en que el individuo se apropia y transforma sus bagajes culturales por motivos de los dos anteriores.

De igual manera se apoyan las evidencias anteriores en el estudio de Jiménez (2018) el cual hace énfasis que, para el segundo trimestre del 2018 la población de 15 a 24 años que no estudiaba ni trabajaba ascendió a 21.8 millones de personas. Además, se identifica que, dentro de América Latina Hoyos, Rogers y Székely (2016) plasman en su investigación que uno de cada cinco jóvenes entre 15 y 24 años ni estudia ni trabaja. Añadiendo que casi el 60% de los niños son de hogares pobres o vulnerables, Secretaría de Educación Pública (2012, como se citó en Ramírez et al. 2014)

Por último, Díaz y Díaz (2011, como se citó en Hernández et. al. 2020) define la deserción escolar de la siguiente manera:

- Desertor del sistema: es el individuo que abandona la institución en el transcurso del año escolar o entre cambio de grado y no regresa al sistema, también, en la mayoría de los casos la persona no formaliza su salida con la institución.
- Desertor de la institución: estudiante que abandona la institución en el curso del año escolar o en cambio de año, haya o no aprobado el curso, después, se vincula con otra institución para continuar sus estudios.
- Desertor del aula: estudiante matriculado que asiste regularmente a la institución, sin embargo, no entra a clases, sino que permanece en otros espacios, además de presentar dificultad de integración y adaptación a su grupo y condiciones del aula.
- Desertor incluido: estudiantes que se caracterizan por su irreverencia, conflictos y que retan a su autoridad, sea profesor o directivo de la institución.
- Desertor potencial: estudiante que se encuentra en el momento propicio para abandonar la institución o el sistema.

Para fines de estudio se analizarán las posturas de las presentes investigaciones para lograr definir el concepto de deserción escolar y encontrar la manera de estructurar una definición epistemológica de la problemática planteada.

Método y materiales

Durante la investigación se empleó el método de tipo documental (Hernández y Mendoza, 2018) el cual consiste en la recopilación de información a través de fuentes secundarias que permite la comprensión de fenómenos y problemas estudiados desde una perspectiva científica.

El enfoque por el cual se desarrolló la presente investigación es de corte cualitativo y dentro de sus bondades se encuentra la expansión del conocimiento (Hernández, 2014), además de lograr contribuir a construir e interpretar la realidad.

Por último, a través del análisis de la información de corte documental se intentó lograr la reflexión de las posturas teóricas, con el fin de brindar un sentido a través de la interpretación de los resultados planteados.

Resultados

Dentro del siguiente apartado se muestra un esfuerzo teórico según las fuentes: Granja (2011); García (2012); Aguayo (2013); Román (2013); Poy (2013); Moreno y Moreno (2005); Ramírez et al. (2014); Salas (2008); INEE (2019); Foucault (2015); Bourdieu (1995); Bronfenbrenner (2002); Jiménez (2018); Hoyos, Rogers y Székely (2016); Díaz y Díaz (2011) planteadas con el fin de generar una construcción reflexiva de cómo la deserción escolar puede ser definida y a su vez hacer un esfuerzo teórico para comprender los factores y consecuencias que inciden en la deserción escolar. Como un entendimiento de la problemática social que puede lograr incidir al insertarse en una comunidad.

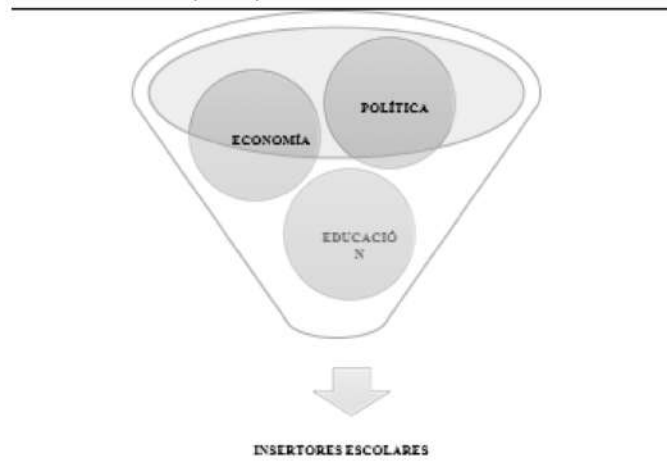
Para fines de conceptualización de la deserción escolar se toma como base la postura de Ramírez et al. (2014) en la cual se define abandonar sin haber concluido el grado de estudio cursado. Añadiendo que según el INEE (2019) presenta dos tipos de abandono: intracurricular e intercurricular.

Dentro del análisis de investigaciones propuesto se encuentra que la deserción escolar es una problemática que ha afectado en México desde inicios de los 90' en el cual Granja (2011) siendo la deserción escolar un problema social que había generado analfabetas como primera situación a considerar y actualmente García (2012) plantea que la problemática genera drogadicción, delincuencia, narcotráfico, entre otros. Siendo los factores que inciden en la problemática: tipo de estructura familiar; vulnerabilidad social; género y edad; baja autoestima; cuestiones personales; cuestiones del sistema educativo; nivel económico de las familias según (Granja, 2011); (García, 2012); (Román, 2013); (Moreno y Moreno, 2005); (Salas, 2008) y (Ramírez et al., 2014). Y como consecuencias de la problemática menciona Poy (2013) cuestiones socioeconómicas; aspectos laborales y valoración por parte de la familia.

Los factores que generan la deserción escolar son “imperceptibles” a la vista del individuo y por ello no comprenden la manera en que se encuentran de ciertamente vigilados dentro del plano social y castigados que, al no cumplir con dichos factores el resultado es desertar del sistema educativo (Foucault, 2015). (Véase figura 1.1. Exosistema de selección imperceptible al individuo).

Figura 1.1.

Exosistema de selección imperceptible al individuo

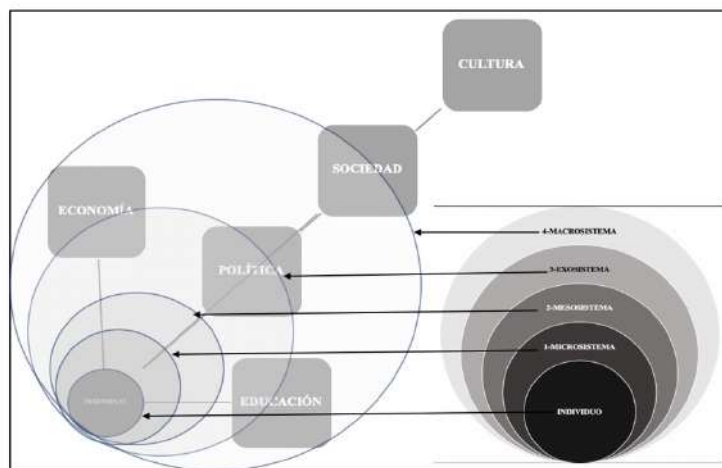


Nota: elaboración propia.

Es necesario precisar que los factores y consecuencias que puede generar la deserción escolar se encuentran dentro de los campos anteriormente propuestos en los cuales se desenvuelve un individuo siendo de esta manera parte de la estructura social que rodea al mismo, según el nivel de subsistema que pueda estar inmerso como lo menciona (Bronfenbrenner, 2002). Es necesario precisar que las afectaciones de la deserción escolar no solamente serán únicamente para el individuo, sino que las mismas como ya se mencionó generan problemas sociales que, según García (2012) presenta como consecuencia la drogadicción, el narcotráfico, delincuencia, entre otros. Dichos problemas se manifiestan como problemas sociales los cuales son parte de una cultura determinada siendo de esta manera. (Véase Figura 1.2. Factores y Consecuencias de la deserción escolar en el Exosistema y el Macrosistema).

Figura 1.2.

Factores y Consecuencias de la deserción escolar en el Exosistema y el Macrosistema



Nota: elaboración propia

Por ello es necesario comprender que las perspectivas teóricas nos brindan un panorama de la deserción escolar, pero atendiendo la teoría de Bronfenbrenner (2002) podemos ordenar los factores y consecuencias que la generan desde una estructura social con base en el desarrollo ecológico del individuo.

Discusión

La deserción y el abandono escolar es un fenómeno educativo que radica en el sistema educativo y la problemática no es percibida por las instituciones educativas ya que en ellas ingresan a estudiantes que suplen al que desertó y de este modo mantienen su matrícula. Para visualizar el fenómeno investigado las estadísticas generales de una población en específico son las que lo evidencian. Se define el concepto de deserción escolar como el fenómeno académico en el cual el individuo ya no continuará sus estudios y el abandono escolar como un proceso evasivo del sistema educativo, sin embargo, se descifra como una “pausa y descanso” en la continuidad de estudios del individuo, considerando el estudiante regresar en algún periodo escolar durante su vida.

No obstante, después del estudio del fenómeno de la deserción escolar y al realizar la presente investigación se determinó que: abandonar, huir y abjurar son considerados sinónimos de desertar por ello el fenómeno del abandono y deserción escolar se determina según la perspectiva del investigador como un mismo fenómeno.

Se puntualiza que dicho fenómeno se desarrolla dentro del sistema educativo, durante el ciclo escolar que es cursado por el estudiante; donde se divide el ciclo escolar en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Los cuales según las consideraciones que se atienden en la presente investigación y el estudio de factores analizados pueden incidir en cualquiera de los tres momentos anteriores, obligando al estudiante en algún momento de su formación académica, a detener de manera momentánea y/o definitiva los estudios escolarizados y, por ende, mientras no regrese el estudiante al sistema educativo a concluir el nivel de estudios iniciado se considera como desertor del sistema educativo.

La etiqueta de desertor al estudiante no debería ser considerada debido a que son cuestiones “imperceptibles” para ellos, y no se dan cuenta que es un sistema educativo estructurado para que unos concluyan sus estudios y otros no los concluyan a través de factores y aspectos que inciden en la vida estudiantil de cada alumno.

deserción y abandono escolar se define como la decisión propia en consecuencia de factores internos: ideología personal, salud, entre otros. Motivados por factores internos y externos: económicos, ambiente escolar, familiar, entre otros. Y es visto como fracaso escolar al no lograr sus objetivos académicos el estudiante.

Desde la perspectiva de los factores personales se mencionan los aspectos que inciden: no sentirse preparados para alcanzar el nivel de estudios que desean; inseguridades personales; migrar por intereses personales como: cuestiones económicas, seguir a su familia, entre otros factores.

Dentro de los factores presentados se identificó que los estudiantes desertan y abandonan el sistema educativo por cuestiones económicas, siendo los aspectos a considerar: existen estudiantes que trabajan en contra turno a su vida académica; no cuentan con el dinero suficiente para seguir estudiando y por ello aceptan la oportunidad de trabajar y estudiar.

Desde la perspectiva del factor del ambiente escolar los aspectos son: se consideran malo en su desempeño escolar; relaciones malas con los docentes; factor de motivación en el que incide el docente sobre el estudiante; relaciones entre compañeros regulares o malas; no les gusta asistir a la escuela; presentan bajas calificaciones; no se encuentran preparados para acreditar el examen de admisión al siguiente nivel educativo; no existen instituciones para continuar con sus estudios en el siguiente nivel educativo cerca del lugar donde vive; cambian su lugar de origen para encontrar una institución educativa; rendimiento académico.

Al atender el factor relacionado con la salud se los aspectos: padecen enfermedades; consumo de alcohol, tabaco y drogas, entre otros.

Por último, al mencionar el factor de la familia se señalan los aspectos: el estado civil de los padres; no cuentan con el apoyo familiar para continuar sus estudios; contraer matrimonio antes de concluir sus estudios.

La consecuencia cuando un estudiante no cumple con los factores y/o aspectos considerados es el desertar y/o abandonar el sistema educativo y por ende se etiqueta como un relegado del sistema, debido a que el sistema solamente presenta dos aristas en los estudiantes: Primero los que cuentan con educación formal y segundo los que por una u otra razón no la tienen.

Se debe considerar para que el estudiante que abandonó o desertó del sistema educativo regrese y se incorpore nuevamente, tiene que cumplir con el capital cultural (factores internos: ideología personal, salud, entre otros. Además, con los factores externos: económicos, ambiente escolar, familiares, por mencionar algunos, por el cual abandonó y desertó del sistema educativo de otra forma no podrá volver a incorporarse.

Por ello, el individuo que no cumpla con los factores (internos y/o externos) que interactúan dentro del sistema educativo al recibir propiamente el estudiante su educación; Tiene “nulas oportunidades” de poder contar con beneficios como: Un buen trabajo, buen salario, relaciones personales en diversos ámbitos profesionales, entre otros. Debido a que es probable que deserte o abandone sus estudios; beneficios que en contraparte cuentan los estudiantes que concluyen sus estudios.

Los factores antes mencionados generan en el estudiante el abandono y deserción del sistema educativo, sin embargo, las consecuencias radican en el ámbito personal y social como pueden ser las siguientes problemáticas: delincuencia, narcotráfico, robos, drogadicción, ninis, migración, nivel bajo de educación como sociedad, programas de asistencia social, personas con enfermedades (por una mala educación y falta de conciencia), entre otros, (Véase Figura 1.2. factores y consecuencias de la deserción escolar en el Exosistema y el Macrosistema).

Por énde repercuten en el campo político, económico, cultural y social, debido a que los desertores se desenvuelven dentro de una sociedad y afectan al convertirse en una carga para la sociedad, se debe entender que la deserción escolar es un fenómeno educativo pero su efecto radica en el plano social, (sociedad).

Es necesario dentro de la estructura del concepto analizar que la deserción escolar y abandono escolar se debe estudiar a través de estadísticas que brinden datos cuantitativos acerca de los estudiantes que no han concluido los estudios del nivel en el que se encuentran hasta completarlos.

Comprender que para apoyar a dichos estudiantes que ya abandonaron y/o desertaron del sistema se debe considerar a los insertores escolares (Véase figura 1.1, exosistema de selección imperceptible al individuo) con el fin de identificar los posibles factores por las que desertarían y abandonarían sus estudios varían según la cultura, región, país, economía, entre otros aspectos que se deben considerar.

Dicha postura que se construye por el investigador radica en el estudio del fenómeno y las diversas posturas analizadas como son: Aguayo, Mancha y Rangel (2013); Bourdieu (1995); Bronfenbrenner (2002); Foucault (2015); García (2012); Hoyos, Rogers y Székely (2016); INEE (2019); Jiménez (2018); Moreno y Moreno (2005); Ramírez, García y Pérez (2014); Granja (2011); Román (2013); Poy (2013); Salas (2008) y Díaz y Díaz (2011).

Sin embargo, faltan más investigaciones que evidencien que la problemática se ha ido incrementando, recolección de información acerca del tema de la deserción escolar, así como factores que inciden en el fenómeno estudiado como son factores: económicos, políticos, culturales, sociales, educativos, relacionados a la salud, entre otros, que permitan tener un mayor entendimiento de la problemática; además, cómo va a repercutir el fenómeno en el desarrollo de la sociedad y en qué medida va a verse afectado el desarrollo de las mismas sociedades donde se encuentre presente el fenómeno estudiado.

