

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL PRÁCTICAS Y REFLEXIONES

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Rosario Berenice Paredes Espinoza
Irasema Armenta Álvarez
(Coordinadores)

A B C



La investigación en la educación infantil
Prácticas y Reflexiones

La investigación en la educación infantil

Prácticas y Reflexiones

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Rosario Berenice Paredes Espinoza
Irasema Armenta Álvarez
(Coordinadores)



Instituto Tecnológico de Sonora

5 de febrero, No. 818 sur, colonia Centro
Ciudad Obregón, Sonora, México; 85000

www.itson.mx

e-mail: rectoria@itson.mx

Teléfono: (644) 410-90-00

Primera edición septiembre, 2023

ISBN para ebook: 978-607-609-227-9

Gestión editorial y diseño

Marisol Cota Reyes

Oficina de publicaciones ITSON

marisol.cota@itson.edu.mx

El presente ebook, tiene la finalidad de difundir los resultados de proyectos de investigación de los alumnos del programa educativo de Licenciado en Educación Infantil, de Unidad ITSON Navojoa y ha sido dictaminado por pares académicos especialistas en el tema.

Reservados todos los derechos conforme a la ley

Hecho en México



**OFICINA DE
PUBLICACIONES
ITSON**

Se prohíbe la reproducción total o parcial de la presente obra, así como su comunicación pública, divulgación o transmisión mediante cualquier sistema o método electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del Instituto Tecnológico de Sonora.

AUTORES

Blanca Yissel Aguilar Borbón
Irasema Armenta Álvarez
Karla Janeth Armenta Álvarez
Alejandra Balderrama Orduño
Luisa Gabriela Bórquez Zazueta
Kareli Guadalupe Carballo Gastélum
Clarissa Josefina Carrazco Zazueta
Karen María Estrella Cazarín
Marlene Félix Montiel
Karla Berenice García Morales
Ana Bertha Grajeda Quiñones
Jovana Paola Lerma Muñoz
María Nicolle Medina Orozco
Kitzia Fernanda Meraz Enríquez
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Karla Lorena Molina Dominguez
Daniela Guadalupe Moreno Enríquez
Rosario Guadalupe Moroyoqui Yocupicio
Rosario Berenice Paredes Espinoza
María Guadalupe Peña Ibarra
Julissa Cecilia Pierre Gómez
Yaritza Alejandra Ramírez Mendívil
Marla Camila Ríos Verdugo
María Eloí Rosas Ramírez
Brianda Michelle Valenzuela García
Carolina Vázquez González
Alma Leticia Vázquez Humo

DIRECTORIO

Dr. Jesús Héctor Hernández López
Rector

Dr. Jaime Garatuza Payán
Vicerrectoría Académica

Dr. Rodolfo Valenzuela Reynaga
Vicerrectoría Administrativa

Dr. Ernesto Uriel Cantú Soto
Secretarío de la Rectoría

Mtro. Mauricio López Acosta
Dirección Unidad Navojoa

Mtro. Humberto Aceves Gutiérrez
Dirección Unidad Guaymas

Dra. María Elvira López Parra
Dirección Académica de la División de Ciencias
Económico Administrativas

Dr. Armando Ambrosio López
Dirección Académica de la División de
Ingeniería y Tecnología

Dr. Pablo Gortares Moroyoqui
Dirección Académica de la División de
Recursos Naturales

Dra. Guadalupe de la Paz Ross Arguelles
Dirección Académica de la División de Ciencias Sociales
y Humanidades

CONSEJO DICTAMINADOR

Karlos Maas Fonseca

Luis Fernando Castelo Villaescusa

Blanca Julia Silva Ballesteros

Adriana Patricia Sandoval Fernández

Juan Abelardo Rodulfo Gocobachi

Jesús Bernardo Miranda Solís

Eréndira Ramos García

Alejandra Ramos García

Guadalupe Marisol Valenzuela Rodríguez

José Francisco Miranda Esquer

ÍNDICE

Prólogo 11

Introducción 15

Primera parte: Prácticas cualitativas

Capítulo 1. Trayectorias escolares reales de los jóvenes de la generación 2001-2007 de la Esc. Prim. “Revolución” de Álamos, Sonora 22

Ana Bertha Grajeda Quiñones, Jesús Bernardo Miranda Esquer, Rosario Berenice Paredes Espinoza y Karla Janeth Armenta Álvarez

Capítulo 2. Prácticas de iniciación de la lectura en niños menores de 5 años 33

Clarissa Josefina Carrasco Zazueta, Jovana Paola Lerma Muñoz, Jesús Bernardo Miranda Esquer y Rosario Berenice Paredes Espinoza

Capítulo 3. El empleo de cortometrajes para desarrollar la interpretación y reflexión en alumnos de primer grado de educación primaria 45

Luisa Gabriela Bórquez Zazueta, Carolina Vázquez González, Jesús Bernardo Miranda Esquer y Rosario Berenice Paredes Espinoza

Capítulo 4. El empleo de videoclases en segundo grado de educación primaria: un análisis desde la teoría de la actividad 64

María Eloí Rosas Ramírez, Jesús Bernardo Miranda Esquer, Rosario Berenice Paredes Espinoza e Irasema Armenta Álvarez

Capítulo 5. Prácticas de comprensión lectora en un grupo de sexto grado 84

Yaritza Alejandra Ramírez Mendivil, Kareli Guadalupe Carballo Gastélum, Jesús Bernardo Miranda Esquer e Irasema Armenta Álvarez

Segunda parte: Prácticas cuantitativas

Capítulo 6. Nivel de convivencia escolar en alumnos de tercero, cuarto y quinto grado de primaria de una escuela pública y privada 112

Alejandra Balderrama Orduño, María Guadalupe Peña Ibarra, Jesús Bernardo Miranda Esquer y Rosario Berenice Paredes Espinoza

Capítulo 7. Inteligencias múltiples y su correlación con la comprensión lectora en alumnos de 4° de primaria <i>Marla Camila Ríos Verdugo, Brianda Michelle Valenzuela García, Marlene Félix Montiel y Karla Lorena Molina Domínguez</i>	122
Capítulo 8. El nivel de conocimientos y habilidades docentes para mediación de lectura y su asociación con el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria <i>Karen María Estrella Cazarín, Karla Berenice García Morales, Blanca Yissel Aguilar Borbón y Karla Lorena Molina Domínguez</i>	140
Capítulo 9. Variables socioacadémicas y violencia escolar en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria en la educación remota <i>María Nicolle Medina Orozco, Julissa Cecilia Pierre Gómez, Jesús Bernardo Miranda Esquer y Marlene Félix Montiel</i>	150
Capítulo 10. La inteligencia emocional y variables socioacadémicas en educación primaria: un análisis inferencial <i>Daniela Guadalupe Moreno Enríquez, Kitzia Fernanda Meraç Enríquez, Irasema Armenta Álvarez y Karla Janeth Armenta Álvarez</i>	161
Capítulo 11. Influencia de la participación de los padres de familia en una primaria al sur de Navojoa <i>Rosario Guadalupe Moroyoqui Yocupicio, Alma Leticia Vázquez Humo, Irasema Armenta Álvarez y Blanca Yissel Aguilar Borbón</i>	175
A manera de colofón: Reflexiones en torno a la investigación educativa con estudiantes de licenciatura <i>Jesús Bernardo Miranda Esquer</i>	187

“(…) los rápidos cambios sociales y tecnológicos exigen la construcción de nuevas imágenes tanto de la educación como del profesorado; imágenes que conceptualizan a este último como investigador y al alumnado como ciudadanos activos, pensantes, creativos, capaces de construir conocimiento”.