Referencias

- Aguayo, E., Mancha, G., Rangel, E. (Ed.). (2013). Descifrando a los ninis, un estudio para Nuevo León y México. (1er. ed.). Casa universitaria del libro.
- Bourdieu, P. (1995). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara.
- Bronfenbrenner, U. (2002). La ecología del desarrollo humano. Ed. Paidós.
- Foucault M. (2015). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. Siglo Veintiuno.
- García. C. (2012). Los jóvenes que ni estudian ni trabajan, un fenómeno mundial. Primera parte.



Granja, J. (noviembre de 2011). Deserción escolar: Trayectorias de un concepto en la primera mitad del siglo XX. En H. Casanova (Presidencia), XI congreso nacional en investigación educativa.

Conferencia llevada a cabo en el XI congreso nacional en investigación educativa, COMIE..

Hernández, H., Osorio, J., Gálvez, E., (2020). La deserción escolar, un abordaje desde el enfoque de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner. Editorial Fondo Editorial Universitario

Garcés de la Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero.

Hoyos, R., Rogers, H., y Székely, M. (2016). Ninis en América Latina. 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades. *El mundo de la educación*, (8), 80.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). Panorama Educativo de México.

Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y Media Superior. INEE.

Jiménez, B. (25 noviembre de 2018). Ligan marginación y alta tasa de ninis. Periódico “El Norte”.

Moreno L. D. M. y Moreno G, A. (2005). Deserción escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 6 (01), 1-3.

Poy, S. L. (25 de junio de 2013). México, primero en deserción escolar de 15 a 18 años: OCDE. La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/25/sociedad/036n1soc>

Román, C. M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *REICE*. 11 (2), 33-59.

Ruíz R, R; García C, J. L; Pérez O, M. A. (2014). Causas y Consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra-Ximhai. Revista*, 10(5), 51-74.

Salas, V. M. (2008). Economía de la educación. Madrid, Person.





Héctor Azael Hernández Moreno

Doctor en Educación con Acentuación en Formación Docente, Investigador-Catedrático en Escuela de Ciencias de la Educación, México hhernandez@ece.edu.mx. Investigador en sociología, políticas públicas, educación, entre otras. Principales contribuciones científicas en el ámbito político-educativo en beneficio de la sociedad. Acreedor de reconocimientos estatales, nacionales e internacionales en el ámbito político social y educativo. Asesor de proyectos empresas socialmente responsables. Director de escuela primaria en el Estado de Nuevo León por la Secretaría de Educación Pública, así como integrante del INEE, CSPD y ahora USICAMM.

Néstor Alejandro Castillo Vázquez

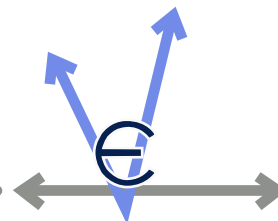
Maestro en Administración en Educación, catedrático en la Escuela de Ciencias de la educación en los programas de la Licenciatura en la Educación y Maestría en Administración Educativa; catedrático en la Universidad Pedagógica Nacional 19B en la Maestría en Educación Básica, Especialidad en Gestión y Licenciatura en Educación, facilitador en los Diplomados de Tutores y Directores. Se ejerció como maestro de educación básica en el nivel de primaria por once años.



VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN:En tramite

DOI:<https://doi.org/10.56375/ve1.1-14>

Fecha de recepción: 01 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 01 de julio de 2022

Fecha de publicación: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Yahari, H.D., y Solis, K.S. (2022). Agentes educativos y su percepción del enfoque inclusivo en la educación.

VECTORES.educativos, 1 (1), 74-89. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-14>

Agentes educativos y su percepción del enfoque inclusivo en la educación

Educational agents and their perception of inclusive approach in education

Hugo Daniel Yahari
ORCID:0000-0002-9843-4792
Universidad Nacional de Pilar

Katiana Soledad Solís Gómez
katysoledad2018@gmail.com
Universidad Nacional de Pilar

RESUMEN

La educación como derecho humano fundamental ha generado en los diferentes sistemas educativos la adopción de un nuevo paradigma de atención a la diversidad. El enfoque inclusivo de la educación es sin duda un esfuerzo más para reducir las barreras para el aprendizaje de todo el alumnado. Aun así, la percepción sobre las implicancias de este enfoque se limita a tratar de responder a cuestiones biomédicas y no se considera la atención integral a la diversidad. El propósito de este estudio es el de dar a conocer la percepción de los profesionales de la educación en servicio respecto a la educación inclusiva. A tales efectos, se desarrolla una investigación del tipo descriptiva, mediante la aplicación de una encuesta cualitativa. La muestra estuvo compuesta por un total de 109 agentes educativos. Entre los hallazgos, resaltan las concepciones sobre educación inclusiva de los diferentes actores educativos, quienes, en su mayoría, lo perciben como un apoyo a las personas con algún tipo de discapacidad. Por otro lado, destaca el alto porcentaje de demanda respecto a mayor formación e información sobre cómo llevar adelante de manera efectiva la propuesta de educación inclusiva. Otro aspecto no menor, refiere al hecho de no considerar cuestiones contextuales, socioeconómicas, emocionales y otras como factores detonantes de las necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave: inclusión, educación inclusiva, atención a la diversidad, docentes, educación.

ABSTRACT

Education as a fundamental human right has generated in the different educational systems the adoption of a new paradigm of attention to diversity. The inclusive approach to education is undoubtedly one more effort to reduce barriers to learning for all students. Even so, the perception of the implications of this approach is limited to trying to respond to biomedical issues and comprehensive attention to diversity is not considered. The purpose of this study is to publicize the perception of in-service education professionals regarding inclusive education. To this end, a descriptive type of research is developed, through the application of a qualitative survey. The sample was composed of a total of 109 educational agents. Among the findings, the conceptions of inclusive education of the different educational actors stand out, who, for the most part, perceive it as a support for people with some type of disability. On the

other hand, the high percentage of demand for more training and information on how to effectively carry out the proposal of inclusive education stands out. Another not minor aspect refers to the fact of not considering contextual, socioeconomic, emotional, and other issues as triggering factors for specific educational support needs.

Keywords: inclusion, inclusive education, attention to diversity, teachers, education.

INTRODUCCIÓN

Es a través de la formación continua que los docentes adquieren nuevas formas de intervenir en los procesos pedagógicos en el aula. Con el desafío de brindar una educación inclusiva, equitativa y justa tanto el profesorado como el alumnado deben plantearse innovar en los procesos para la adquisición de los aprendizajes. Por tanto, la formación continua del profesorado es clave para conseguir los cambios requeridos por las nuevas propuestas y enfoques del sector educativo. Sin duda, el siglo XXI se caracteriza por los diferentes movimientos y propuestas que se integran a los sistemas educativos a nivel global, entre ellos el enfoque inclusivo o lo que denominamos educación inclusiva con el objeto de garantizar el derecho fundamental de acceso a la educación.

En este orden de ideas, podemos definir la inclusión como la acción que permite la puesta en acción de los valores inclusivos. Estos valores se vuelven fundamentales y necesarios para el desarrollo educativo, la igualdad, la participación, el respeto a la diversidad, la justicia y la equidad en los centros educativos ordinarios. El enfoque inclusivo en la educación es una forma de educación que permite a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, tener acceso a la misma educación. Se trata de un enfoque que reconoce que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad y que todos los niños pueden aprender, aunque algunos puedan necesitar un poco de ayuda extra.

“La inclusión nos ofrece un desafío en nuestros modos de pensar la diversidad” (Cepeda y Longo, 2019). Cuán importante es la percepción que tienen sobre la inclusión en el sector educativo quienes llevan adelante esta tarea, pues, son exactamente quienes fungen como brazos ejecutores de las propuestas. Al respecto, en este artículo se alojan los resultados y conclusiones obtenidos en una investigación empírica, la cual traza como objetivo identificar la percepción de diferentes profesionales de la educación respecto al enfoque inclusivo. La investigación parte de la idea de que, para lograr centros educativos inclusivos, es necesario comprender como es entendido este concepto por los diferentes agentes educativos que interactúan en este proceso. Para ello, es necesario que el profesorado de los diferentes niveles además de formación, reciban información que les permita brindar respuestas oportunas a las necesidades del alumnado. Además, se vuelve necesario un cambio de actitud del profesorado con respecto a la inclusión.

El enfoque inclusivo en la educación es una forma de educación que permite a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, tener acceso a la misma educación. Se trata de un enfoque que reconoce que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad y que todos los niños pueden aprender, aunque algunos puedan necesitar un poco de ayuda extra. Según Arnaiz (2003), para que la inclusión educativa sea efectiva es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, etc.) participen en el proceso de forma activa y que se cree un clima de respeto, tolerancia y cooperación. Por su parte, Simón y Echeita (2013), definen la educación inclusiva como el desafío ante el cual los sistemas educativos deben cambiar rumbo a ofrecer una educación de calidad y equidad para todos, sin distinción alguna.

En el 2018, el Banco Mundial señalaba como uno de los factores asociados a la crisis del aprendizaje y en consecuencia una barrera para la puesta en marcha de la denominada educación inclusiva, la ausencia de competencias y la reducida motivación del profesorado para llevar adelante procesos educativos eficaces (Banco Mundial, 2018). Dicho de otra manera, no cuentan con las herramientas necesarias para responder a las necesidades propias de la diversidad presentes en las aulas, de ofrecer innovaciones y sobre todo no son conscientes del gran aporte que la inclusión puede ofrecer a la sociedad y a la acción educativa para la adquisición de los aprendizajes. De acuerdo con Elías (2007), los docentes aún carecen tanto de las capacidades como de las actitudes para el abordaje oportuno de la diversidad en los centros educativos de Paraguay, lo que dificulta responder a las expectativas y necesidades del alumnado.

Un análisis de investigaciones internacionales (Ainscow et al., 2006) muestra una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como educación para todos. A continuación de forma referencial se detallan cada una de éstas:

Perspectiva 1: la discapacidad y las “necesidades educativas especiales”

En general se da por descontado que la inclusión se refiere primordialmente a la enseñanza de alumnos con discapacidades y otros que en las escuelas ordinarias se catalogan como “alumnos con necesidades educativas especiales”. Se ha cuestionado la utilidad de este criterio, ya que destaca el aspecto de “discapacitación” o de “necesidades especiales” de los alumnos y omite las otras formas que impiden o mejoran la participación. El Índice de inclusión, instrumento de autoevaluación para las escuelas, utilizado en muchos países en los últimos años (Booth y Ainscow, 2002), prescindía de la idea de “necesidades educativas especiales” para dar cuenta de las dificultades de la enseñanza y sustituirla por los conceptos de “barreras para el aprendizaje y la participación” y de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación.

Perspectiva 2: Exclusiones disciplinarias

Si bien por lo general se relaciona la inclusión con los niños que tienen “necesidades educativas especiales”, en muchos países también se la vincula estrechamente a la “mala conducta”. En algunas escuelas la simple mención de la palabra “inclusión” provoca en los docentes el temor a que se les pida que acepten un número desproporcionado de alumnos cuya conducta se considera “difícil” y que pueden haber sido excluidos (o expulsados) de otras escuelas.

Perspectiva 3: grupos vulnerables a la exclusión

En algunos países esta perspectiva más amplia se relaciona con los términos de “inclusión social” y “exclusión social”. Cuando se utiliza en el contexto educativo, la inclusión social suele referirse a las barreras a las que se enfrentan los grupos cuyo acceso a la escuela se ve amenazado, por ejemplo, las chicas que quedan embarazadas o tienen hijos durante la escolaridad, los niños en custodia (los que están a cargo de las autoridades) y los gitanos o nómadas.

Perspectiva 4: la promoción de una escuela para todos

Otra corriente de pensamiento sobre la inclusión está relacionada con el desarrollo de la escuela común para todos o escuela polivalente. Supone la creación de una única “escuela para todos” que atiende a una comunidad socialmente diversa.

Perspectiva 5: la educación para todos

Las actividades internacionales para promover la EPT se intensificaron tras la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) con su consigna de EPT para el año 2000 (UNESCO, 1990).

La atención internacional gira en torno al logro de los objetivos de desarrollo del Milenio, de ahí que el empeño de la EPT sea cada vez más obtener que todos los niños tengan acceso a la educación. Plantea González Cáceres (2017), que la inclusión educativa, en tanto proceso, procura diagnosticar los requerimientos de todos y cada uno de los educandos, para así dar una respuesta eficaz, mediante el establecimiento de adecuaciones, tanto de los recursos de aprendizaje como de los propios contenidos, así como orientaciones, modalidades y estrategias, con miras a llevar a su mínima expresión los obstáculos que se pudieran presentar en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, estos esfuerzos se verían afectados por importantes carencias de orden infraestructural, pero, sobre todo, por las insuficiencias en la formación y actitud de los docentes para atender la diversidad (González Cáceres, 2017).

Por lo anterior, en este estudio se plantea indagar sobre la percepción de los diferentes agentes educativos respecto a la propuesta para una educación inclusiva. Tomando como sustento principal a

la educación como derecho de todos, que se reafirma en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), bajo la premisa de “que nadie quede atrás” (Naciones Unidas, 2018). Duk y Murillo (2018) señalan que la formulación que plantea el ODS 4 “hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad, comprometiendo a los países a trabajar en pro de este objetivo” (p. 12). Así también, afirman que “pareciera que lo que fundamenta la referencia a lo inclusivo es la demanda de acceso igualitario a las oportunidades educativas y a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, sustentada en el reconocimiento de las diferencias; es decir, una educación más equitativa”. De acuerdo con (Cardozo, 1928) citado por (MEC,2011) “No cabe duda de que el rol del docente es fundamental en el momento de dar respuestas de calidad, el enseñar en la diversidad demanda tanto habilidades técnicas como actitudinales del docente.”

El proceso para la transformación educativa implica la revolución de las instituciones educativas y, en consecuencia, de los sistemas educativos vigentes. Las propuestas deben insertar nuevas maneras de enseñar y aprender, esto a su vez demanda la reflexión y construcción participativa de nuevas concepciones e ideas que respondan no solo a las necesidades contextuales, sino también a los intereses de la comunidad educativa. La preocupación por concretar la tan anhelada educación inclusiva de calidad en, es sin duda uno de los aspectos más significativos al momento de plantear esta investigación. Por tanto, es de vital importancia poder hacer un recorrido dentro de los procesos de formación a profesionales de la educación. Así también conocer las concepciones de los docentes en servicio respecto a la educación inclusiva y las normativas que reglamentan a la misma.

El presente estudio resulta de mucha utilidad en el contexto de la educación paraguaya, pues con nuestra actual reforma estamos en un proceso de inicio hacia las prácticas pedagógicas que den lugar a la educación inclusiva y así llevar a cabo esos cambios que den lugar a las prácticas, que respeten las necesidades educativas de cada estudiante. Con respecto a la República del Paraguay la educación inclusiva se halla reglamentada por la ley N.º 5136 “De la Educación Inclusiva”, por tal motivo surge la necesidad de promocionar y capacitar a los docentes sobre la importancia de la inclusión en el aula y por ende en todos los centros, que los mismos estén en condiciones de acoger a los niños o jóvenes, para brindar una educación de calidad.

Estudios anteriores, como el de (Estrella-Serón et al., 2020), señalan entre sus resultados la existencia de diferencias en la percepción sobre la inclusión de los docentes incluidos en su estudio, lo que claramente indica una incidencia de políticas institucionales y educativas sobre el cómo entendemos los procesos de inclusión. En el mencionado estudio, mencionan que “la apuesta inclusiva deberá ir de la mano no solo con la permisibilidad de los grupos postergados en el régimen social” (Estrella-Serón et al., 2020). Al relacionarla con otros ámbitos de la diversidad, la Educación Inclusiva, se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común. En la actualidad existe la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas, esta idea es

es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos. Sin embargo, la Educación Inclusiva es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo (Luis, De, y Puente, 2009).

Atención a la diversidad

El término diversidad es amplio, y en educación podemos decir que la diversidad es ambivalencia. Se caracteriza por su tenor de llamada de atención a respetar las diferencias como así también la condición de persona y de la cultura. Según (Casanova, 2001) la diversidad es norma, porque personas presentan diferencias con respecto a las otras. Diferencias que pueden ser más o menos acusadas y debidas a diferentes causas, pero que, en cualquier caso, necesitan ser reconocidas en los diferentes ámbitos de actuación y, más todavía si cabe, en los procesos educativos, donde van a requerir tratamientos individualizados diversificados. Refiere (Casanova, 2001) que entendemos como atención a la diversidad el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado.

De ahí, surgen conceptos como el de la escuela para todos. Para (García, 1995) La escuela para todos es una escuela más abierta a la comunidad, más participativa en sus problemas y en sus soluciones. Es decir, con una mayor implicación de los padres y cooperación con otras instituciones. La escuela para todos es una escuela que, al responder a diversas necesidades, debe replantear su currículo (qué, cómo y cuándo enseñar) y debe planificar su actividad de manera diferente. Es decir, que debe incluir nuevos servicios, no sólo para los nuevos alumnos sino también para los profesores (servicios de formación, de apoyo, de orientación, etc.). La escuela para todos es una utopía a la que se alude en casi todos los países en los que la integración avanza, es un paso más en la integración, un camino para llegar a prácticas educativas inclusivas. Para (Arnaiz, 2003) una escuela que quiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado deberá desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos. En esta línea, la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación.

La atención a la diversidad en el aula

Para Elena Martín (2001) El aula constituye el espacio interactivo en el que toman forma los procesos enseñanza y aprendizaje y en donde, en último término, debe producirse el ajuste entre la actividad del alumno o alumna y la ayuda del profesor en el contexto de la tarea concreta que se esté llevando a cabo en cada momento. Atender a la diversidad en el aula supone también aprovechar la interacción entre alumnos como fuente de construcción del conocimiento. El aprendizaje cooperativo, en sus distintas versiones, promueve aprendizajes más significativos, ya que favorece el perspectivismo, provoca el conflicto necesario para la reelaboración del conocimiento, favorece la toma de conciencia al obligar a

explicitar las propias ideas y procesos de toma de decisiones.

Sigue diciendo Elena, “los materiales didácticos desempeñan un papel fundamental en la atención a la diversidad”. Utilizar un único libro de texto común para todo el grupo dificulta ajustar la ayuda pedagógica. Organizar un aula, sin duda, una tarea muy exigente para el docente, por ello resulta especialmente interesante romper la estructura tan asentada de un solo profesor en el aula con su grupo clase. Las experiencias de docencia compartida se están mostrando sumamente interesantes, sobre todo desde la perspectiva de la atención a la Diversidad.

Método

El presente estudio se ha realiza bajo la metodología del paradigma cualitativo. Para el análisis de los datos se opta por un corte interpretativo – descriptivo. Se utiliza la encuesta como técnica de recolección de datos. A través de ésta, se ha recopila información para describir el tema objeto de estudio. Se toma la encuesta como instrumento, pues nos permite tener una idea de cómo piensan los agentes educativos sobre la inclusión educativa. Nos decantamos por un diseño no experimental, el cual según Hernández (2010) “se realiza sin manipular deliberadamente las variables”. Por tanto, se configura de corte transversal, pues los participantes que integraron la muestra pertenecen a un grupo determinado y se investiga en un solo momento y en un tiempo único (Hernández, 2010).

La muestra está constituida por un total de 109 profesionales de la educación de diferentes niveles educativos. De la muestra participan, educadores, directores de instituciones educativas y técnicos de apoyo pedagógico de supervisiones educativas. Cabe señalar que la muestra se conforma por beneficiarios de la oferta educativa de capacitación continua a docentes en servicio desarrollada durante el periodo lectivo 2019 en la modalidad hibrida (75% presencial, 25 % a distancia). Destacamos, que todos los encuestados cuentan con título habilitante de profesorado de educación escolar básica 1º y 2º ciclos, como así también, el título de grado de licenciatura en ciencias de la educación.

Por lo anterior, se ha planteado un muestreo probabilístico aleatorio, donde toda la población seleccionada podía formar parte de la muestra. Tal y como lo indica su nombre, el muestreo aleatorio simple, es un método completamente azaroso que se aplica para la selección de una muestra. A tales efectos, se aplica una encuesta digital a través de la aplicación Google Forms, con la cual se recoge información que revele la percepción de los profesionales respecto al enfoque inclusivo en la educación.

Tabla 1.

Agentes educativos participantes

Población	Directores de Centros Educativos (n=15).
	Educadores (n=70).
	Técnicos de Supervisión (n=24).
	Total: 109 agentes educativos encuestados.

Elaboración propia.

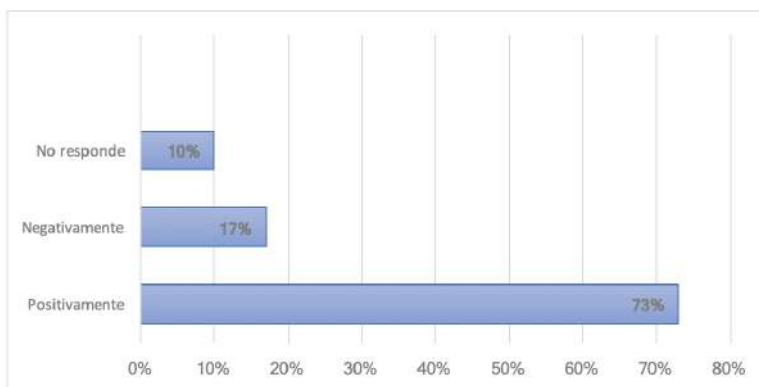
Se observa un mayor porcentaje de los agentes educativos encuestados son educadores. Al respecto hay que destacar que éstos pertenecen a diferentes niveles del sistema educativo. Se procede a realizar el análisis de las encuestas aplicadas acerca de la percepción de los diferentes agentes educativos respecto al enfoque inclusivo en la educación. Se presentan a continuación los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Como se aprecia en el figura 1, el 73% (n=80) percibe positivamente la incorporación del enfoque inclusivo al sistema educativo. Mientras que un 17% (n=18) lo percibe de modo negativo. Sin embargo, el 10% (n=11) responde que no lo sabe, lo que nos indica un posible desconocimiento sobre las implicancias del enfoque inclusivo en el sector educativo.

Figura 1.

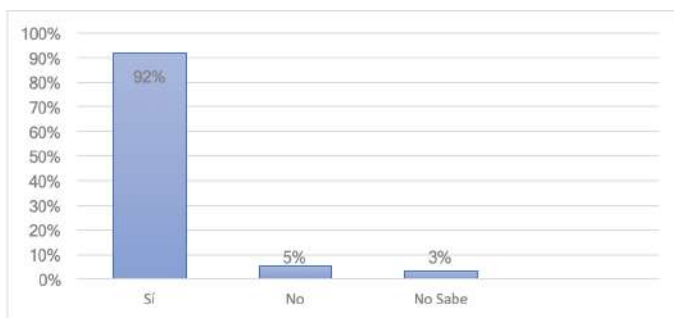
¿Cómo perciben la inserción del enfoque inclusivo al sector educativo



De acuerdo con el figura 2, el 92% (n=100) consideran necesaria la capacitación intensiva de todos los agentes educativos para conseguir insertar de manera efectiva el enfoque inclusivo en el sector educativo. Por otra parte, el 5% (n= 6) cree que no es necesaria la capacitación intensiva, sino más bien una capacitación progresiva. El 3% (n=3) señala que no lo sabe.

Figura 2.

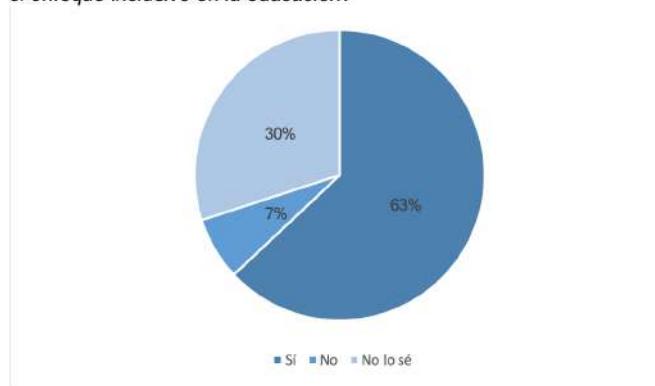
¿Es necesaria la capacitación intensiva de todos los agentes educativos para conseguir insertar de manera efectiva el enfoque inclusivo en el sector educativo?



En el figura 3, podemos apreciar que del total de encuestados (n=109), solo el 63% (n= 69) de los agentes educativos ha recibido formación sobre el enfoque inclusivo en la educación durante el ejercicio de la profesión. El 7% (n=8) declara no haber recibido formación sobre el enfoque inclusivo a lo largo del ejercicio de la profesión. Mientras que un 30% (n=32) no sabe si ha recibido o no formación sobre el tema abordado.

Figura 3.

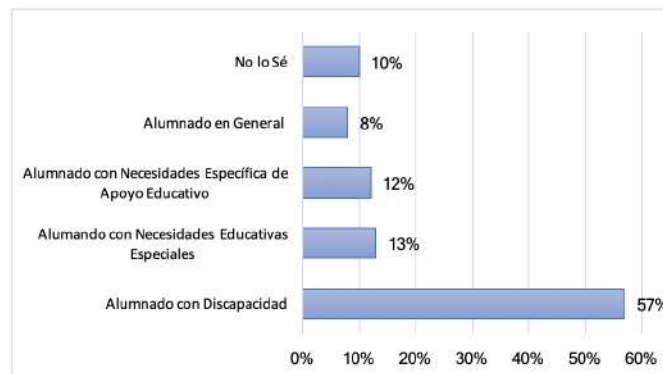
Durante el ejercicio de la profesión, ¿Ha recibido usted formación sobre el enfoque inclusivo en la educación?



Según el tamaño de la población encuestada (n=109), al momento de ser consultados sobre cuál era la población a la que se pretende atender implementado un enfoque inclusivo en la educación, el 57% (n=62) considera que está dirigido a responder a las necesidades del alumnado con discapacidad. Un 13% (n=14) afirma que la población a la cual se beneficia con es el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ANEE). Por otra parte, el 12%(n=13) plantea que son los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) la población a la cual se pretende brindar respuestas. Mientras que un 8% (n=9) refiere al alumnado en general como la población a ser atendida a través de este enfoque. El 10% (n=11) ha expresado que no lo sabe.

Figura 4.

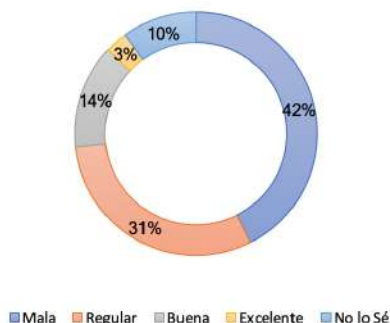
¿A qué población pretende atender el enfoque inclusivo en la educación?



Con relación a la consulta sobre como califican la actual situación del enfoque inclusivo en los procesos académicos de los centros educativos, para el 43% (n=47) es mala. El 31% (n=34) la percibe como regular. Un 14% (n=15) cree que es buena. Sin embargo, solo el 3% (n=3) la considera excelente. El 9% (n=10) no lo sabe.

Figura 5.

¿Cómo califican la situación actual del enfoque inclusivo en los procesos académicos de los centros?



Para la construcción del figura 6, se toma la consulta realizada sobre en qué medida se perciben determinadas situaciones como barreras para la incorporación efectiva del enfoque inclusivo en los centros educativos. Al respecto se recogen los siguientes datos: El 78% (n=85) considera que los recursos humanos y materiales a los que tienen acceso frecuentemente intervienen para la implementación efectiva del enfoque inclusivo en los centros. El 12%(n=13) señala que es un factor que siempre tiene incidencia. Por su parte, el 10% (n=11) cree que solo algunas veces pueden incidir. Respecto a Políticas educativas, el 69% (n=75) cree que frecuentemente éstas inciden en el proceso de llevar adelante un enfoque inclusivo en los centros. Así, el 19% (n=21) afirma que siempre influyen en el mencionado proceso, por su parte el 12% (n=13) considera que solo en ocasiones pueden llegar a influir.

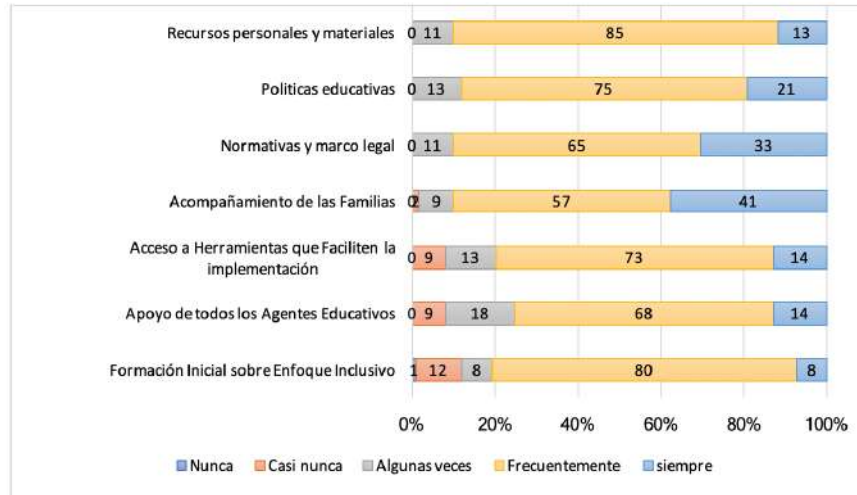
Así también, al consultarles sobre temas afines como el acceso a herramientas pedagógicas que les permita mejorar sus prácticas profesionales, el apoyo de los demás agentes educativos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la formación inicial del profesorado desde un enfoque inclusivo de la educación refleja que el 73% (n=80) percibe que de manera frecuente estos fenómenos se constituyen en barreras para la incorporación del enfoque inclusivo en sus prácticas profesionales. El 7% (n=8), señala que estos factores siempre intervienen en la implementación de esta propuesta en el sector educativo. Un 7% (n=8) considera que solo en algunas ocasiones pueden incidir. Mientras que el 11% (n=12) indica que casi nunca. Solo el 2% (n=1) considera que nunca se relacionan estos aspectos con la ejecución efectiva del enfoque inclusivo en los centros.

Finalmente, sobre las normativas vigentes y el marco legal, el 59% (n= 65) considera que éstas frecuentemente son consideradas como barreras. El 31 % (n= 33) piensa que siempre y el 10% (n=11)

opina que en algunas ocasiones el marco legal y las normativas no benefician a los procesos para brindar una educación inclusiva de calidad en los espacios educativos.