-Antonio Latorre

PRÓLOGO

*“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar”*

-Antonio Machado

Un título de la obra desafiante y aleccionador: La investigación en la educación infantil, prácticas y reflexiones. Como profesor de educación primaria y como docente de educación superior en una formadora y actualizadora de docentes, me persigue cotidianamente una pregunta clave: ¿Cómo ser mejor maestro? La literatura nos dice según Ph. D. Ramón Ferreiro Gravié (2016) que no basta con tener amor a los niños, ni el gusto o dominio por el estudio a la persona que enseña, tampoco es suficiente tener la mejor tecnología en el salón de clases y un buen nivel de desarrollo en las llamadas competencias digitales, es fundamental según Ferreiro, el grado de identificación del maestro por su profesión, en ese sentido, la identidad profesional y la pasión por enseñar, son los factores que hacen la diferencia del profesional en la educación, en todos los niveles y modalidades.

Percibo precisamente a través de la lectura del libro colectivo en cuestión, la pasión por la profesión y la generosidad intelectual con el rigor científico requerido, de los tesisistas, directores de tesis, coordinadores editoriales e institución formadora, que van creando las condiciones de posibilidad para difundir estudios relacionados con la línea de generación del conocimiento de la educación infantil, como uno de los principales retos del siglo XXI.

En torno a la educación básica, la actual Reforma Educativa 2019, ofrece una mirada y reconocimiento a los primeros años de trayectoria escolar. Fue el icónico 15 de mayo 2019, cuando a través del Diario Oficial de la Federación, se derogan, reforman y adicionan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa, en donde resalta en el artículo 3º que la educación inicial (de 0 a 3 años), preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica, que la educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del estado concientizar sobre su importancia.

En el marco del DOF 15/05/2019, los 23 autores de la presente obra, los respectivos directores de tesis y los tres coordinadores editoriales son conscientes de que la ciencia y el saber no es un privilegio de unos cuantos, por el contrario, se va impulsando en la idea de “ser mejores maestros” el cabal cumplimiento de las tareas sustantivas de toda institución del nivel superior: docencia, investigación y difusión de la cultura pedagógica – científica.

La contribución deja ver la riqueza de pensamiento al dejar atrás un debate ocioso entre tradiciones cualitativas y cuantitativas; por el contrario, desde una postura de la complejidad, aborda los fenómenos desde paradigmas, enfoques, métodos, técnicas, instrumentos, trabajo de campo, procesamiento y análisis de datos, referencias científicas, que permiten construir un informe de investigación con 5

capítulos de experiencias cualitativas y 6 capítulos de experiencias cuantitativas, que merecen, no sólo estar ocupando un espacio en los anaqueles, sino como una gran oportunidad de ser excelentes pretextos pedagógicos en las Academias de las Licenciaturas en Educación, en las referencias de otras posibles Tesis de investigación, en los diálogos de los Consejos Técnicos Escolares, en los tomadores de decisiones como son los directivos, supervisores, jefes de sector y entre los padres y madres de familia, con los que compartimos nuestra misión: que los niños y niñas aprendan a aprender, desaprender y reaprender, independientemente de su condición.

La nueva Ley General de Educación Superior (DOF 20/04/2021) marca un rumbo y orientación en su Capítulo Tercero referido a que el sistema IES está integrado por tres subsistemas: Universitario, Tecnológicos y Escuelas Normales y Formación Docente, en sus diferentes modalidades, a fin de garantizar una oferta educativa capaz de atender y dar respuesta a las necesidades nacionales y locales, en donde el principal propósito es la formación de profesionistas, con perfil de investigadores, que aporten saberes al desarrollo sustentable del país y las regiones donde se desenvuelven.

En coincidencia con los autores, pienso que la escuela actual debe cambiar, transformarse y reconfigurarse de acuerdo a los nuevos tiempos impregnados de incertidumbre, ambivalencia, riesgo y liderazgos que pareciera nos llevan en palabras Morinianas “hacia el abismo”. El filósofo Argentino Raúl Domingo Motta, ante los problemas complejos globales con impactos locales nos invitaba a problematizar, contextualizar y dejar atrás la lucha entre las disciplinas para avanzar en la mirada – acción transdisciplinaria. La investigación educativa y los derechos de la infancia se convierten en una herramienta fundamental para avanzar en el planteamiento. GRACIAS por compartir y por la valentía de atreverse a sembrar optimismo y esperanza en un mejor mañana y hacer “un mundo menos feo” como bien decía el educador Paulo Freire.

Juan Abelardo Rodolfo Gocobachi
Académico del Centro de Actualización del Magisterio
de Ciudad Juárez, Chihuahua.

PRÓLOGO

En medio de un sensible interés por la educación infantil, aparecen en el horizonte académico mexicano diversos programas de formación universitaria para la docencia. En la Universidad Autónoma de Tlaxcala se propone la Licenciatura en Educación Inicial, en el Centro de Actualización del Magisterio de Cd. Juárez Chihuahua, también la Licenciatura en Educación Inicial y en Sonora, como parte de la oferta del Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Navojoa, se ofrece la Licenciatura en Educación Infantil.

Del trabajo en esta última Licenciatura se desprende esta obra, la cual contiene 11 reportes de investigación realizados por alumnos de esa Licenciatura asesorados por los profesores Jesús Bernardo Miranda Esquer, Rosario Berenice Paredes Espinoza e Irasema Armenta Álvarez.

El texto tiene una aportación fundamental y que es la de trabajar con la teoría histórico cultural de origen soviético o con derivados de ese marco teórico. En los diversos capítulos que comparten los proyectos de investigación realizados desde “la parte cualitativa”, una de las dos en las que se divide el trabajo, se abordan conceptos como el de actividad, cognición distribuida o declaraciones como esta “son las prácticas docentes las que direccionan el trabajo cognitivo de los estudiantes”, donde el principio de realidad objetiva se mantiene como parte de una postura epistemológica dialéctica.

La “parte cuantitativa” discurre por planteamientos de las inteligencias múltiples e “inteligencia emocional” los cuales responden a los actuales intereses curriculares. Su aportación, nos parece, radica en sustentar con evidencias empíricas la efectividad de los programas de intervención pedagógica empleados para trabajar estos temas tan de moda.

El trabajo cierra con un capítulo de los profesores asesores de la obra y responsables de la formación de los alumnos de licenciatura en educación infantil, donde se pone el acento en recuperar el método de investigación acción como parte de la formación para la enseñanza. Llaman a reflexionar, también, sobre las afectaciones generadas por la pandemia en la educación.

Quiero insistir en que la aportación fundamental de esta obra es la de explorar un nuevo marco teórico distinto del constructivista. México vive un momento de transformaciones y no es posible pasar por alto que el constructivismo fue, durante los largos años del neoliberalismo, la teoría pedagógica oficial.

La aparición del constructivismo en México coincide con la puesta en marcha de la “Modernización educativa” durante el sexenio del Presidente Salinas de Gortari, y se ha mantenido como política educativa oficial de la SEP a lo largo de estas tres décadas. Si se podrá transformar la educación en México y proponer una Nueva Escuela Mexicana será haciendo una crítica y renovación teórica pedagógica. Esta obra invita a explorar esa posibilidad. No es fácil soltar una vieja costumbre, pero no es posible crear una nueva sociedad recurriendo a métodos que han servido a otros fines. Sólo pensemos en esta

afirmación fundamental que hacen los coordinadores: “son las prácticas docentes las que direccionan el trabajo cognitivo de los estudiantes”. Es un giro de 180° respecto al constructivista postulado de “el trabajo cognitivo de los estudiantes guía el trabajo docente”.

No es una aportación menor que el libro invite a repensar la enseñanza. Pero debe sumarse el hecho de que otra aportación de esta lectura radica en que muestra como se entrelaza la investigación con los procesos docentes de formación de formadores a través de dos tradiciones investigativas: la cualitativa y la cuantitativa. Ojalá se pudiera dimensionar la magnitud de este logro. Si esta práctica se extendiera a las escuelas normales de nuestro país sin duda se fortalecería la formación docente.