Figura 6.

¿En qué medida se consideras como barreras para la incorporación efectiva del enfoque inclusivo en los centros educativos los siguientes fenómenos?



Discusión

La atención a la diversidad, el enfoque inclusivo en la educación y la necesidad de reducir barreras para el aprendizaje en las aulas demanda una preparación continua de los profesionales de la educación. Como bien lo plantea Echeita (2019) “la principal razón que alienta este movimiento tiene que ver con un pujante e imparable reconocimiento de la igual dignidad de todos los seres humanos” (p.13). Al respecto, se ha constatado la necesidad de incorporar al cuerpo de conocimientos, estrategias y metodologías nuevas herramientas que permitan enfrentar de manera efectiva los retos derivados de la diversidad presente en las aulas. Por lo anterior, los profesionales de la educación son responsables de garantizar el pleno ejercicio del derecho fundamental a la educación de todo el alumnado.

La percepción del enfoque inclusivo de los profesionales de la educación tiene un significativo alcance al momento de concretar prácticas inclusivas. Al respecto, se vuelve necesario considerar lo que plantean Márquez y Sandoval (2019) “Avanzar hacia la construcción de sistemas educativos inclusivos no es una tarea fácil ni que se pueda improvisar” (p 46). Por tanto, la formación continua de los profesionales de la educación es una tarea fundamental y sobre todo necesaria, pues es a través de ésta que adquieren los principios y conceptos que constituyen la base del enfoque inclusivo en la educación. Esto a su vez, les permite propiciar las condiciones que facilitan la educación inclusiva en sus prácticas profesionales. Es por ello, que la formación continua es de vital importancia para renovar la percepción que tiene el educador sobre el enfoque inclusivo en la educación, y así, ampliar la visión más allá de la discapacidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos, un alto número de profesionales de la educación perciben la inclusión como un enfoque dedicado a brindar apoyo solo al alumnado con discapacidad. Sin embargo, es sabido que este enfoque va más allá, pues tiene como principal meta reducir o erradicar todas las barreras para el aprendizaje presentes en los procesos educativos de todos los estudiantes, es decir, con o sin discapacidad. En este sentido, compartimos lo planteado por Márquez y Sandoval (2019) quienes señalan que “los sistemas de educación superior no pueden obviar la responsabilidad que tienen de ofrecer, a todos los estudiantes, los mejores escenarios educativos” (p.51). Si bien, las autoras hacen referencia a la educación superior, esta perspectiva se aplica a todos los niveles educativos. Así también, coincidimos con lo planteado en el estudio de Echeita (2017), quien señala que la construcción de una educación inclusiva no se puede desarrollar de manera aislada o independiente de la sociedad, sino todo lo contrario es necesario vincularlo a toda la sociedad.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones podemos mencionar la diversidad de funciones de los participantes de la oferta educativa, pues esto se traduce en diferentes necesidades emergentes al momento de plantear las acciones en favor de la inclusión. Pues, entre los participantes se cuentan con docentes, directivos, técnicos pedagógicos, supervisores educativos y funcionarios del ente regulador, es decir el Ministerio de Educación y Ciencias. Cada uno de ellos necesitaba recibir orientaciones sobre como implementar lo aprendido en su ámbito de acción, y se constituye en limitación, pues la formación está diseñada para la formación de líderes docentes que fomenten la educación inclusiva en los centros educativos.

Por otro lado, la percepción sobre lo que implica ofrecer una educación inclusiva de los participantes no permite profundizar sobre todos los aspectos, pues se ha dedicado mucho tiempo a aclarar conceptos. Tal es así, que se percibe confusión sobre a quiénes se beneficia con este enfoque, pues como ya se mencionó en el cuerpo de este artículo, se encuentra muy arraigada la idea de inclusión como sinónimo de apoyo a estudiantes con alguna condición biomédica, y no como apoyo a todos los estudiantes desde sus necesidades o intereses.

Futuras líneas de investigación

Como propuestas para futuras investigaciones hemos considerado necesario indagar sobre la formación inicial del profesorado respecto al enfoque inclusivo en la educación. Así también, promover estudios relacionados a las prácticas profesionales inclusivas. De igual manera, indagar sobre experiencias educativas inclusivas de éxito.

Conclusión

Partiendo del objetivo de este estudio, el cual plantea conocer la percepción de diferentes profesionales de la educación, los resultados presentados más arriba nos permiten concluir que existe una actitud

favorable hacia el enfoque inclusivo aplicado al sector educativo. Es decir, la propuesta se percibe como algo positivo y que puede mejorar de forma significativa los servicios educativos. Si bien es cierto el profesorado se encuentra más sensible respecto a la inclusión y en su mayoría la perciben como un elemento fundamental para la atención a la diversidad en las aulas. Sin embargo, esto no garantiza el éxito en la puesta en marcha de un modelo inclusivo en el sector educativo.

Considerando los resultados, existe apertura y necesidad por parte de los profesionales de la educación de recibir formación que les permita ajustar sus prácticas a las recomendaciones del enfoque inclusivo. De hecho, señalan que es sumamente necesario en el caso de los docentes en servicio contar con una capacitación intensiva para conseguir practicas inclusivas en los procesos pedagógicos. Por otra parte, se percibe la incorporación de conceptos y teorías relacionadas a la inclusión, aunque no lo suficientemente potentes como para liderar los cambios requeridos desde la planificación, diseño y ejecución de actividades pedagógicas que propicien espacios educativos participativos y equitativos. Por lo tanto, se vuelve impostergable la programación de ofertas educativas para la capacitación del personal docente. Es necesario propiciar espacios que permitan más allá de adquirir los conceptos, poderlos llevar a la acción en situaciones y contextos reales.

Otro hallazgo importante, nos permite concluir sobre la importancia de la formación inicial del profesorado, pues de acuerdo con los datos obtenidos, en su mayoría, los agentes educativos consultados han recibido formación sobre inclusión educativa, pero mencionan que la misma tenía un enfoque más bien de respuesta a condiciones de discapacidad o biomédicas. Al respecto, “muchos programas de preparación docente no preparan adecuadamente a los maestros para las diversas aulas que se encontrarán” (Owiny et al, 2020). Bajo la nueva premisa de la inclusión como el acto de atender a la diversidad (con y sin discapacidad), esa formación les resulta un tanto obsoleta según lo expresan los mismos encuestados. De ahí esta idea que se refleja en uno de los resultados de que la inclusión educativa pretende atender solo al alumnado con discapacidad. Hemos visto, que seguido a este pensar se encuentra la idea de que este enfoque busca responder a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales, concepto también un tanto desfasado. En este sentido, el reto que surge es el de cambiar esta forma de entender la inclusión, señalando que su efectiva implementación en realidad pretende atender a todo el alumnado.

Como bien lo plantean Slanda y Little (2020) “para mejorar los programas de formación de maestros es indispensable incluir competencias profesionales que aseguren el enfoque inclusivo en la educación”. Si bien es cierto, el tema de la educación inclusiva viene siendo estudiado con mayor profundidad en los últimos años, aún nos queda mucho por hacer en términos de generación de conocimiento. Pues como hemos podido constatar factores como el acceso a recursos didácticos, el apoyo de toda la comunidad educativa para con el profesorado y el alumnado, y la formación continua en base a experiencias exitosas son algunas de las acciones pendientes para derribar las barreras que impiden una efectiva implementación del enfoque inclusivo en el sector educativo. Por tanto, esta investigación “nos hace consciente lo necesario que se vuelve propiciar herramientas para la elabora-

elaboración de recursos que respondan a contextos reales y considere a todo el alumnado” (Colman, 2019).

Finalmente se vuelve completamente necesario cambiar la percepción de los agentes educativos respecto a la inclusión. Es necesario abandonar el enfoque que señala el déficit y tomar el enfoque que valora la diversidad como fuente de riquezas. La inclusión es mucho más que un simple decálogo de buenas intenciones, la inclusión es una declaración que procura garantizar el pleno usufructo del derecho a la educación de todos los estudiantes. Se requieren de nuevos “mecanismos de apoyo a la tarea docente, y estrategias para efectivizar su labor en el aula, conscientes de lograr una intervención efectiva y eficiente ante alguna situación que así lo amerite” (Yahari, 2019).

Referencias

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.

Banco Mundial. (2018). Informe Sobre El Desarrollo Mundial Aprender Panorama General. In cuadernillo del “Panorama general”. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5593>

Colman, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/320/280>

Duk, C., & Murillo, F. (2018). Editorial: El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11–13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>

Echeita, G. S., & Gutiérrez, A. B. D. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23–35. <https://doi.org/10.14201/8393>

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educacion*.

Echeita S. G. (2004). Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. In *Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 2, Issue 2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>

Elías, R. (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. La educación inclusiva en Paraguay. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/paraguay_inclusion_07.pdf



- Ministerio de Educación y Ciencias. (2011). La educación inclusiva en la nueva escuela pública paraguaya: marco referencial, normativo y operativo.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Unesco, 53(9), 1689–1699http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4-Educación 2030. Educación 2030: Hacia Una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Un Aprendizaje a Lo Largo de La Vida Para Todos., 83. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unidas, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.
- Vázquez, C. M. (Ed.). (2019). ¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: De la retórica a los hechos (1st ed.). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq>
- Yahari, H. D. (2019). Diseño y creación de la Unidad General de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el Departamento Central de Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7, 56. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.56>



HUGO DANIEL YAHARI

Código ORCID: 0000-0002-9843-4792

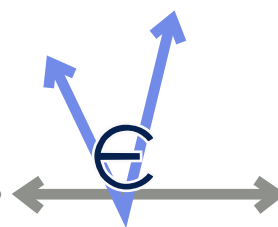
Universidad Nacional de Pilar.

Hugo Daniel Yahari nació en Asunción, capital de la República del Paraguay. Es doctorando en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Pilar (UNP). Máster Universitario Internacional Especializado del Profesorado por la Universidad Complutense de Madrid – UCM. Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Educación “Santo Tomás”. Especialista en Didáctica Superior Universitaria por la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP). Especialista en Gestión Educativa por el Centro Regional de Educación “Saturio Ríos” (CRESR). Especialista en Evaluación de los Aprendizajes por el Centro Regional de Educación “Saturio Ríos” (CRESR). Profesor en Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclos por el Instituto Parroquial de Formación Docente “Medalla Milagrosa”. Pertenece a las siguientes instituciones: Docente catedrático de la Universidad Nihon Gakko de Paraguay. Presidente Adjunto por Paraguay del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE-PY) con sede central en Cuba. Director de la Línea de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica (FREI) de Colombia. Secretario General de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica (FREI) de Colombia. Técnico Pedagógico del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) de la República del Paraguay. Coordinador General del Equipo de Trabajo de Docentes exbecarios de Central ESP-01 de Paraguay.

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN:En tramite

DOI:<https://doi.org/10.56375/ve1.1-4>

Fecha de recepción: 14 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 01 de julio de 2022

Fecha de publicación: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Alvarado, J. G., y Rivera, J.M. (2022). Reconstrucción de las estrategias docentes: estrategias afectivas y emocionales como claves del proceso de enseñanza - aprendizaje. *VECTORES.educativos*, 1 (1), 90-105.
DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-4>

Reconstrucción de las estrategias docentes: Estrategias afectivas y emocionales como claves del proceso de enseñanza-aprendizaje

Reconstruction of teaching strategies: Affective and emotional strategies as keys to the teaching-learning process

José Gregorio Alvarado Pérez
ORCID:0000-0002-2655-2212
Universidad Autónoma de Nuevo León

Juan Manuel Rivera Mendoza
ORCID: 0000-0002-8207-5182
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

A nivel internacional, estudios como el Informe Horizon (Educase, 2021), sostiene que los recursos educativos abiertos representarán —en el mediano plazo— una alternativa educativa que posibilitará a los estudiantes el acceso a alternativas académicas en las que, inclusive, podrán aprender sin necesidad de contar con la presencia de un profesor. Sin embargo, en este mismo documento se afirma que más que pensar en la desaparición de los docentes, estos deberán transformar su labor y enfocarla a la atención de las demandas y necesidades de los estudiantes, así como aspectos relacionados con su salud mental y su estado emocional. Asimismo, es preciso plantear que ante situaciones extraordinarias como la pandemia derivada del COVID-19, estudiantes y docentes han experimentado una serie de dificultades y barreras que afectaron la manera en la que se desarrolla el vínculo de comunicación entre estos, situación que ha representado un reto sin igual para mantener el flujo de información de forma efectiva. Entre los resultados más importantes de esta investigación se identificó la perspectiva de los estudiantes sobre la forma en la que los profesores aplican diversas herramientas para construir relaciones estrechas con ellos, las cuales son consideradas como fundamentales; asimismo, se evaluaron las estrategias que los profesores aplican para crear el ambiente óptimo para el aprendizaje de sus alumnos y facilitar su aprovechamiento. En ese mismo contexto, aunque los estudiantes valoran de forma positiva la manera en la que los docentes han hecho frente a esta contingencia, encuentran importantes limitantes para desarrollar el ambiente de aprendizaje adecuado para su desarrollo.

Palabras clave: Educación; Afectividades; Emociones; Docencia; Estrategias.

Abstract

At an international level, studies such as the Horizon Report (Educase, 2021), maintain that open educational resources will represent—in the medium term—an educational alternative that will enable students to access academic alternatives in which they will even be able to learn without need to have the presence of a teacher. However, in this same document it is stated that rather than think about the disappearance of teachers, they should transform their work and focus it on attending to the demands and needs of students, as well as aspects related to their mental health and their physical condition. Likewise, it is necessary to state that in extraordinary situations such as the pandemic derived from COVID-19, students and teachers have experienced a series of difficulties and barriers that affected the way in which the communication link between them is developed, a situation that has represented a unrivaled challenge to keep information flowing effectively. Among the most important results of this research, the students' perspective on the way in which teachers apply various tools to build close relationships with them, which are considered fundamental, was identified; Likewise, the strategies that teachers apply to create the optimal environment for their students' learning and facilitate their use were evaluated. In that same context, although students positively value the way in which teachers have coped with this contingency, they find important limitations to develop the appropriate learning environment for their development.

Keywords: Education; Affectivities; Emotions; Teaching; Strategies

Introducción

Para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje óptimo para el desarrollo de los estudiantes, es necesaria la participación tanto del estudiantado como de los docentes; además, en este contexto, también resulta necesario el involucramiento de las instituciones, las cuales deberán brindar los recursos para conseguir este objetivo. En el Informe Horizon (Educase, 2021), se afirma que esta situación es uno de los principales retos en el futuro de la educación, principalmente en un escenario en el que los recursos educativos abiertos se están posicionando como un elemento que les permite a los estudiantes aprender—en algunos casos— inclusive sin la figura del profesor.

En este contexto, los profesores deben abordar sus cursos contemplando más allá del contenido, lo cual implica el desarrollo e implementación de estrategias que permitan el desarrollo de un vínculo más estrecho entre estudiantes y profesores que permita el flujo óptimo de información dentro de la clase. Sin embargo, no todos los docentes cuentan con la preparación y competencias necesarias que le permitan implementar este tipo de estrategias o recursos, lo cual dificulta que se genere un ambiente de aprendizaje adecuado (Cerdeña y Alvarado, 2021).