Enrique Farfán Mejía

Profesor de asignatura de la Licenciatura en Pedagogía de la
UNAM FES Aragón

Introducción

La obra colectiva “La investigación en la educación infantil. Prácticas y reflexiones” surge desde un esfuerzo colaborativo de estudiantes y académicos de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad: Navojoa, que pretende favorecer los procesos de socialización del conocimiento profesional que de manera cotidiana se construye en las aulas físicas y virtuales de LEI.

El libro colectivo recupera las prácticas de investigación educativa de nuestros estudiantes y docentes que, mediante la opción de titulación de tesis, se avanza en el conocimiento de los objetos cognoscibles de la educación infantil. A partir de esta recopilación de tesis de campo de nuestros estudiantes, la obra se organiza en dos apartados: las prácticas cualitativas de la investigación y las prácticas cuantitativas de investigación.

En la primera parte de la obra, se presentan las prácticas cualitativas. Este tipo de trabajos, como su título lo indica agrupa aquellas tesis que han retomado una metodología cualitativa para la construcción de los objetos de conocimientos. Cabe destacar que los análisis cualitativos emprendidos por los estudiantes, asesorados por sus directores de tesis, se han realizado mediante los programas Atlas Ti y Max QDA.

En el capítulo 1 titulado *Trayectorias escolares reales de los jóvenes de la generación 2001-2007 de la Esc. Prim. “Revolución” de Álamos, Sonora*; los colegas Ana Bertha Grajeda Quiñones, Jesús Bernardo Miranda Esquer, Rosario Berenice Paredes Espinoza y Karla Janeth Armenta Álvarez presentan una investigación en la que describen las trayectorias escolares reales de diez participantes de una cohorte de estudiantes que del 2001 al 2007 cursaron su educación primaria en una comunidad del sur del estado de Sonora, así como las causas de abandono escolar. El tipo de estudio es cualitativo, mientras que el método de investigación es el conocido como estudios de casos (Stake, 1998). El diseño de investigación recupera elementos de la fenomenología. Las técnicas de recolección de datos fueron un cuestionario y dos tipos de entrevista: semi-estructurada y de clase enfocada. Las técnicas de análisis de datos implementadas son inducción analítica, análisis tipológico y enumeración (Goetz & LeCompte, 1987). Dentro de las conclusiones del estudio se destacan las siguientes: la principal causa de abandono escolar ha sido el factor económico, presente en 3 de los 4 casos de abandono. Por otra parte, la falta de apoyo moral, ha determinado el abandono escolar. Esta falta de apoyo ha sido más evidente en el padre de familia de una participante del sexo femenino. Dentro de los factores secundarios, los participantes exponen factores externos (inasistencias, cambios de residencia y factores económicos), así como factores internos (autoconcepto y falta de certeza en la elección de carrera).

En el capítulo 2, *Prácticas de iniciación de la lectura en niños menores de 5 años*, los colegas Clarissa Josefina Carrasco Zazueta, Jovana Paola Lerma Muñoz, Jesús Bernardo Miranda Esquer y Rosario Berenice Paredes Espinoza exponen el desarrollo de un estudio sobre las prácticas docentes en la iniciación de la

lectura, con estudiantes de preescolar en una institución del sur del estado de Sonora. Los participantes de este estudio fueron dos educadoras y 56 estudiantes: 24 niñas y 32 niños que oscilan entre los 4.5 a 5 años de edad, de nivel socioeconómico medio alto o bajo, con un nivel de escolaridad de segundo y tercer grado de preescolar. La investigación tiene como objetivo principal describir las prácticas docentes de las educadoras en la iniciación de la lectura. El método y el diseño de investigación es el de la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988). Las técnicas de recolección empleadas fueron la observación y el diario de campo. La técnica de análisis fue la conocida como análisis tipológico. Las en la iniciación de la lectura se agrupan en tres tipos (lectura en voz alta de la maestra, lectura en voz alta del niño y lectura por imágenes), y finalmente, los alumnos realizan la lectura con base a imágenes y de forma auditiva, utilizando su imaginación y creatividad.

Los profesores Luisa Gabriela Bórquez Zazueta, Carolina Vázquez González, Jesús Bernardo Miranda Esquer y Rosario Berenice Paredes Espinoza presentan el capítulo 3 de esta obra, titulado *El empleo de cortometrajes para desarrollar la interpretación y reflexión en alumnos de primer grado de educación primaria*. En este capítulo partimos de la premisa de que la comprensión lectora, es un proceso que implica la relación dialógica del lector con el texto. Pero tradicionalmente se ha planteado la comprensión lectora en la escuela mexicana, una vez que los estudiantes han accedido a la hipótesis alfabética de la escritura. A partir de este posicionamiento, interesa a los autores describir los procesos de interpretación y reflexión mediante la transcripción de episodios de clases en donde se emplean textos filmicos en alumnos pre-alfabéticos con el uso de cortometrajes. El tipo de investigación es cualitativa (Flick, 2007). El método empleado fue el de la etnografía con un diseño fenomenográfico (Angrosino, 2012 y González, 2014). La técnica de recolección fue la videograbación (Latorre, 2015). Los datos recolectados se analizaron por las técnicas de inducción analítica y análisis tipológico (Goetz y LeCompte, 1987; Miranda, Leyva y Frock, 2011). Los datos se validaron mediante la técnica definida como triangulación. Los tipos de triangulación empleados fueron: temporal y en sujetos (Miranda, J., Leyva, A. y Frock, A. 2011). El número de participantes del estudio fue de 28 estudiantes inscritos en primer grado de una escuela primaria del sur del estado, adscrita a la zona escolar IV, del sector estatal I. Los estudiantes tienen de 6 a 7 años de edad. Del grupo estudiado 16 son hombres y 12 son mujeres. Las principales conclusiones son las siguientes: los procesos de reflexión e interpretación que los estudiantes prealfabetizados han realizado, es similar a aquellas que realizan los estudiantes alfabetizados, la reflexión de los textos filmicos ha sido posible con la orientación y mediación estratégica de sus profesores.

Avanzando con el plan editorial de la obra, en el capítulo 4, titulado *El empleo de videoclases en segundo grado de educación primaria: un análisis desde la teoría de la actividad presentado por María Eloí Rosas Ramírez, Jesús Bernardo Miranda Esquer, Rosario Berenice Paredes Espinoza e Irasema Armenta Álvarez* se comparte un estudio sobre el empleo de videoclases fue un recurso estratégico durante el tiempo de confinamiento por la pandemia COVID-19. En esta investigación se ha planteado como objetivo describir el trabajo de las videoclases en segundo grado de educación primaria, desde el posicionamiento de la cognición distribuida. Esta investigación es de tipo cualitativo. El método y diseño del estudio que se emplearon en dicha investigación es etnográfico. El número de participantes del estudio fue de 23 estudiantes inscritos en segundo grado en una escuela pública del sur del estado de Sonora, asignada

a la zona escolar IV, del sector estatal I. Los estudiantes tienen de 7 a 8 años de edad. Del grupo estudiado 14 son hombres y 9 son mujeres. Se comprueba el supuesto de la investigación planteado inicialmente que el empleo de videoclases favorece y enriquece el aprendizaje en estudiantes de segundo grado, a partir de la evidencia empírica recolectada. Dentro de las conclusiones resaltan las siguientes: se comprueba el supuesto de la investigación planteado inicialmente que el empleo de videoclases favorece y enriquece el aprendizaje en estudiantes de segundo grado, la actividad generada en el aula de clase muestra una dinámica de intercambio con identidad propia, que refleja los intercambios sociohistóricos y culturales que sitúan el desarrollo del niño y el sistema educativo mexicano plantea una alta demanda de competencias en los distintos actores educativos (padres, alumnos, docentes y directivos) para el trabajo de la educación remota.