En este mismo escenario, la situación que se vive actualmente derivada de la pandemia de Covid-19 y que implicó el cierre de los centros educativos en México, evidenció que, tras la necesidad de permanecer dentro de sus hogares, los estudiantes vieron afectado su estado emocional y afectivo, lo cual también repercutió en su aprovechamiento escolar. El cambio de modalidad, de lo presencial a la educación a distancia, provocó que tanto estudiantes como profesores tuvieran que adaptarse a una nueva realidad en la que forma de impartir y tomar clase sufrieron cambios importantes.

La nueva realidad derivada de la pandemia de COVID-19, de manera específica en el ámbito educativo, provocó que los estudiantes –en algunos casos– enfrentaran un esquema en el que los canales de comunicación entre ellos y sus profesores se vieron limitados dificultando de manera importante el flujo de información. Asimismo, la brecha digital persistente entre el cuerpo docente, el poco dominio de las tecnologías y la falta de estrategias de vinculación complicó aún más la convivencia y la interacción entre docentes y alumnos, provocando estrés, incertidumbre y desconfianza en los estudiantes (Cerdeja y Alvarado, 2021).

En el presente artículo se presentan los resultados del análisis de la percepción de una muestra de estudiantes del nivel superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León respecto al impacto de la pandemia de Covid-19 y de las estrategias implementadas para continuar con su proceso educativo; además, se realiza una evaluación sobre el desempeño docente y de la manera en la que la institución en la gestionan las actividades educativas. Por otro lado, desde la perspectiva docente, se analizan diversas propuestas de herramientas y recursos que pueden ser aplicados para generar un vínculo comunicativo entre profesores y estudiantes y que propician un ambiente de aprendizaje óptimo.

Entre los hallazgos más significativos de este análisis se encuentra que 9 de cada 10 estudiantes identifica que la manera en la que es tratado por su profesor es un aspecto que influye de forma directa en su desempeño y desarrollo académico; sin embargo, en el 75% de los casos, los participantes indican que los docentes no se encontraban preparados para los retos derivados de las estrategias implementadas durante la pandemia de COVID-19. Destacan además que, desde su óptica, un profesor que domina el contenido, aunque no brinde el mejor trato a los estudiantes, será siempre preferible.

Desde la óptica de los estudiantes, el uso de herramientas y recursos afectivos y emocionales, en los que inclusive se haga uso del humor dentro de la clase es un aspecto válido que genera, entre otras cosas, comodidad, mayor interés y mejor comprensión del contenido. Asimismo, los participantes resaltaron la necesidad de que los profesores desarrollen habilidades que les permitan estar al tanto de su situación emocional y, con ello, sean capaces de brindar una respuesta oportuna a los problemas que pudieran presentarse. Los resultados indican que, actualmente, los profesores no se encuentran preparados para tratar el estado anímico de su alumnado; en ese sentido, los participantes indicaron en 5 de cada 10 casos que los docentes no tienen interés en sus necesidades personal y 6 de cada 10 ignoran su estado anímico; sin embargo, si mantienen –en 7 de cada 10 casos– atención a su aprovechamiento académico.

A continuación, se presentan los resultados completos de este proceso de investigación, sus principales hallazgos, así como una serie de conclusiones y recomendaciones que se plantean como una alternativa para resolver una problemática que permitirá la creación de un mejor ambiente de aprendizaje y de vínculos más significativos entre el alumnado y los docentes.

Revisión de literatura

El factor docente en la Estrategia Digital de la UANL

Los cambios no siempre ocurren de forma planeada, la pandemia por el Covid-19 ha sido un detonante para que organizaciones de todo tipo sufrieran cambios repentinos y la UANL no es la excepción, esta institución diseñó debido a esto, una guía práctica para docentes apoyando en cuanto al uso de herramientas y recursos digitales.

Dos son los factores en los que se hace énfasis, la gestión del tiempo y la comunicación entre docentes y estudiantes, se hace referencia a una comunicación activa con el estudiante para que se facilite la elaboración de actividades, la resolución de dudas y la retroalimentación, en este sentido es específico en cuanto al tiempo que se dedicará para tales efectos.

Con base en el involucramiento y personalización de la instrucción, se denota un sentido de “presencia” por parte del docente a lo largo del curso en línea. Algunas formas de lograr una “presencia significativa” son: la participación, colaboración e interacción constante con sus estudiantes (UANL, 2020).

Ante los cambios a los que se enfrentaron las instituciones educativas, la UANL buscó ser flexible ante las necesidades de la comunidad universitaria, por lo que la comunicación forma parte importante de la estrategia digital de la institución. En ese mismo sentido, en una investigación de la UNAM dirigida por Sánchez-Mendiola (2020) se habla sobre los retos de los profesores, entre estos se encuentran el diseño óptimo de los grupos de estudiantes en educación a distancia.

Por su parte, Sieber (2005) sugiere un tamaño de clase de 12 estudiantes por instructor; mientras que Taft (2011) señala que un límite superior para atender adecuadamente a estudiantes de pregrado es de 20 por clase, y para el posgrado de 8 a 15 estudiantes por instructor para asegurar una comunicación eficaz y la transmisión de conocimientos eficiente.

Desarrollo de actitudes en la educación: Una clave para mejorar el aprovechamiento

El rendimiento académico ha sido tema fundamental en las investigaciones, buscan en general determinar las causas del bajo aprovechamiento de los estudiantes, determinar las variables involucradas e incluso su correlación y aunque el tema de las actitudes ha sido un tema que predomina, no se aborda en forma sistemática, al respecto menciona Narváez (2001), que existe un material heterogéneo y complejo de diferentes investigaciones y estudios realizados frente al rendimiento académico, donde se estudian diversas variables o factores, desde la mirada de distintas disciplinas y modelos de análisis centrándose en las actitudes y por otro lado Gairín (1990) hace referencia a que el núcleo de la actitud lo constituye el concepto definido como el conjunto de capacidades y creencias que una persona sostiene sobre sí mismo o sobre otros.

Es pertinente mencionar la actitud del estudiante sobre el comportamiento del docente en el aula o en los entornos digitales, una buena comunicación puede en buena medida ser un factor determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje, la comunicación horizontal es entonces

indispensable para el buen entendimiento entre los actores del proceso educativo. En la misma línea de conocer y analizar cuál es la percepción que el alumnado tiene sobre su experiencia escolar, Maroto (1993) desarrolló una investigación fundamentada en la idea de que los individuos construyen significados del mundo que les rodea de un modo activo en función de sus percepciones, experiencias, vivencias o actitudes.

Los resultados de las investigaciones en este campo son indispensables para generar un punto de referencia al momento de la toma de decisiones en el diseño de las estrategias educativas y en su adaptación o modificación al entorno actual, siempre considerando la realidad que vive cada uno de los estudiantes.

Manejo emocional para la educación: Establecimiento de vínculos entre profesores y estudiantes

Para que el proceso de enseñanza aprendizaje se logre de manera efectiva se debe considerar el aspecto cognitivo y el aspecto emocional, así como las características psicológicas de los docentes, de estos factores depende que se logre un vínculo entre maestros y estudiantes, el conocimiento de los factores que inciden en este fenómeno intervienen entonces de forma consciente e inconsciente por parte del docente, donde además en los procesos de enseñanza intervendrán tanto sus conocimientos sobre el área específica, las metodologías que utiliza, como sus actitudes. En relación con éstas últimas, habrá algunas que favorezcan y otras que obstaculicen la posibilidad de que los estudiantes accedan al conocimiento de los contenidos que el docente transmite (Torcomian, 2013).

Entender los procesos para que los vínculos emocionales ocurran de forma natural entre docentes y estudiantes es un aspecto complejo, podemos considerar, por ejemplo, la forma en que el docente transmite la información mediante el uso de experiencias o ejemplos e incluso el sentido crítico al analizar el contenido de sus materiales de autores que forman parte de la currícula, esto con la finalidad de superar la complejidad debido a las características de los procesos de socialización de los jóvenes, que los llevan a responder de diversas maneras frente a la institución escolar (Cerde, Assaél, Ceballos y Sepúlveda, 2000).

Según Hargreaves (2005) frente a un contexto altamente cambiante y un trabajo progresivamente más intensificado, este compromiso personal del docente con sus estudiantes y su desempeño contribuiría al sentimiento de culpabilización que los docentes reportaron por no ser capaces de cumplir con las expectativas depositadas sobre su trabajo, algunos estudiantes señalan las actitudes de sencillez, humildad o equidad como aquellas que favorecen más su aprendizaje.

Una característica que los estudiantes consideran muy importantes es la capacidad que los docentes pueden tener para escuchar a sus estudiantes, donde permitan la crítica y a la par su capacidad de identificar áreas de oportunidad en su desempeño docente, que sería lo que Landsheere (1977) llama "sentido de autocrítica". Otros pocos señalan la honestidad, la vocación y la disciplina como características igualmente importantes para el magisterio.

Gómez y Miranda (1989) hacen hincapié en que “el genuino maestro no se conforma con transmitir información, sino que propicia la formación de habilidades haciendo de su clase un laboratorio en el que ambos (maestro y alumnos), se plantean diferentes problemas que han de resolver conjuntamente, pues el verdadero aprendizaje se conquista haciendo”, y la forma más adecuada de dirigir la actividad cognitiva del alumno es enseñándole a caminar sólo a través de la actividad autónoma y la creatividad. Podemos señalar que algunos estudiantes hacen referencia a que algunos maestros evidentemente no tienen experiencia en las asignaturas que imparten, por lo que identifican que el docente no cuenta con experiencia en el área laboral.

Para un estudiante puede resultar complejo identificar las técnicas o estrategias pedagógicas específicas que un docente debe aplicar en su función, pero les queda claro que la conversación y la interacción entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje es fundamental para una mejor comprensión y dinámica en el aula.

El desempeño docente durante la pandemia Covid-19: Factores de impacto educativo

Por lo general los esfuerzos en el tema de educación van dirigidos a los estudiantes, en ellos se centran los programas, los contenidos y las estrategias, pero, por otro lado, se encuentran los docentes, que aunque expertos en áreas específicas, en tiempos de pandemia tuvieron que modificar o adaptar sus programas y estrategias empleadas en su labor docente, menciona Álvarez (2020) que los docentes además sufrieron afectaciones en el aspecto laboral y profesional.

En el caso de los estudiantes, además de adaptarse a la educación digital, tienen que lidiar con los posibles efectos de la pandemia en la salud, las emociones, actividades físicas y las propias de la juventud (Dill, Fischer, McMurtrie, & Supiano, 2020). Esta situación por la que actualmente atraviesan docentes y estudiantes no había ocurrido antes, emocionalmente ambos actores se vieron afectados de manera negativa respecto al manejo emocional, esto aunado a una rápida necesidad de conocimiento y uso de herramientas tecnológicas para sustituir de forma emergente a las clases presenciales (Sánchez-Mendiola, 2020).

Las investigaciones referentes a temas de salud emocional no son nuevas, el síndrome de burnout ha sido estudiado con anterioridad y responde a los porqués del estrés laboral y menciona como este se puede manifestar en un agotamiento físico y mental.

Los docentes se han mostrado resilientes, con optimismo y emociones positivas buscan ser lo menos afectados por esta situación de contingencia (De Vera García y Gabari, 2019), aunque cuando los mecanismos de defensa de los docentes no son los más adecuados al momento de afrontar esta nueva realidad, el estrés crónico puede aparecer (Zavala, 2008).

Serrano y Sanz (2019) señalan que el docente que se percibe poseedor de cierto grado de habilidades para regular sus emociones emplea y desarrolla estrategias activas para superar situaciones que resultan estresantes.

Un estudio realizado el año 2020 por la UNAM indicó que de cuatro problemáticas encontradas

y clasificadas como, logísticas, tecnológicas pedagógicas y socio afectivas, estas últimas fueron las que los docentes consideraron menos importantes, pero Sanchez-Mendiola (2020) considera que no se debe tomar a la ligera esta información y cita a Tyng Chai (2017) quien indica que tanto docentes como estudiantes deben contar con al menos un mínimo de estabilidad socio emocional.

El impacto de la pandemia COVID-19 en el proceso educativo

La pandemia por el COVID-19 ocasionó innumerables daños en muchos ámbitos, pero el sector educativo fue uno de los más afectados, las actividades en las aulas fueron detenidas, el término presencial empezó a aparecer en los medios y en el discurso cotidiano de los docentes y las aulas de pronto aparecieron vacías.

Según datos de la UNESCO, a mediados de mayo de 2020 más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, no recibieron clases presenciales en la escuela. Las herramientas tecnológicas son el factor principal para que la educación continuara y se lograra mantener vigente la enseñanza y aprovechamiento de todos los estudiantes, la educación en línea mediante video conferencias es de total y precisa atención (Valero Cedeño, 2020).

Aunque no es nuevo el uso de la tecnología para las clases a distancia, al día de hoy podemos identificar la falta una nueva pedagogía, formas de gestión diferenciadas con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales, y dinámicas más flexibles de atender la creciente demanda de acceso y promover la diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales, para una mejor adaptación de los estudiantes (Araujo de Benítez, 2020).

Metodología

El propósito de la investigación de la cual se deriva este artículo está centrada en el análisis y evaluación de los planes implementados por los profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo León para el manejo de los vínculos afectivos y del aspecto emocional de los estudiantes del nivel superior durante el desarrollo de la “Estrategia Digital”, la cual fue llevada a cabo para continuar con el proceso educativo de los estudiantes de esta institución a pesar de las restricciones y medidas de precaución para evitar un mayor contagio por Covid-19 entre la comunidad universitaria.

Esta investigación es cuantitativa y cualitativa, de carácter no experimental, transeccional, con un enfoque exploratorio y descriptivo. Los objetivos considerados dentro de esta son los siguientes:

1. Analizar la manera en la que los profesores de la Universidad Autónoma de Nuevo desarrollan vínculos afectivos y emocionales con los estudiantes de nivel superior para determinar el impacto de estos en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la estrategia digital implementada durante la pandemia de COVID-19.

2. Evaluar desde la perspectiva de los estudiantes de nivel superior la importancia del desarrollo de vínculos afectivos y emocionales con sus profesores como un elemento que puede favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la estrategia digital de COVID-19.
3. Identificar la incidencia del manejo afectivo y emocional en el aprovechamiento de los estudiantes de nivel superior y en el desarrollo de las competencias consideradas en las unidades de aprendizaje impartidas durante la estrategia digital de COVID-19.
4. Determinar las principales acciones realizadas por los profesores que, según los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León de nivel superior, permiten el establecimiento de mejores vínculos emocionales y afectivos entre docentes y alumnos y que posibilitan un mejor desarrollo y aprovechamiento en las unidades de aprendizaje.

Con base en los objetivos planteados, la pregunta de investigación que sustenta este trabajo es:

¿De qué manera impactan los vínculos afectivos y emocionales establecidos entre profesores y estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la estrategia digital implementada en el periodo de la pandemia de COVID-19?

La población considerada se compone por estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En lo respecta a la muestra de estudiantes, esta corresponde a un total de 164 alumnos del nivel superior de distintas dependencias o facultades de la UANL mediante el método de conveniencia; se empleó un formulario electrónico compuesto por 41 variables agrupadas en cinco temáticas compuestas por 25 preguntas enfocadas a evaluar el impacto de la estrategia digital en el aspecto emocional y en los vínculos afectivos entre estudiantes y profesores, el cual fue validado por expertos de la UANL.