En el capítulo 5, *Prácticas de comprensión lectora en un grupo de sexto grado* los profesores Yaritza Alejandra Ramírez Mendivil, Kareli Guadalupe Carballo Gastélum, Jesús Bernardo Miranda Esquer e Irasema Armenta Álvarez presentan una investigación que se ha planteado el objetivo de describir las prácticas docentes de los profesores de sexto grado y el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Este estudio es de tipo cualitativo. El diseño que se retomó en esta investigación es una combinación de fenomenografía y etnografía. Las técnicas de recolección fueron la observación participante y el perfil de clases, los datos se analizaron mediante las técnicas de inducción analítica y análisis tipológico. Se validaron los datos mediante la técnica de triangulación temporal y de sujetos. El número de participantes del estudio fue de 27 estudiantes inscritos en sexto grado en una escuela primaria pública del sur del estado de Sonora, adscrita a la zona escolar IV, del sector estatal I. El rango de edad de los estudiantes era de 11 a 12 años de edad. Del grupo estudiado 16 son hombres y 11 son mujeres. Se comprobó el supuesto de la investigación, planteado inicialmente, en donde se sostenía que las prácticas docentes para extraer la información, se vinculan a modalidades de lectura y procesos cognitivos de comprensión lectora para extraer la información. Dentro de las conclusiones sobresalen las siguientes: las prácticas de lectura están condicionadas por las prácticas docentes, a su vez, las modalidades de lectura recuperan con mayor frecuencia la extracción de la información, a partir de que son las prácticas docentes las que direccionan el trabajo cognitivo de los estudiantes.

En la segunda parte de la obra, se presentan las prácticas cuantitativas. Este tipo de reportes, se caracterizan por el carácter cuantitativo de los datos analizados. Los objetos de conocimientos se construyen de distinta forma. Es oportuno mencionar que los análisis cuantitativos aplicados por los tesisistas y sus directores de tesis, se han desarrollado empleando el paquete estadístico SPSS.

Esta parte cuantitativa inicia con el capítulo 6 titulado *Nivel de convivencia escolar en alumnos de tercero, cuarto y quinto de primaria de una escuela pública y privada*, intervinieron en su elaboración Alejandra Balderrama Orduño, María Guadalupe Peña Ibarra, Jesús Bernardo Miranda Esquer y Rosario Berenice Paredes Espinoza. Se plantea como objetivos describir el nivel de convivencia escolar entre el sector privado y público, así como determinar la diferencia en las medias aritméticas de la escuela privada y la escuela pública. El estudio es de tipo cuantitativo. El método del presente estudio es no experimental, de tipo transversal y explicativo. El instrumento empleado fue la Escala de Convivencia Escolar (ECE) con

un índice de consistencia interna reportado de 0.637 de alfa de cronbach. El estadístico de prueba aplicado fue la T de Student para muestras no relacionadas. Los participantes fueron 133 estudiantes inscritos en los grados de 3°, 4° y 5° en la Esc. Prim. “Mariano Escobedo” y Colegio “Kino. Dentro de las conclusiones se destaca la siguiente: se ha determinado que la escuela primaria pública, comparada con la escuela primaria privada, presenta un menor nivel de convivencia.

Mientras que en el Capítulo 7, *Inteligencias múltiples y su correlación con la comprensión lectora en alumnos de 4° de primaria* fue trabajado por Marla Camila Ríos Verdugo, Brianda Michelle Valenzuela García, Marlene Félix Montiel y Karla Lorena Molina Domínguez. Se ha planteado como objetivo determinar la correlación bivariada entre las inteligencias múltiples y la comprensión lectora. Esta investigación es de tipo cuantitativo. Se utilizó un método no experimental, de tipo transversal y explicativo. Se emplearon dos instrumentos para la recolección de datos: un cuestionario que mide las inteligencias múltiples de Cristina Granado Alonso (2004) que reporta un índice de 0.869 de alfa de Cronbach y un cuestionario de competencia lectora de Miranda y Lara (2010) que reporta un alfa de Cronbach de 0.980. En dicha investigación se consideró una muestra de 10 alumnos de 5° de educación primaria. Las principales conclusiones son: diversificar las actividades escolares de tal forma que se recuperen los tipos de inteligencia intrapersonal y corporal-cinética al momento de desarrollar la comprensión lectora.

El Capítulo 8, *El nivel de conocimientos y habilidades docentes para medición de lectura y su asociación con el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria*, para su diseño contó con la intervención de Karen María Estrella Casarín, Karla Berenice García Morales, Blanca Yissel Aguilar Borbón y Karla Lorena Molina Domínguez. En esta investigación se ha planteado el objetivo determinar el conocimiento y habilidades docentes de los profesores de los grados 4to a 6to del nivel primaria y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Esta investigación es de tipo cuantitativo. Se retoma un diseño no experimental, de tipo transversal y de alcance explicativo (Kerlinger y Lee, 2002). La recolección de datos se realizó por dos instrumentos: un cuestionario de conocimientos y habilidades docentes sobre comprensión lectora, y una prueba de comprensión lectora. El primer instrumento reporta un Alfa de Cronbach de 0.858 mientras que la prueba de comprensión lectora reporta un 0.793 (Miranda y Lara, 2010). Se aplicó como estadístico de prueba la Ji Cuadrada para determinar el nivel de asociación de las variables de estudio. El número de participantes del estudio fue 152 estudiantes en una escuela del sur del estado de Sonora, adscrita a zona escolar XXVI, del sector estatal 02. Dentro de las conclusiones sobresalen las siguientes: los conocimientos y habilidades docentes, influyen en los niveles de comprensión lectora de los alumnos.

El capítulo 9 titulado *Variables socioacadémicas y violencia escolar en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria en la educación remota* es presentado por María Nicolle Medina Orozco, Julissa Cecilia Pierre Gómez, Jesús Bernardo Miranda Esquer y Marlene Félix Montiel. En este capítulo, se presenta una investigación que se plantea como objetivo determinar la asociación de las variables socioacadémicas género, edad y grado en el que está inscrito con la violencia escolar percibida por los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria en el marco de la educación remota. Esta investigación es de tipo cuantitativo. Se retoma un diseño no experimental, de tipo transversal y alcance explicativo (Briones,

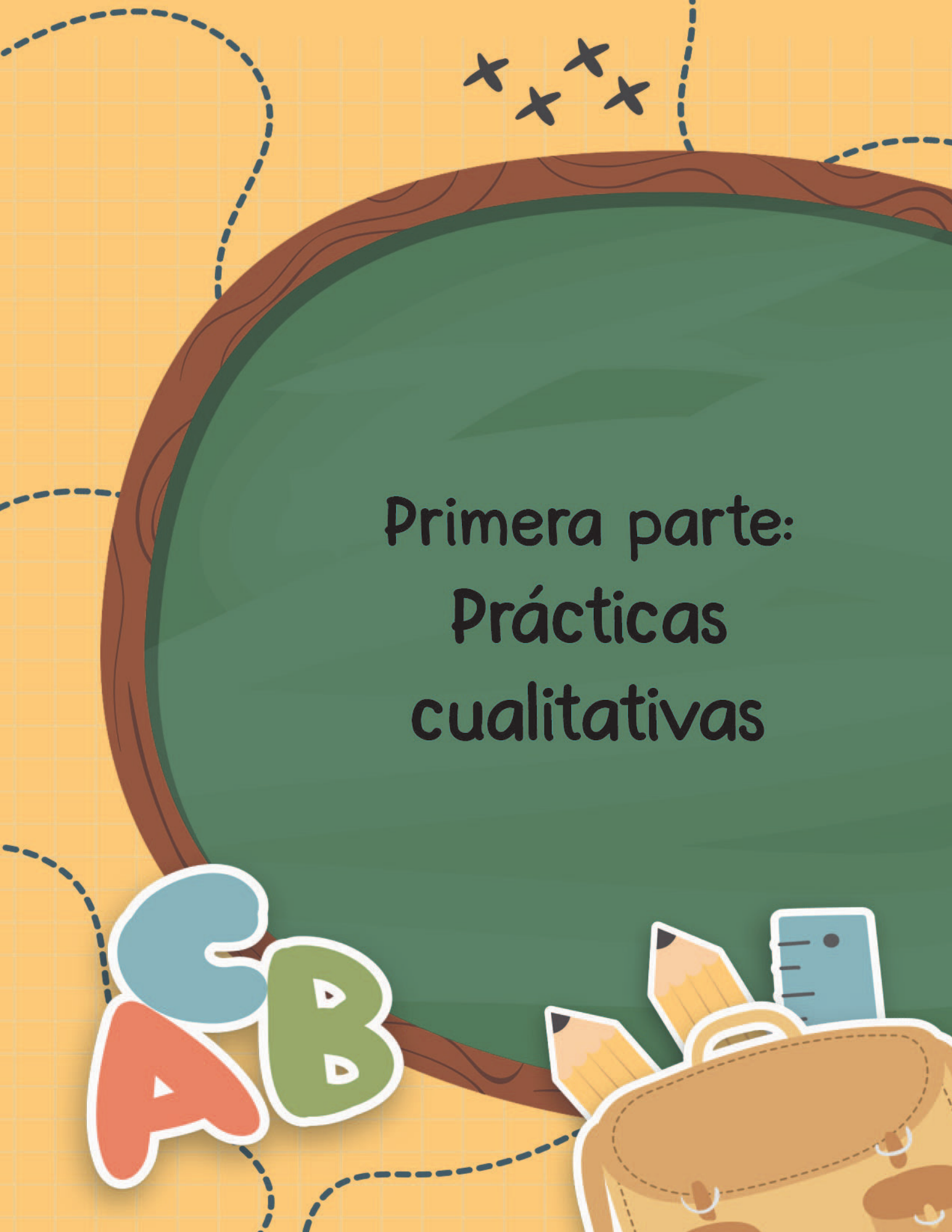
2002). El instrumento empleado fue un Cuestionario para la detección de abusos entre compañeros, integrado por 25 preguntas de opción múltiple, donde se indagan situaciones de victimización y abusos entre el alumnado. El índice de consistencia interna reportado es de 0.760 de alfa de Cronbach. La muestra del estudio está formada por 66 estudiantes de educación primaria en 5º y 6º, de los cuales 29 son mujeres y 37 hombres cuyas edades se encuentran entre los rangos de 10 a 12 años. Se ha realizado análisis de frecuencias, y se ha aplicado la Ji Cuadrada como estadístico de prueba para determinar la asociación de las variables del estudio. Las conclusiones principales son: el grado en el que se encuentra inscrito el estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante el cual se autopercibe violentado, así como el grado escolar se asocia a la percepción de abuso de compañeros.

Enseguida se presenta el capítulo 10, *La inteligencia emocional y variables socioacadémicas en educación primaria: un análisis inferencial* de Daniela Guadalupe Moreno Enríquez, Kitzia Fernanda Meraz Enríquez, Irasema Armenta Álvarez y Karla Janeth Armenta Álvarez. El estudio plantea como objetivo conocer el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de 4to. 5to. y 6to. grado de primaria, de una escuela primaria del sur del estado de Sonora. El tipo de estudio es cuantitativo. El método es no experimental, transversal y de alcance explicativo. El instrumento que se aplicó fue se aplicó el EQ-i: VY, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version (Bar-On y Parker, 2000) que en su versión adaptada al castellano y validada por Ferrándiz, Hernández, Barmejo, Ferrando y Sainz, quienes reportan un alfa de cronbach de 0.938. El instrumento mide el comportamiento emocional y socialmente inteligente en niños y adolescentes de entre 6 y 18 años de edad. Se desarrolló un análisis descriptivo, así como se aplicó la Ji Cuadrada para determinar la asociación de las variables. Para la recolección de datos se evaluó un total 75 alumnos de los cuales 41 son mujeres y 34 son hombres con edades que oscilan entre los 9 y los 12 años de edad. Las conclusiones apuntan en el sentido de que se no se han encontrado evidencias a favor de las hipótesis planteadas en el estudio por lo que las variables, sexo, edad y grado escolar no se asocian a la inteligencia emocional de los sujetos.

Posteriormente, se describe el capítulo 11. *Influencia de la participación de los padres de familia en una primaria al sur de Navojoa* de Rosario Guadalupe Moroyoqui Yocupicio, Alma Leticia Vázquez Humo, Irasema Armenta Álvarez y Blanca Yissel Aguilar Borbón. El objetivo del estudio es describir la influencia de la participación de padres de familia en las actividades escolares de niños de educación primaria. El tipo de investigación es descriptivo, no experimental, cuantitativo con diseño transversal correlacional. El cuestionario aplicado lleva por nombre “Padres, hijos y escuela”, desarrollado para determinar la influencia de la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos, que al momento de calcular el coeficiente de confiabilidad, el análisis estadístico arrojó un alfa de Cronbach de .93. Los sujetos del estudio fueron 60 padres de familia, 54 mujeres y 6 hombres. Con respecto a las conclusiones, los padres de familia del estudio, conocen las responsabilidades que tienen con la escuela y la educación de sus hijos; sin embargo, hace difícil el especificar las funciones que las familias deben desempeñar para favorecer el desarrollo de sus hijos. Según los resultados, la participación de los padres de familia en las actividades escolares, señala una mayor autoestima en los alumnos, un mejor rendimiento escolar y mejores actitudes.

Para cerrar esta obra colectiva, redactada por académicos y estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil, el colega Jesús Bernardo Miranda Esquer presenta un texto de colofón sobre las reflexiones en torno a la investigación educativa con estudiantes de licenciatura. El autor afirma que la escuela actual necesita cambiar. Impensar la formación inicial para iniciar una reforma en el pensamiento de los profesores. En este sentido el confinamiento social y las clases remotas, se configuraron como escenarios inéditos en donde las competencias docentes adquiridas se exhibieron desarticuladas en los tiempos asincrónicos de la comunicación remota. En este texto de cierre se reflexiona en torno a la investigación educativa con profesores en su proceso de formación inicial. Se coloca también la praxis docente y los niveles de reflexividad que es necesario incorporar en los procesos de formación inicial y formación continua. En este proceso, la investigación educativa es una herramienta fundamental para avanzar en dicho planteamiento. Es necesario revisar el método de la investigación-acción, para ordenar y sistematizar la construcción del conocimiento profesional docente. La investigación educativa incorporada desde la formación inicial, permitirá sistematizar la evolución de las prácticas docentes iniciales hacia una praxis en los primeros cinco años de servicio docente de los educadores recién egresados.

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Rosario Berenice Paredes Espinoza
Irasema Armenta Álvarez
Coordinadores editoriales



Primera parte:
Prácticas
cualitativas

A B C

Capítulo 1

Trayectorias escolares reales de los jóvenes de la generación 2001-2007 de la Esc. Prim. “Revolución” de Álamos, Sonora

Ana Bertha Grajeda Quiñones
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Rosario Berenice Paredes Espinoza
Karla Janeth Armenta Álvarez

Resumen

El presente estudio se plantea como objetivo describir las trayectorias escolares reales de diez casos, así como las causas de abandono escolar. El método de investigación es el conocido como estudios de casos (Stake, 1998). El diseño de investigación recupera elementos de la fenomenología. Las técnicas de recolección de datos fueron un cuestionario y dos tipos de entrevista: semi-estructurada y de clase enfocada. Las técnicas de análisis de datos implementadas son inducción analítica, análisis tipológico y enumeración (Goetz y LeCompte, 1987). Los sujetos participantes fueron 10 en total, 6 del sexo masculino y 4 del sexo femenino, miembros de la generación 2001-2007 de una escuela primaria de una comunidad del sur del estado de Sonora. Dentro de las conclusiones del estudio se destacan las siguientes: la principal causa de abandono escolar ha sido el factor económico, presente en 3 de los 4 casos de abandono. Por otra parte, la falta de apoyo moral, ha determinado el abandono escolar. Esta falta de apoyo ha sido más evidente en el padre de familia de una participante del sexo femenino. Dentro de los factores secundarios, los participantes exponen factores externos (inasistencias, cambios de residencia y factores económicos), así como factores internos (autoconcepto y falta de certeza en la elección de carrera).