De los participantes, el 67.1% (110 personas) tienen una edad entre los 18 y los 20 años; el 26.3% (43 personas) tiene entre 21 y 23 años; 3.0% (5 personas) tienen entre 24 y 26 años y, solamente el 3.6% (6 personas) tienen una edad de 27 años o superior; es decir, se registró una edad promedio de 20 años. El 70.1% de los encuestados (115 personas) pertenece al sexo femenino; mientras que 25.6% (42 personas) al masculino. Además, 4.3% (7 personas) prefirieron no mencionar su sexo. Además, se contó con la participación de 26 profesores de esta misma institución, para la recolección de datos se efectuaron entrevistas de manera grupal.

La recolección de la información se realizó a través de la plataforma Google Forms, mientras que para el análisis de los datos se empleó SPSS (Statistical Software for the Social Sciences) para realizar el procesamiento estadístico y generar tablas y gráficas que permitan una mejor presentación de los hallazgos.

Resultados

1. Atención y trato del profesor

En lo que respecta al vínculo entre los profesores y sus estudiantes, en el 67.1% de los casos (110 personas) los participantes afirman que el buen trato del profesor es un aspecto “muy importante” para el éxito de un curso; mientras que el 24.4% (40 personas) lo consideraron algo “importante”. Es decir, el 91.5% de los encuestados afirma que el buen trato del docente hacia su persona es un aspecto básico dentro de un ambiente de aprendizaje. Solamente 9 personas (5.5%) sostuvieron una opinión “regular” y 5 más (3.0%) dijeron que es “poco importante”.

En este mismo sentido, el 72.0% de los estudiantes encuestados (118 personas) sostuvo que, en su perspectiva, sus profesores “sí se encuentran preparados” para brindarles un buen trato dentro de la clase; mientras que el 28.0% (46 personas) indicó lo contrario; la evaluación, de manera específica, dice que en el 25% de los casos calificaron este aspecto de forma positiva; de estos, el 3.0% (5 personas) afirmó que se encuentran “muy preparados”, mientras que 22.6% (37 personas) dijo que están “algo preparados”.

Por otro lado, los datos de la encuesta aplicada señalan que, actualmente, aun cuando el trato del docente es un aspecto importante desde el punto de vista del alumnado, el dominio de la materia es el aspecto preponderante para los estudiantes. En el 62.8% de los casos (103 personas), los estudiantes participantes “prefieren un maestro que domina la materia, pero no tiene un buen trato”; mientras que el 37.2% (61 personas) sostuvo que “prefiere un maestro con buen trato, pero que no domina la materia”.

Además, el 71.3% de los participantes (117 personas) concuerda en que el trato que le brindan sus docentes es un aspecto que “sí influye” en su aprovechamiento académico; es decir, 7 de cada 10 estudiantes afirman que el trato de sus profesores es un factor que incide de manera positiva en sus resultados académicos.

2. El humor como recurso didáctico

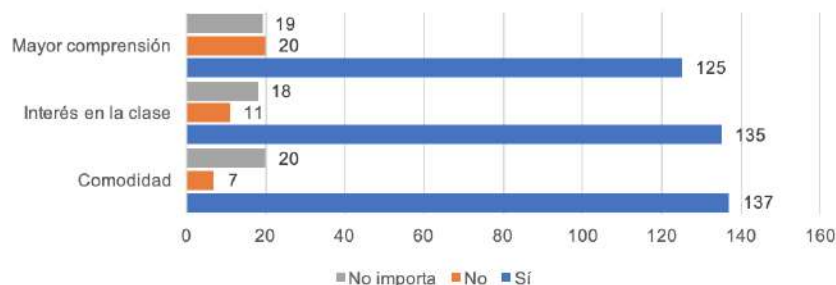
Como se ha mencionado a lo largo de este artículo, el vínculo afectivo entre estudiantes y profesores es un aspecto clave para el cumplimiento de los objetivos académicos planteados en una clase, en su mayoría, los alumnos consideran que el trato de su maestro es un factor que incide en su aprovechamiento, por lo que, desde esta perspectiva, los docentes deben implementar estrategias para que este vínculo sea estrecho y exista una comunicación positiva.

Unos de los múltiples recursos que puede ser empleado para este fin, es el uso estratégico de recursos humorísticos como un medio para establecer una mejor comunicación entre profesores y docentes; en ese sentido, el 93.3% de los estudiantes participantes en este estudio (153 personas) indicaron que consideran su empleo como algo válido. Por otro lado, el 83.5% de los alumnos (137 personas) afirmó que la amabilidad y el humor le provoca una sensación de comodidad en la clase;

mientras que el 82.3% (135 personas) afirmó que le genera un mayor interés y el 76.2% (125 personas) señaló que este tipo de recursos le permiten una mayor comprensión.

Figura 1.

Efectos en los estudiantes por el uso de estrategias didácticas basadas en el humor



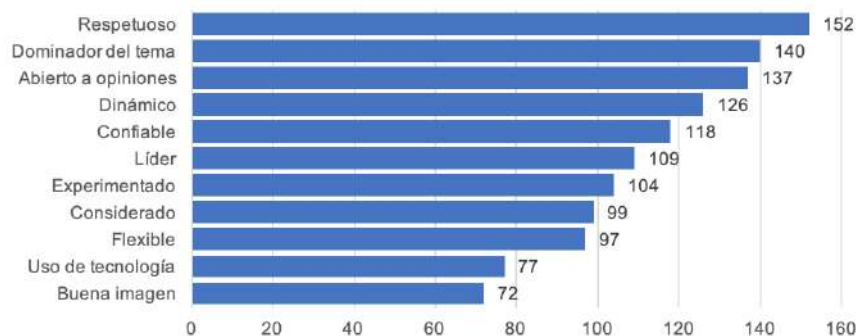
*Elaboración propia.

3. Personalidad del profesor

Los resultados de la encuesta aplicada a 164 estudiantes del nivel superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León indican que en el 83.5% de los casos (137 personas), consideran que un factor que influye al momento de elegir a los profesores con los que cursarán sus unidades de aprendizaje es la personalidad de este. Entre los aspectos que consideran para sustentar esta decisión destacan que el 92.7% de los encuestados (152 personas) afirma que su profesor debe ser respetuoso; el 85.4% (140 personas) que sea dominador del tema; 83.5% (137 personas) sostiene que debe estar abierto a opiniones; 76.8% (118 personas) cree que debe ser dinámico; 72.0% (118 personas) afirma que el maestro ha de ser una persona confiable; 63.4% (104 personas) cree que debe de ser un líder.

Figura 2.

Aspectos más importantes de la personalidad de un profesor según los estudiantes



*Elaboración propia.

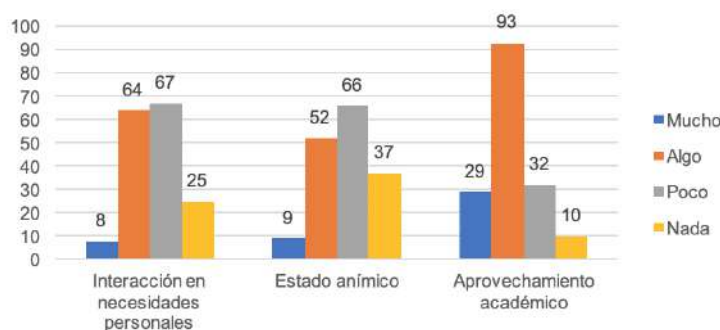
Como parte de esta misma temática, los estudiantes fueron cuestionados respecto a si sus profesores muestran interés en aspectos relacionados con sus necesidades personales, estado anímico y aprovechamiento académico. En relación a este aspecto, se encontró que el 40.9% (67 personas) respondió que sus profesores estuvieron “poco interesados”, seguido de un 39.0% (64 personas) que dijeron que estaban “algo interesados”; el 15.2% (25 personas) señaló que no estuvieron “nada interesados” y solamente, el 4.9% (8 personas) observó un interés alto.

Sobre el interés de los profesores sobre su estado anímico, solo el 5.5% de los estudiantes (9 personas) percibe que sus maestros están “muy interesados” en este aspecto; 31.7% (52 personas) los observa “algo interesados”; 40.2% (66 personas) considera que están “poco interesados” y el 22.6% restante “nada interesados”.

Desde la perspectiva de los estudiantes sobre el interés de los profesores en su aprovechamiento académico se encontró que solo el 17.7% (29 personas) señala que se han mostrado “muy interesados”; la mayoría -56.7% (93 personas)- indicó “algo interesados”. El resto de los encuestados se divide entre aquellos que respondieron que sus profesores han estado “poco interesados” (19.5%, 32 personas) y nada interesados (6.1%, 10 personas).

Figura 3.

Interés de los profesores en los estudiantes



*Elaboración propia.

4. Manejo afectivo en pandemia

En lo que respecta al manejo afectivo del grupo, principalmente a raíz de la pandemia y la necesidad de desarrollar los cursos en la modalidad a distancia, los resultados indican que el 48.8% de los estudiantes participantes en este estudio (80 personas), evalúan la interacción y el diálogo con sus profesores de manera “regular”. Por otro lado, solamente el 2.5% (9 personas) sostiene que sus maestros realizaron una labor “excelente” en este sentido y 29.9% (49 personas) la calificó como “buena”. En el aspecto negativo, solamente 10.4% (17 personas) sostuvo que la interacción fue “mala” y el 5.5% (9 personas) “muy mala”.

El 52.4% de los estudiantes encuestados (86 personas) considera que sus profesores “no estaban preparados” para manejar sus clases en la modalidad a distancia; sin embargo, a pesar de la percepción de falta de preparación, el 57.3% de los estudiantes evaluaron de forma positiva el desempeño de sus profesores; de estos, el 11.0% (18 personas) dijo que es “excelente” y 46.3% (76 personas) dijo que es “bueno”. Por otro lado, el 33.5% (55 personas) lo calificó de forma “regular”. Solamente el 7.9% (13 personas) afirmó que su desempeño es “malo” y 1.2 (2 personas) “muy malo”.

Con relación a las actividades realizadas por los profesores como parte de sus cursos durante la pandemia y que se relacionan con el trato hacia los estudiantes, los resultados muestran que en el 87.8% de los casos (144 personas) estados han tenido “comprensión ante fallas tecnológicas” que se

puedan presentar, como fallas en los equipos o falta del servicio de internet; el 82.9% de los estudiantes encuestados (136 personas) afirmó que sus profesores han sido “empáticos y amables por la situación”; 76.8% (126 personas) señaló que los docentes han buscado la manera de mantener el flujo de información constante por lo que “utilizaron diferentes medios para comunicarse”.

Con relación a las actitudes del profesor, el 74.4% (122 personas) de los alumnos señaló que sus maestros estuvieron siempre “atentos para responder dudas”; mientras que en el 73.8% de los casos (121 personas) el docente “mantuvo una actitud positiva y motivadora”. Los encuestados manifestaron, al evaluar la interacción con los docentes, que en el 68.9% de los casos (113 personas), sus profesores tuvieron “asertividad en el manejo del grupo”. Por otro lado, 56.1% (97 personas) afirmaron que sus profesores “explicaron claramente las evidencias”.

La pandemia, sus consecuencias, el alejamiento y distanciamiento social, la necesidad de permanecer en casa, las noticias que se pueden analizar en los medios de comunicación y la incertidumbre derivada de esta situación son aspectos que, en ocasiones, pueden provocar diversos tipos de sentimientos en las personas. La situación actual provoca, en el 96.3% de los casos (158 personas), estrés en los estudiantes; en el 90.2% (148 personas) provoca frustración; en el 84.1% (138 personas) genera una sensación de ansiedad; en el 80.5% (132 personas) tristeza; en 73.8% (121 personas) enojo; 70.7% de los estudiantes señaló que siente felicidad; 70.1% (115 personas) sienten indiferencia; 48.8% (80 personas) les genera emoción y a 47.0% (77 personas) satisfacción.

5. Perspectiva docente de las estrategias didácticas

Con la finalidad de conocer de manera directa las estrategias implementadas por los profesores de la UANL del nivel superior para establecer se realizó una actividad, durante el desarrollo del taller denominado “Herramientas tecnológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje” enfocado al diseño de planes didácticos para el ámbito digital. Durante esta actividad, los 26 profesores de diferentes facultades de la citada institución participantes se integraron en equipos de trabajo donde cada uno propuso una estrategia enfocada a lograr una mejor integración y participación por parte de los estudiantes; el tema emocional formó parte central en el desarrollo de estas estrategias didácticas. Aunque los participantes impartían diversas unidades de aprendizaje, fue posible identificar un mismo patrón en el diseño instruccional, los docentes buscaron en la mayoría de sus proyectos establecer una comunicación horizontal, identificaron la forma en que interactúan los estudiantes y mediante el uso de esos mismos canales pretenden tener una mejor comprensión de las necesidades de los alumnos.

Las actividades propuestas por los equipos corresponden a distintas y variadas unidades de aprendizaje; entre estas se encontraron algunas enfocadas al análisis de “Relaciones interespecíficas de las especies”; “Ética moral o profesional” o hasta “María Curie, honor a quien honor merece” de la asignatura de Química. En los trabajos realizados por los docentes participantes, se indicaron las competencias de cada una de las unidades que forman parte del modelo académico de la universidad; el tiempo destinado para la actividad; los recursos necesarios por parte del docente y de los

estudiantes, se establecieron los objetivos y la forma de evaluación.

Al presentar la dinámica, los equipos integraron la parte emocional de manera verbal, sin embargo, es preciso indicar que en los planes presentados por escrito esta parte fue omitida. Entre los trabajos analizados, se mencionó la experiencia personal de uno de los participantes, al interactuar con personas desconocidas, "... es muy importante el saludo, saludar a alguien por su nombre puede hacer que una persona tenga una mejor actitud... por eso hoy realizaremos esta actividad que va a ayudar a que al menos hoy sepamos el nombre de nuestros compañeros de clase". Inclusive, en este mismo escenario, algunas actividades se desarrollaron para plataformas digitales utilizando recursos como Kahoot, por mencionar una de estas.

Por otra parte, dentro de las actividades planteadas por los docentes como parte del taller se buscó conocer sus emociones a la par de generar interés en la asignatura. Una de las principales reflexiones de los docentes participantes es que el diseño de las unidades de aprendizaje y el desempeño de profesores giraba únicamente en torno al contenido de esta; sin embargo, las necesidades actuales, de docentes y de alumnos, han cambiado esta tendencia y han evidenciado la necesidad de atender nuevos aspectos como el afectivo y/o emocional, sobre todo en circunstancias como la que se vive actualmente derivada de la pandemia de COVID-19.

En este contexto, los profesores participantes en el taller proponen la creación de estrategias a través de los cuales sea posible mantener una evaluación constante que permita la identificación de las necesidades afectivas y emocionales tanto de alumnos como de profesores; la premisa básica de este planteamiento es que, desde la perspectiva de los docentes que formaron parte de esta actividad, se plantea que es necesario la inclusión de estos factores en el diseño curricular. Inclusive, al referirse a los estudiantes, uno de los presentes mencionó que es importante considerar que "ellos también son personas".