Las trayectorias escolares reales como objeto de estudio

El presente estudio sobre trayectorias escolares reales de los jóvenes de la generación 2001-2007 de una escuela primaria en Álamos, Sonora; se ha desarrollado a partir del interés de conocer la trayectoria escolar de una cohorte de jóvenes de la comunidad de Álamos, Sonora. Conocer la problemática permite reflexionar sobre las trayectorias escolares de cada uno de los participantes, desde una dimensión biográfica. Para ello, es necesario recuperar una metodología cualitativa conocida como estudio de caso (Stake, 2000), para generar una narrativa que describa y explique las distintas trayectorias escolares recolectadas en el estudio.

Al respecto, Rodríguez (1997, p. 10) se refiere a la trayectoria escolar como la “cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa o establecimiento escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios”.

La trayectoria escolar, permite acompañar a los estudiantes, en su paso por las instituciones educativas, para reflexionar sobre las situaciones de rezago, deserción, reprobación o eficiencia terminal. La trayectoria escolar es el itinerario académico que cada estudiante realiza en su estancia en la escuela.

Un estudio previo realizado en México

En una investigación, Colorado (2009) planteaba que el capital cultural tiene una gran influencia sobre la actividad escolar que llevan a cabo todos los niños y niñas que asisten a una institución escolar ciclo tras ciclo. El capital cultural como categoría analítica ha permitido reflexionar en torno a la trayectoria de algunos estudiantes, pero existen otros estudiantes que teniendo bajo capital cultural han logrado llegar al nivel superior y desarrollar buenas trayectorias escolares.

Problematizando el objeto de estudio

La educación es una herramienta indispensable para la superación económica y social de todos los individuos, y es por eso que se necesitan más oportunidades para ingresar a instituciones educativas sin importar el nivel socioeconómico al que pertenezcan los aspirantes.

De igual manera cabe destacar que es necesario realizar análisis sobre el progreso de la educación, sus debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas, para ello Kisilevsky (2013) en Kisilevsky y Roca (2013, p. 97) comenta que “Los indicadores educativos aparecen persiguiendo propósitos muy vinculados a las actividades que desarrollan las áreas de planeamiento”. Dichos indicadores aparecen como una herramienta para medir las posibles problemáticas que se presenten dentro del sector educativo y que afecten el desarrollo de los estudiantes.

Robles, Escobar, Hernández y Zendejas (2013) en Kisilevsky y Roca (2013, p. 161) afirman que “Evaluar la calidad del Sistema Educativo Nacional es elaborar juicios de valor y de mérito sobre el alcance de los objetivos y fines de la educación” y es por ello que la evaluación se vuelve un instrumento de vital importancia para la excelencia educativa que se brinda dentro de las instituciones escolares.

Robles, Escobar, Hernández y Zendejas (2013) en Kisilevsky y Roca (2013, p. 167) plantean la siguiente idea: “La noción de rezago requiere necesariamente establecer una escolaridad de referencia para medirlo”. Es precisamente el rezago, cuantificable a partir de la noción de referencia de la escolaridad dentro de un sistema educativo, en el cual los estudiantes transitan por grados escolares y niveles educativos.

La educación en México y América Latina sufre pérdidas de una gran cantidad de estudiantes que no han podido realizar satisfactoriamente su trayectoria escolar por falta de recursos ya sea económico o material, lo cual perjudica a los estudiantes ya que pierden el interés y la motivación que tienen por continuar estudiando.

El estudio de las trayectorias escolares de jóvenes, es sin lugar a dudas, un estudio relevante para poder definir aquellos factores que han incidido en el rezago o deserción de los alumnos a lo largo del Sistema Educativo Nacional (SEN) y se constituye como un objeto de estudio, con poca exploración en el estado de Sonora. El acceso a un título universitario, trae consigo una trayectoria escolar que en muchas ocasiones es truncada por la incidencia de múltiples causas o factores.

En el caso de esta generación especialmente ocurren dos situaciones distintas en las trayectorias escolares de los alumnos, debido a que algunos continúan con su formación educativa y están a punto de culminar sus estudios, e inclusive están por terminar su segunda carrera profesional adquiriendo conocimientos para resolver problemas y mejorar sus vidas futuras; pero desafortunadamente no todos cuentan con la oportunidad de seguir estudiando.

A partir de esta problematización la pregunta general de investigación que orienta el estudio, es la siguiente: ¿Cuáles han sido las trayectorias escolares reales de los jóvenes de la generación 2001-2007 de la Esc. Prim. “Revolución” de Álamos, Sonora?

Objetivos

Describir las trayectorias reales escolares de los jóvenes de la generación 2001- 2007 de la Esc. Prim. “Revolución” de Álamos, Sonora.

Describir las causas de abandono escolar de los jóvenes de la generación 2001-2007 de la Esc. Prim. “Revolución” de Álamos, Sonora.

La relevancia del estudio

La presente investigación es relevante ya que aporta conocimiento a un área poco estudiada en el sur del estado de Sonora, en dicho estudio se pretende describir las trayectorias escolares reales de los jóvenes de la generación 2001-2007 en una escuela primaria de Álamos, Sonora. Los beneficiarios de la presente investigación serán las autoridades de dicho municipio, así como las instituciones de nivel medio superior y superior del sur del estado.

El marco teórico que enmarca la investigación

Trayectoria escolar

Terigi (2007. p. 2) plantea dos tipos de trayectorias escolares. En un primer momento, reflexiona sobre las trayectorias teóricas, en la siguiente cita: (...) expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son:

La organización del sistema por niveles. Es una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a unas políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza elemental, y que sólo recientemente se han extendido a la educación infantil y a la enseñanza post- básica.

La gradualidad del currículum, la cual establece el ordenamiento de los aprendizajes obtenidos de todas las asignaturas que componen el currículum en las distintas etapas delimitadas o grados de instrucción, y así mismo determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediante evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa.

La anualización de los grados de instrucción. Este es el encargado de establecer el tiempo previsto para lograr el cumplimiento de los grados que marca el currículum.

Terigi (2007, p. 3), comenta que “Es la gradualidad combinada con la anualización lo que produce la repitencia. En la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla”.

Simplemente con el hecho de perder un curso académico el ánimo de los estudiantes desciende al notar que sus compañeros han avanzado y el continuará en el mismo grado, esto mismo conlleva al abandono escolar.

Por otra parte, Terigi (2007), conceptualiza las trayectorias reales como el desfase etario de grupos numerosos de estudiantes. Así mismo se puede mencionar que el término de fracaso escolar es presentado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), como un soporte teórico para descubrir y analizar las problemáticas en la trayectoria escolar de los estudiantes (UNICEF, 2004).

Se considera a una persona con fracaso escolar cuando no ha podido concluir sus estudios sea cual sea la razón, es por ello que una de las tareas más importantes para los docentes es buscar estrategias o herramientas que sean necesarias para lograr la permanencia de los alumnos dentro de una institución y así mismo motivarlos a seguir estudiando los niveles siguientes y evitar que abandonen sus estudios escolares.

Tipo de investigación

El estudio es de tipo cualitativo. La investigación cualitativa se caracteriza por acceder de manera naturalista a los escenarios de investigación, sin interferir en las dinámicas sociales que de manera cotidiana realizan los actores (Flick, 2007).

Método

El método empleado en esta investigación es el conocido como estudio de casos, el cual es definido por Stake (1998, p. 11) como: “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Participantes

Los participantes del estudio son 6 hombres y 4 mujeres, de un rango de edad de 20 a 23 años, de nivel socioeconómico bajo, medio o alto. Con un nivel de escolaridad que va de educación primaria a universidad. La muestra es de tipo criterial (Goetz y LeCompte, 1987) a partir del siguiente criterio seleccionado por los investigadores: que los participantes pertenezcan a la generación 2001-2007 de la educación primaria, de la Esc. Primaria “Revolución” situada en la comunidad de Álamos, Sonora.

Diseño metodológico

El diseño metodológico es el de la fenomenología, la cual es conceptualizada como aquella que “propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación”. Sandoval (2002, p. 31). Dentro de este diseño metodológico, se tienen contempladas la aplicación de instrumentos y técnicas de recolección de datos, así como técnicas de análisis y validación de datos.

En la Tabla 1, se presentan las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como las técnicas de análisis y de validación de los datos.

Tabla 1

Técnicas e instrumentos de recolección, técnicas de análisis y validación de datos.
Procedimiento

Técnicas e instrumentos de recolección de datos	Técnicas de análisis de datos	Técnicas de validación de datos
Cuestionario Elliott (2005). Entrevista: Semi-estructurada de clase enfocada (Flick, 2007).	Inducción analítica: Análisis tipológico Enumeración (Miranda, Leyva y Frock, 2011).	Triangulación: De sujetos De técnicas De tiempo (Latorre, 2005 y Miranda, <i>et al</i> 2011).

El procedimiento empleado en el estudio se presenta enseguida:

Se contactaron a los sujetos participantes del estudio, miembros de la generación 2001-2007 de la Esc. Prim. “Revolución” en la primera semana de febrero.

Se realizaron 10 entrevistas semi-estructuradas durante la segunda y tercera semana de febrero.

Se realizó una entrevista de clase enfocada en la primera semana del mes de mayo.

Se analizaron los resultados recolectados en el programa Atlas Ti v.7.0.

Resultados y discusión

La dimensión de análisis de los casos estudiados en este capítulo es una: trayectorias escolares reales inconclusas.

Dimensión de análisis Trayectorias Escolares Reales Inconclusas

Esta dimensión de análisis, es definida como: aquellas trayectorias escolares que se abandonaron. Las unidades de análisis son las respuestas de los participantes. Retomando la técnica de enumeración, se enlistan las categorías y sus unidades de análisis.

En la tabla 2, se presentan la dimensión de análisis, las categorías de análisis y las unidades de análisis construidas y detectadas por la técnica del análisis tipológico.

Tabla 2

Categorías y unidades de análisis de la Dimensión Trayectorias Escolares Reales Inconclusas

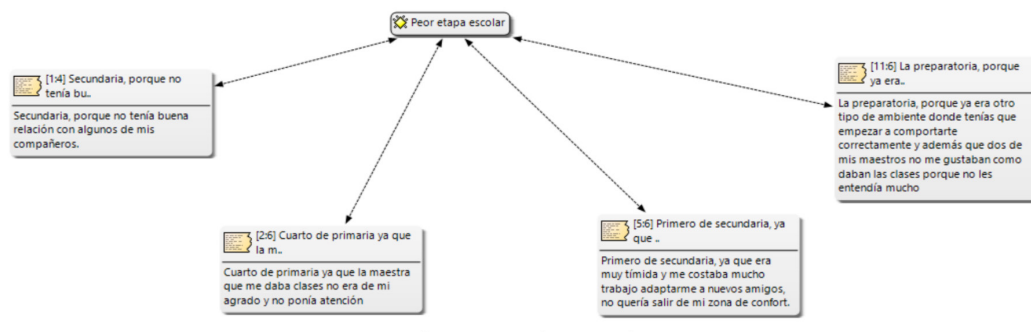
Dimensión de análisis	Categoría de análisis	Unidades de análisis
Trayectorias escolares reales concluidas	Por etapa escolar	4
	Mejor etapa escolar	4
	Último grado de estudios	4
	Factor principal de abandono escolar	4
	Factor secundario de abandono	4
	Apoyo institucional para evitar el abandono	4

Categoría de análisis Peor etapa escolar

En la categoría de análisis Peor etapa escolar, se presenta una red con las respuestas de los participantes del estudio.

Figura 1

Red de categoría de análisis Peor etapa escolar



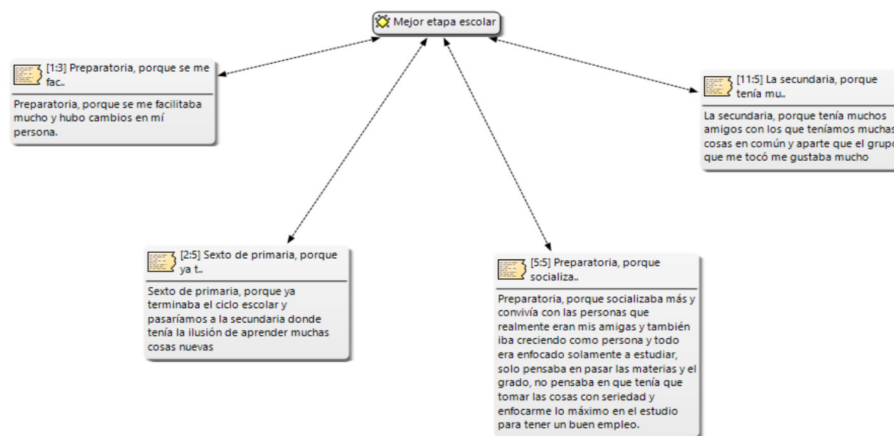
Fuente: Elaboración propia.

En la red anterior, se presentan las respuestas de dos participantes en particular: el sujeto participante 2 y el sujeto participante 11, donde la peor etapa escolar del sujeto 2 fue la primaria, mientras que la peor etapa escolar del sujeto participante 11 fue la preparatoria, coincidiendo en la misma razón: el maestro no era de total agrado para los alumnos lo cual tenía como consecuencia que no les gustara esa etapa.

Categoría de análisis Mejor etapa escolar

En esta categoría, se presenta la figura 2, en la que se exponen las unidades de análisis que integran esta categoría analítica.

Figura 2
Red de categoría de análisis Mejor etapa escolar



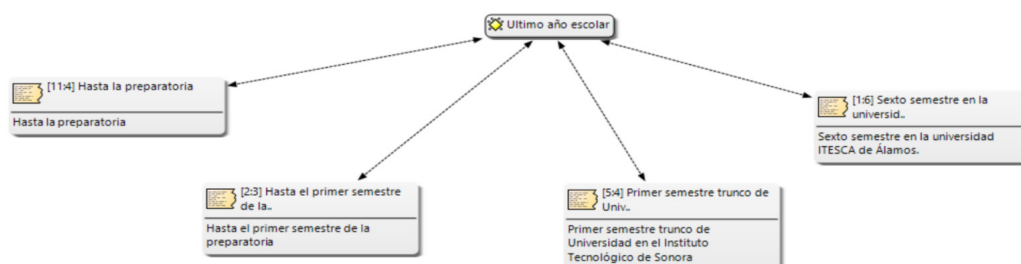
Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior, se muestra que cada participante menciona una etapa escolar diferente, pero existe un elemento común: la socialización, ya que en sus respuestas, indican que tenían muchos amigos y conocían muchas personas nuevas. Así mismo mencionan que daban un paso a distintos cambios en su vida personal, ya que, tenían el deseo de superarse y conocer nuevas cosas.

Categoría de análisis Último grado escolar

Esta categoría se integra por 4 unidades de análisis. En la figura 3, se presentan dichas unidades analíticas.

Figura 3
Red de categoría de análisis Último grado escolar



Fuente: elaboración propia.

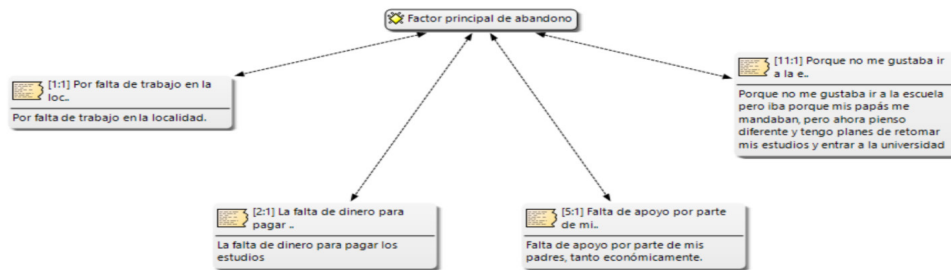
En la red anterior se menciona que solamente 4 participantes del estudio abandonaron sus estudios entre la preparatoria y la universidad, perdiendo la oportunidad de concluir su trayectoria escolar.