Al final los docentes expusieron de forma verbal sus experiencias en el desarrollo de las estrategias y, en general, mencionaron como aspectos importantes para una mejor comprensión y participación del alumnado, la integración, el diálogo, la confianza, la motivación y la flexibilidad por parte del docente.

Conclusiones

Como se mencionó a lo largo de este documento, la pandemia de COVID-19 transformó por completo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Autónoma de Nuevo León, situación que representó un reto de adaptación para profesores y estudiantes quienes, en un breve periodo de tiempo, tuvieron que acostumbrarse al trabajo en la modalidad a distancia en la nueva estrategia digital implementada para continuar con el desarrollo de los cursos en esta institución de la mejor manera posible y que, entre otros aspectos, se brinde una buena atención a los estudiantes.

Los resultados de esta investigación identificaron que a pesar de que la estrategia cuenta con una evaluación generalmente positiva por los estudiantes y aunque cumple con los criterios

por la UNESCO (2020), aún existen áreas de oportunidad para poder optimizar el proceso educativo en la modalidad a distancia. Entre los principales hallazgos de este estudio se encontró que, de forma general, la percepción de los estudiantes sobre el trato de sus profesores es mayoritariamente positiva.

En este sentido, 9 de cada 10 participantes en la encuesta aplicada, sostienen que la atención adecuada del profesor es un aspecto sumamente importante para el desarrollo del curso; sin embargo, al evaluar este mismo aspecto, 3 de cada 10 encuestados señaló que, desde su óptica, los profesores no estaban preparados para la modalidad a distancia, motivo por el cual el 75% evaluó su capacidad y preparación entre “regular” y “muy mala”; aspecto que concuerda con lo expresado con Araujo de Benitez (2010) quien afirma que existe la falta de una nueva pedagogía para hacer frente a las nuevas demandas de los estudiantes.

El 63% de los participantes sostuvo que, al elegir a sus profesores, preferirá a un profesor que imparta de manera adecuada su materia, aunque el trato brindado no sea el más cercano; en 6 de cada 10 casos, los estudiantes refieren que si un profesor no tiene conocimiento pleno de la asignatura que imparte, no debería hacerlo, aunque su trato para la clase sea correcto. Sin embargo, los grupos de estudiantes en la UANL son numerosos y se alejan de lo propuesto por Taft (2011) que recomienda un máximo de 20 estudiantes por salón, en esta institución pueden alcanzarse cifras superiores a 50 alumnos.

Con relación con el uso del humor por parte del profesor dentro de sus cursos, es considerado por 9 de cada 10 estudiantes como una estrategia válida. El 83.5% de los participantes afirma el uso de recursos humorísticos le provoca mayor comodidad dentro de la clase; el 82.3% dijo que le despierta un mayor interés y 76.2% indicó que le ayuda a tener una mejor percepción. De esta forma es posible establecer que el humor es una estrategia para que los profesores establezcan una mejor relación o vínculo con sus estudiantes que le permitan crear un ambiente de aprendizaje más adecuado. Este aspecto coincide con lo que menciona Maroto (1993) donde resalta que los estudiantes tienen una mejor respuesta cuando el contenido se enfoca a sus percepciones, experiencias y vivencias.

El 83.5% del alumnado indica que la personalidad es un factor que influye directamente en los profesores que eligen para sus unidades de aprendizaje; entre los principales aspectos que ponderan de la personalidad del docente se encuentran que sea respetuoso, dominador del tema, abierto a opiniones, dinámico y confiable. La mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación consideran que el interés de los profesores en sus necesidades y requerimientos no es el adecuado; 55% de los encuestados dijo que estos tiene poco o nulo interés en sus necesidades personales y 63% no muestran interés en su estado anímico.

Así mismo, 68% de los alumnos afirma que el diálogo e interacción entre profesores y estudiantes va de regular a malo; 52% sostiene que esto se debe a que los profesores no tenían la preparación adecuada para la modalidad a distancia. Esto reafirma lo propuesto por Cerda, Assaél, Ceballos y Sepúlveda (2000) quienes indican la necesidades de entender los procesos para que existan mejor vínculos emocionales entre docentes y estudiantes; de lo contrario, la falta de interés en



las necesidades de los alumnos, es un factor que impide que existan mejores relaciones en el salón de clases.

En cuanto al desempeño de los profesores, la evaluación de los estudiantes es mayoritariamente positiva; en este sentido, el 57% dijo tener una buena percepción del quehacer de sus maestros, 33.5% dijo que es “regular” y solamente 9.0% afirmó que es “negativo”. Entre las razones que fundamentan esta evaluación se encuentran que los docentes han sido comprensivos ante las posibles fallas de la tecnología que se puedan presentar durante las clases; la empatía y amabilidad mostrada ante la situación que se enfrenta y el empleo de diversas formas de comunicación.

Por otro lado, en lo que respecta a las áreas de oportunidad, los participantes en el estudio identificaron que los principales aspectos en los que los docentes deben trabajar se encuentran el establecimiento de buenas relaciones con sus estudiantes; apoyo en temas personales y emocionales y, finalmente, estar atentos al estado emocional del alumnado.

Finalmente, en el tema personal, la situación derivada de pandemia de COVID-19, el alejamiento de sus amigos y conocidos, la falta de interacción con sus compañeros de clase, entre otros aspectos familiares y personales, se han convertido en factores que provocan sensaciones de estrés, frustración, ansiedad y tristeza en los estudiantes. Esto indica la necesidad de que instituciones y profesores, evalúen la forma en la que esta problemática ha afectado al alumnado y, con ello, mejorar las estrategias aplicadas en la actualidad y se conviertan, según la perspectiva de Gómez y Miranda (1989) en “genuinos maestros”.

Referencias

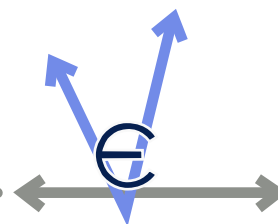
- Álvarez, M. (2020). IEASALC UNESCO. COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. 2020. *Revista Argentina de Educación Superior*, (20), 156-158.
- Araujo, M. y Kurth, G. (2020, junio). Vista De La Pandemia Covid 19 Y La Reinención Del Docente. *Disclosure*. 7 (20), 64-79.
- Cabrera, H., y Colina, A. (2019). Estrés en profesores universitarios. Debates en evaluación y currículum. Congreso Internacional de Educación: Curriculum 2019/Año 5, No. 5, septiembre 2019 a Agosto de 2020.
- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (34), 47-84.
- UNESCO (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Dill, E., Fischer, K., McMurtrie, B., & Supiano, B. (2020). As Coronavirus spreads, moving classes online is the first step. What's next?. *The Chronicle of Higher Education*
- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en la educación* (1.a ed.). Boixareu Universitaria.
- Flores, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente*. Universidad de Chile.
- González-Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo*, 9 (25).
- Isaza, L., y Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychology*, 1 (5), 133-141.
- Maroto, S. F., y J.L. (1993). *Percepción de la escolaridad por el alumnado*. España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pulido, J. E. (2017). Actitud hacia la educación virtual. *Razón y palabra*, 21 (98), 606-623.
- Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, A. M., Torres, R., de Agüero S., Hernández-Romo, A. K., Benavides, M.; Rendón, V. J. y Jaimes, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 3 (21).
- Sarmiento, A. y Sanz-Ponce, R. (2019) Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 1, 177-90
- Sieber, J. (2005). Misconceptions and realities about teaching online [Conceptos erróneos y realidades sobre la enseñanza en línea]. *Science and Ethics*, 11, 329- 340.
- Taft, S.H., Perkowski, T. & Martin, L.S. (2011). A Framework for Evaluating Class Size in Online Education [Un marco para evaluar el tamaño de las clases en la educación en línea]. *The Quarterly Review of Distance Education*, 12 (3), 181-197.
- The Chronicle of Higher Education. (2020). *Moving Online Now. How to Keep Teaching during Coronavirus*. Chronicle.
- Torcomian, C. (2013). *El vínculo docente-alumno y la relación con el conocimiento en carreras masivas*. Universidad de Buenos Aires. Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.
- Tyng-Chai, M., Amin-Hafeez, U., Saad-Mohamad, N. M. & Malik-Aamir, S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory *Frontiers in Psychology*, 8, (1454).
- UANL. (2020). *Durante el curso - docentes. Guía práctica para docentes: estrategia digital UANL*.

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.org



Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre 2022 ISSN: en trámite

DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-17>

Fecha de recepción: 01 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 01 de julio de 2022

Fecha de publicación: 29 de julio de 2022

Cómo citar este artículo

Alcalá, Y.M, Rodríguez, J.A, Fernández, J., Fernández, J.A. (2022). Necesidades emocionales en un grupo de tercer grado de primaria en confinamiento por COVID-19. *VECTORES.educativos*, 1(1), 106-115.
DOI: <https://doi.org/10.56375/ve1.1-17>

Necesidades emocionales en un grupo de tercer grado de primaria en confinamiento por COVID-19

Emotional needs in a group of third graders in confinement due to COVID-19

Yuliana Margarita Alcalá Arriaga
ORCID: 0000-0003-0301-5307
Secretaría de Educación Pública

Joan Alexis Rodriguez Villarreal
ORCID: 0000-0002-8734-9429
Secretaría de Educación Pública

Jacob Fernández González
ORCID: 0000-0001-6083-2536
Secretaría de Educación Pública

José Alfredo Fernández González
ORCID: 0000-0002-0487-7091
Escuela de Ciencias de la Educación

Resumen

El presente estudio surge de la necesidad de atender las necesidades emocionales de una población estudiantil que se encuentra en confinamiento sanitario por motivos del COVID-19. El objeto de estudio está centrado en la identificación de las necesidades emocionales de los alumnos y del desarrollo de habilidades que conlleven al bienestar emocional. Los instrumentos que se aplicarán son el diario del alumno, observación participante y el análisis de las producciones de los alumnos. Los estudiantes que participaron en este estudio son de tercer grado de primaria en estado de confinamiento. El diseño de investigación es cualitativo y será del tipo investigación-acción. El estudio tiene un alcance exploratorio, en donde se analizaron las condiciones emocionales que vivieron los estudiantes al estar en confinamiento, la plataforma en donde se comunicaron con el docente y las estrategias que promovieron el bienestar emocional. Se espera que los resultados de la investigación ofrezcan información relevante acerca del estado en que se encuentran los alumnos y que sirva de pauta para la elaboración de actividades que mejoren sus competencias emocionales.

Palabras clave:

Educación primaria, educación socioemocional, salud pública, tecnología educativa, internet.

Abstract

The present study arises from the need to attend to the emotional needs of a student population that is in sanitary confinement due to COVID-19. The object of study will be focused on the identification of the emotional needs of students and the development of skills that lead to emotional well-being. The instruments that will be applied are: the student's diary, participant observation and the analysis of the students' productions. The students who participated in this study are third graders in a state of confinement. The research design is qualitative and will be of the research-action type. The study has an exploratory scope, where the emotional conditions that the students went through when they were in confinement, the platform where they communicated with the teacher and the strategies that promoted emotional well-being were analyzed. It is expected that the results of the research offer

relevant information about the state in which the students are and that it serves as a guideline for the elaboration of activities that improve their emotional competences.

Keywords

Elementary school, public health, educational technology, internet.

Introducción

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 trajo consigo nuevos desafíos para la escuela tradicional, confinando a las familias en sus casas, por lo que la escuela tuvo que adaptarse a las nuevas necesidades de la población para proteger el derecho a recibir una educación de calidad.

En México, el Estado es la figura jurídica que debe impartir y garantizar la educación, es decir, se establece como rector de la educación, y la cual debe ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020). En el contexto de pandemia por COVID-19 se promovió el confinamiento, por lo que el Estado estableció mecanismos para hacer llegar a la población infantil recursos educativos que permitieron continuar su formación académica. Las propuestas federales incluyeron programas de televisión que fueron retransmitidos en YouTube, radio, cuadernillos junto con una planeación semanal de las actividades de clase (Moreno, 2020).

En Nuevo León, la Secretaría de Educación (SE) declaró la suspensión de clases a partir del 17 de marzo del 2020 por motivo de la epidemia COVID-19 (Flores, 2020), lo que significó para los alumnos un confinamiento prolongado. Siguiendo las indicaciones y normas emitidas por la SE, la investigación centró su atención en la búsqueda de mejorar la práctica docente, utilizar una plataforma digital para comunicarse con los alumnos y realizar un diagnóstico sobre las emociones que transitaron, sus circunstancias y preocupaciones, con la finalidad de realizar una propuesta de trabajo sobre bienestar emocional. La población del estudio consistió en 30 alumnos de tercer grado de primaria, perteneciente al municipio de Juárez, Nuevo León, México.

La elección por atender la salud emocional de los alumnos se deriva: a) del aumento de violencia en los hogares, ya que según los reportes de los estados el incremento de la violencia en los hogares se ha incrementado entre 30 y 100% por el aislamiento provocado por la emergencia sanitaria del COVID-19 (Pérez, 2020), b) del agotamiento mental causado por el aislamiento, estrés y aburrimiento durante tiempos prolongados lo que genera sensaciones de soledad, angustia, abandono y preocupación (Ramos, 2020) y c) favorecer que los alumnos cuenten con las habilidades necesarias para hacer frente a las dificultades actuales y futuras en sus vidas.

El confinamiento por motivos del COVID-19, al ser un tema reciente, no cuenta con suficientes investigaciones que sirvan como referentes para el estudio de la salud emocional en niños. Lo que no es nuevo es el concepto mismo de confinamiento, ya que ha existido desde que la humanidad ha restringido la movilidad de las personas por diferentes motivos. Ejemplos de confinamiento ocurren en la cárcel, tutelar de menores, hospitales psiquiátricos, crisis humanitaria, guerra y, por supuesto, por motivos de salud. Sin embargo, la comparación de estos referentes no sirve de base para la presente investigación, ya que cada una de ellas conlleva un contexto específico y provoca emociones muy diferentes, en distintos grados.

En el contexto actual, los niños estuvieron acompañados de sus padres, tuvieron acceso constante a internet, así como a dispositivos tecnológicos, por tanto, no se vieron incomunicados con el exterior y estuvieron enterados de lo que ocurrió en su entorno de forma frecuente; los alimentos no escasearon y contaron con los servicios básicos como: luz, drenaje, internet, gas natural, entre otros. Sin embargo, aunque no existan estudios sobre el efecto del confinamiento por pandemia en niños, acorde con Coronel (2020), se espera que algunos de los efectos del confinamiento de la población incluyan: alteración del sueño, manifestaciones somáticas, conflictos emocionales, comportamientos agresivos, consumo de sustancias, aumento en accidentes por descuidos y mala toma de decisiones.

Dentro del plano emocional, la mayoría de las emociones transitadas fueron las emociones negativas (Bisquerra, 2013), recordando que las emociones básicas son el miedo, la ira, la tristeza y la alegría. Entre los malestares emocionales que surgen por el confinamiento, destacan la “depresión, tristeza profunda, angustia, desesperanza, odio, rencor, soledad, desesperación, vacío, inseguridad, frustración, celos, resentimiento y sentimientos de inutilidad” (Coronel 2020, p. 9).