Categoría de análisis factor principal de abandono escolar

En la categoría de análisis Factor principal de abandono, se presenta una red elaborada mediante el programa Atlas Ti v. 7.0, en la cual se exponen las respuestas al cuestionario de encuesta de los participantes del estudio.

Figura 4

Red de categoría de análisis Factor principal de abandono



Fuente:Elaboración propia.

En la red anterior, se muestra la respuesta del participante 1, quien reconoce que la falta de trabajo en la localidad fue un factor determinante para el abandono. El participante 2, retoma el mismo factor de abandono –el económico-, la participante 5, afirma que el factor económico y la falta de apoyo de sus padres fue un factor que le orilló a abandonar sus estudios universitarios. Este apoyo no sólo fue moral, sino también económico. Por otra parte, el participante 11, afirma que el factor principal de abandono fue por causas internas (no le gustaba ir a la escuela).

En la siguiente viñeta narrativa, que se obtuvo mediante una entrevista con la participante 5, se detalla el factor principal de abandono. Veamos:

[5/3 9:47 PM] Participante 5: (...) falta de apoyo de mi papá por lo económico, ya que siempre me decía que eran demasiados gastos, y que las maestras querían cosas bien y para entregar trabajos excelentes se necesita dinero, quizá no suficiente pero sí el mínimo, y mi papá, por machista dile jajaja, decía que un trabajo se califica por el contenido no el físico del trabajo(...)

Batallé en ese sentido, más el transporte y otros gastos, que el trabajo impreso y engargolado, que el material didáctico, que para la exposición y como en cada materia dejaban tarea, en la mayoría y en cada materia era un gasto, quizá uno menos que otro pero mi papá siempre me salía con lo mismo, que mejor estudiara alguna carrera técnica y que me permitiera trabajar y así quizá le ayudara a pagar la carrera, técnica o con los materiales, que quizá haría un gasto dioquis para terminar trabajando de otra cosa que no fuera mi licenciatura.

(...) y todo eso me desanimó y mejor me salí y trabajé, y con el tiempo me apoyó y estudié belleza, me apoyaba y lo que ganaba trabajando le ayudaba con lo más mínimo de la carrera.

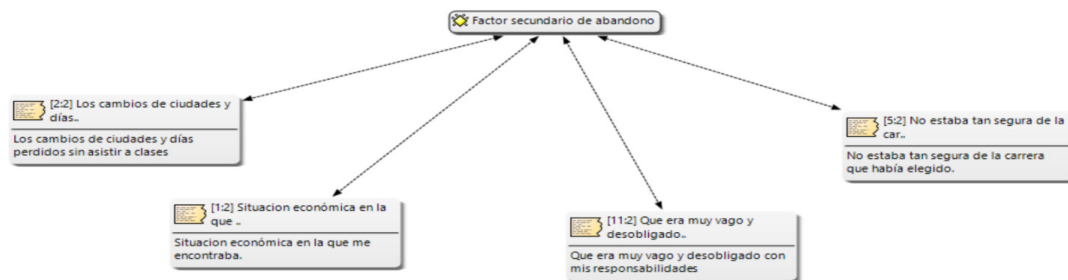
A partir de la viñeta narrativa anterior, queda claro que en el caso del participante 5 –de sexo femenino- el padre fue un factor determinante en la trayectoria escolar y su abandono de la universidad. Los argumentos del padre de familia fueron: demasiados gastos, machismo, transporte, impresión y engargolado de trabajos, tareas y exposiciones. El padre de familia –dentro del tipo de capital cultural incorporado- tiene su escolaridad de secundaria terminada a medio superior sin terminar.

Categoría de análisis Factor secundario de abandono escolar

Se presenta la red categorial, en la cual se esquematizan las respuestas al cuestionario de encuesta por los participantes del estudio.

Figura 5

Red de categoría de análisis Factor secundario de abandono



Fuente: Elaboración propia.

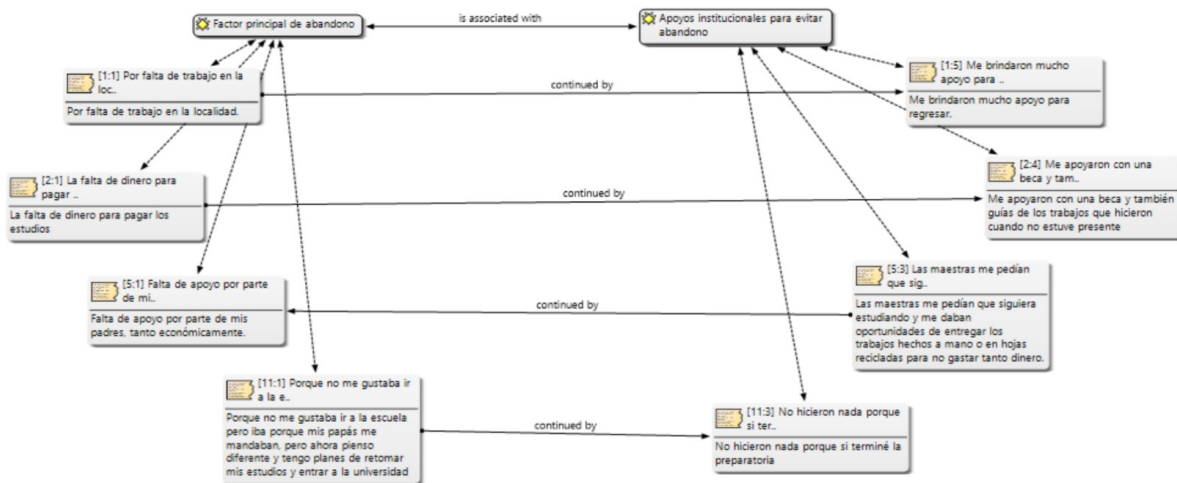
A partir de la lectura de la red anterior, se puede comentar lo siguiente. El participante 2, comenta que los cambios de ciudades y días de inasistencia a la escuela. El participante 1, recupera nuevamente el factor económico. El participante 11, plantea un auto-concepto de su persona: era muy vago y desobligado con mis responsabilidades. Finalmente, el participante 5, afirma que no estaba tan seguro de la carrera que había elegido.

Categoría de análisis Apoyo institucional para evitar el abandono

A continuación se presenta la red de relación de categorías Factor primario de abandono vs apoyo institucional para evitar el abandono.

Figura 6

Red de categorías: factor primario de abandono vs apoyo institucional, para evitar el abandono.



Fuente: Elaboración propia.

Al observar la figura 6, se puede analizar que las maestras apoyaron en su momento, al sujeto participante 1, para que no abandonara sus estudios universitarios, dando oportunidad de economizar en las entregas de tareas escolares. Al ser otros gastos los que no podía solventar, decidió abandonar sus estudios de nivel de licenciatura.

Conclusiones

A partir de los datos recolectados se pueden establecer las siguientes conclusiones: De los 10 casos estudiados, 6 continúan realizando sus estudios y 4 abandonaron su proceso de escolarización. A partir de las respuestas de los participantes que abandonaron sus estudios, la peor etapa escolar la ubican en el nivel básico y medio superior. La peor etapa está relacionada con la falta de socialización en los sujetos participantes. La mejor etapa escolar, no se ubica de manera predominante en ningún nivel educativo, sin embargo, ha sido el proceso de socialización de los participantes, el que ha determinado seleccionar la que consideran su mejor etapa escolar. La principal causa de abandono escolar ha sido el factor económico, presente en 3 de los 4 casos. Por otra parte, la falta de apoyo moral, ha determinado el abandono escolar. Esta falta de apoyo ha sido más evidente en el padre de