Fundamento teórico

Para Bisquerra (2013), uno de los objetivos de la educación es el bienestar emocional. Afirma que “una persona estará en condiciones de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar general, en colaboración de los demás” (p. 13) si esa persona ha sido educada. Los efectos de un analfabetismo emocional entre jóvenes de edad escolar son “la depresión, ansiedad, estrés, desórdenes en la comida, suicidios, violencia, delincuencia, drogas, alcoholismo, conducción temeraria” entre otros (Bisquerra, 2006), estos efectos son semejantes a los observados en el confinamiento. La forma de tratarlos es a través del desarrollo de las competencias emocionales, es decir, desarrollar la inteligencia emocional del individuo para que este tome mejores decisiones para cuidar de sí mismo y los demás. En la presente investigación se usaron las competencias formuladas por Bisquerra (2006) y la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2017), las cuales son a) autoconocimiento, b) autocorrección, c) autonomía, d) empatía y e) colaboración.

Dentro de las propuestas educativas para el desarrollo de las competencias emocionales, es posible mencionar el trabajo realizado por Cabello et al (2019) en donde presentan los resultados obtenidos de la aplicación del programa Happy 8-12 y Happy 12-16 en alumnos de

(primaria y secundaria), los cuales evidencian que el desarrollo del bienestar emocional tiene un fuerte impacto en la vida académica y personal de los niños. Los autores del estudio afirman que “el entrenamiento de las competencias emocionales en educación primaria mejora las competencias emocionales, disminuye la ansiedad y potencia el rendimiento académico” (ídem, p. 54).

Pérez y Filella (2019) analizan distintas propuestas en el plano internacional en donde se esboza la educación emocional y proponen un conjunto de objetivos y contenidos que deben guiar el desarrollo de propuestas en educación emocional, por lo que sugieren contemplar los siguientes criterios:

- Atender a las necesidades de desarrollo emocional en cada una de las etapas evolutivas.
- Tener en cuenta la legislación educativa en relación con las competencias a desarrollar en cada nivel y curso.
- Desarrollar actividades de aprendizaje que puedan ser aplicables a todo el grupo de clase, sin olvidar la necesaria atención a la diversidad.
- Orientarse al desarrollo de la reflexión y toma de conciencia de las emociones propias y de los demás.
- Enfocarse en la práctica vivencial para fomentar el desarrollo de competencias.
- Diseñar intervenciones con cierto margen de flexibilidad, de forma que, lejos de constituir un recetario a cumplir de forma taxativa, permita adaptar el programa en función de lo que vaya sucediendo durante la aplicación.
- Evaluar permanentemente los progresos y los procesos para poder mejorar de forma continua y progresiva los cambios necesarios en el programa (ídem, p. 32).

Siguiendo esta tendencia, Pérez (2017) enfatiza la importancia de formular instrumentos veraces que sirvan para evaluar los programas de educación emocional y propone el uso de una escala estimativa con 29 indicadores que sirven para brindar mayor rigor y certeza científica a cualquier programa de educación socioemocional en sus tres etapas: diseño, proceso y resultados. Este instrumento, se sugiere, puede ser utilizado en investigaciones con metodología cuantitativa o cualitativa.

Como se puede observar, la educación emocional ha sido sujeta de estudio en cuanto a programa, consideraciones para su elaboración e instrumentos de evaluación, aunque también se ha incorporado en otras asignaturas, como la música (García, 2017), matemáticas (Romero, 2018), educación especial (Torrejón, 2016), entre otras.

Metodología

El docente investigador, en la búsqueda por mejorar su práctica, desea conocer y atender el bienestar emocional de sus alumnos de tercer grado circunscritos a una escuela primaria ubicada en Juárez, Nuevo León, que se encuentran en confinamiento por motivo de la emergencia sanitaria COVID-19

durante el ciclo escolar 2019-2020. Sin embargo, al no contar con la infraestructura digital el docente debe: a) diseñar las actividades dentro de una plataforma digital que permita la comunicación y evaluación; b) capacitar a los padres de familia y alumnos en su uso; c) diagnosticar las necesidades emocionales de los alumnos; d) diseñar actividades que promuevan el bienestar emocional partiendo del diagnóstico.

El enfoque de la investigación fue cualitativo ya que a partir de la interacción del docente con los alumnos y de la interpretación de los productos se obtuvieron datos que aportaron nuevo conocimiento sobre el tópico. El docente investigador, al buscar dar respuesta a problemáticas en su grupo, hizo uso del diseño metodológico investigación-acción. El alcance es del tipo exploratorio, ya que no se cuenta con amplitud de antecedentes sobre el tema.

La investigación buscó conocer el estado emocional en que se encontraban los alumnos de tercer grado al estar en aislamiento por 50 días en sus casas. El diagnóstico arrojó información sobre las emociones que transitaron los alumnos en periodos de confinamiento sanitario. Así mismo, al contar con esta valoración inicial, se desarrollaron e implementaron actividades centradas en el bienestar emocional con la finalidad de que los alumnos continuaran con su desarrollo de manera apropiada.

La población engloba al “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández et al, 2014, p 174), siendo en este caso un grupo de tercer grado de primaria, cuya ubicación es en el municipio de Juárez, Nuevo León, cursando el ciclo escolar 2019-2020. El grupo estuvo conformado por 30 alumnos, de los cuales 16 eran niños y 14 niñas. De este grupo se recolectaron los datos a modo de evidencias, tomando al grupo entero como muestra, la cual es no probabilístico de tipo intencional. Este tipo de muestra tiene la característica de que su selección no fue a causa de la probabilidad, sino que el grupo ya estaba formado y cumplió con las características de la investigación (Casal y Mateu, 2003).

El investigador fue el docente de grupo donde se realizó el estudio, teniendo una relación afable y armónica con los estudiantes. Era parte de la organización de la escuela con la función de docente frente a grupo con base en nivel primaria. Al tener la responsabilidad de diseñar las actividades que los alumnos de tercer grado realizarían en casa durante el confinamiento se eligió la plataforma Moodle para la comunicación con la comunidad escolar y la administración de los recursos digitales, así como la evaluación de los trabajos de los alumnos.

En el trabajo de campo, al inicio, se realizó un diagnóstico el cual sirvió para diseñar diez sesiones de trabajo que respondieron a las necesidades emocionales de los alumnos. Al finalizar las sesiones de trabajo, se evaluaron los avances obtenidos en el bienestar emocional. Desde la SEP se motivó a los docentes a trabajar en modalidad en línea para continuar con las actividades de clase. En este contexto, se esperaba que la propuesta de investigación arrojara nueva información sobre cómo atender a los estudiantes que en condición extraordinaria deben estar en confinamiento.

Por lo anterior, la pregunta de investigación queda definida de la siguiente for

¿Cómo puede el docente atender y propiciar el bienestar emocional en alumnos de tercer grado de primaria que se encuentran en confinamiento por causa del COVID-19?

Con el propósito de profundizar en el problema de investigación se abordaron las siguientes preguntas subordinadas:

- ¿Cuáles son las situaciones emocionales que están viviendo los alumnos de tercer grado durante la emergencia sanitaria COVID-19?
- ¿Cómo puede el docente atender a los alumnos de tercer grado durante la emergencia sanitaria COVID-19 en cuanto a su bienestar emocional?
- ¿Qué actividades se pueden desarrollar en casa con la guía del docente para el desarrollo del bienestar emocional durante la emergencia sanitaria COVID-19?

En este estudio se estableció un objetivo general y tres específicos que giran en torno al problema de investigación. Como objetivo general se planteó promover el bienestar emocional en alumnos de tercer grado de primaria que se encontraban en confinamiento por motivo de la emergencia sanitaria COVID-19. Para lograrlo, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las emociones que están transitando los alumnos, así como las áreas en que requieren mayor apoyo en cuanto a su bienestar emocional.
- Utilizar una plataforma en donde los alumnos puedan consultar actividades, comunicarse y subir evidencias de las producciones solicitadas por el docente.
- Diseñar y evaluar actividades que atiendan las necesidades emocionales de los alumnos orientadas a su bienestar emocional.

Los instrumentos seleccionados para la presente investigación partieron de las características y posibilidades de acceso de la población de estudio, la cual es una sugerencia emitida por la SEP (2013). Todos los datos recolectados de la población parten de un entorno digital, por lo que, para facilitar su interpretación, fueron sujetos de interpretación y categorización a través de un software de análisis cualitativo. Para Tobón (2017) los instrumentos de recolección de datos constituyen herramientas valiosas para el análisis de productos, determinar el avance de los alumnos dentro de su contexto, establecer pautas y brindar sugerencias de mejora. Siguiendo esta idea, se seleccionaron los siguientes instrumentos:

- Revisión de los productos de los alumnos.
- Guía de observación docente.
- Red semántica.

Se utilizó ATLAS.ti como herramienta computacional para analizar los datos, generar categorías a partir de las producciones de los estudiantes y encontrar tendencias sobre el desarrollo de sus emociones. El uso de este software permitió triangular información entre los distintos instrumentos empleados, dando mayor certeza a los resultados obtenidos. La confiabilidad de los instrumentos radica en que cumplen con los criterios de: a) credibilidad, b) transferibilidad, c) dependencia y d) confirmabilidad, esto debido a que están dedicados a proporcionar abundancia de información justa a ser interpretada por el investigador y que está enfocada precisamente en los objetivos del estudio (Pla, 1999).

Resultados

De una población de 30 alumnos, 23 participaron activamente con todas las actividades sugeridas dentro de la plataforma Moodle. Al inicio de las actividades se utilizó la red semántica para diagnosticar a los alumnos en cuanto a su estado emocional y las necesidades más apremiantes con la finalidad de propiciar por medio de las actividades sugeridas el desarrollo de las competencias emocionales que depararan en la generación de un ambiente emocional saludable.

Se encontró que la mayoría de los alumnos percibían su entorno como estresante, incierto y con tendencias al agotamiento por ausencia de actividades de esparcimiento. A causa del confinamiento, se había reducido el número de interacciones con otros niños de su misma edad y la monotonía de los días comenzaba a hacer mella. Estas circunstancias fueron el detonante para proponer actividades en donde expresaran cuánto extrañaban a otros familiares, sus amigos u otras personas a las que no podían visitar. Esto con la finalidad de dar voz a sus inquietudes y que las emociones fueran expresadas a través de cartas, dibujos y breves relatos. Durante el diagnóstico inicial se logró plenamente el objetivo 1, identificar las emociones que están transitando los alumnos, así como las áreas en que requieren mayor apoyo en cuanto a su bienestar emocional.

Aunado a lo anterior, las actividades sugeridas propusieron que los alumnos imaginaran un entorno futuro donde haya pasado el confinamiento, con la meta de generar esperanza y afrontar los desafíos con una actitud positiva. Por último, se desarrollaron actividades que permitieron a los alumnos expresar sus ideas acerca del COVID-19 en una plataforma virtual, Moodle. Al diseñar las actividades en un entorno virtual se alcanzó el objetivo 2, desarrollar un programa en una plataforma digital donde los alumnos pudieran consultar actividades, comunicarse y subir evidencias de las producciones solicitadas por el docente.

Los resultados obtenidos después de la aplicación de las actividades sugeridas muestran progreso en:

- Reconocimiento de las emociones de tristeza, miedo, rabia, alegría, amor-estima, humor y felicidad, a partir de la comunicación verbal y no verbal en uno mismo y en los demás.
- Práctica de la identificación consciente de las emociones experimentadas en diferentes momentos y situaciones.
- Sentimiento de pertenencia (mi grupo, mi familia, mis amigos).

Estos avances dentro de la educación emocional dan certeza de haber logrado el objetivo 3, diseñar y evaluar actividades que atiendan las necesidades emocionales de los alumnos orientadas a su bienestar emocional.

Conclusiones

La educación emocional en tiempos de crisis sanitarias, en especial en aquellas que produzcan aislamiento social, deben constituir una prioridad para el sistema educativo, ya que los niños se encuentran en el proceso de formación y las consecuencias de minimizar su vida emocional pudieran detonar conductas de riesgo, lo que se transformaría en frustración social o en una inmadurez para hacer frente a los desafíos de vivir en sociedad.

El presente trabajo se propuso como objetivo general promover el bienestar emocional en alumnos de tercero grado de primaria que se encuentran en confinamiento por motivo de la emergencia sanitaria COVID-19, por lo que, al haber cumplido los objetivos específicos, se concluye que a través de recursos telemáticos es posible promover entornos saludables que deparen en el bienestar emocional del alumno.

El trabajo en línea con el grupo no dejó de lado al resto de las asignaturas. Sin embargo, el estudio se enfoca en las necesidades emocionales inmediatas del alumno en un estado de aislamiento. Aprender a motivarse, expresar sus emociones, identificar momentos emocionales al lado de su familia, afrontar la frustración, desarrollar y compartir la esperanza son herramientas que permitirán al estudiante volver a la escuela en un mejor estado una vez haya pasado el confinamiento.

Referencias

Art. 3°. Constitución política de los estados unidos mexicanos. 5 de febrero de 1917.

Bisquerra, R. (2006). Educación emocional y bienestar. (6 ed.). WK Educación.

Bisquerra, R. (Ed.). (2013). Educación emocional: propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.

Cabello, E., Pérez, N., Ros, A., y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2019, 30(2), 53-66.

[https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/67863/028844.pdf?](https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/67863/028844.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/67863/028844.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Epidem. Med. Prev.*, (1), 3-7.
- Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Estados Unidos de América: Kresearch.
- Torrejón, M. G. (2016). Educación Emocional en Personas con Síndrome de Down (Tesis, Universidad de la Rioja). https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001683.pdf
- Coronel, I. (2 de mayo del 2020). Preocupación por coronavirus causa alteraciones en el sueño. Debate.<https://www.debate.com.mx/cdmx/Preocupacion-por-coronavirus-causa-alteraciones-en-el-sueno-20200502-0079.html>
- Flores, L. (16 de marzo del 2020). Nuevo León adelanta suspensión de clases en todos los niveles por coronavirus. El economista. <https://www.eleconomista.com.mx/estados/Nuevo-Leon-adelanta-suspension-de-clases-en-todos-los-niveles-por-coronavirus--20200316-0019.html>
- García, M. (2017). Educación emocional mediante la música (Tesis, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27065>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Moreno, T. (14 de abril del 2020). SEP pide alcanzar aprendizajes esperados para este ciclo escolar desde casa. El universal. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sep-pide-alcanzar-aprendizajes-esperados-para-este-ciclo-escolar-desde-casa>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención primaria*, 24(5), 295-300. <http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/3+Aten+Primaria+1999.El+Rigor+de+la+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa.pdf>
- Pérez, J. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1285>
- Pérez, M. (9 de abril del 2020). Violencia intrafamiliar aumenta hasta 100% por cuarentena. El economista. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Violencia-intrafamiliar-aumenta-hasta-100-por-cuarentena-20200409-0020.html>

Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8941

Ramos, D. (22 de abril, 2020). Cómo cuidar de la salud mental en tiempos de COVID-19. Verificado.

<https://verificado.com.mx/como-cuidar-de-la-salud-mental-en-tiempos-de-covid-19/>

Romero, O. (2018). La Educación emocional en el área de las matemáticas (Tesis, Universidad Nacional de Educación). <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/979>

Secretaría de Educación Pública. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. SEP, México.

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral.

https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf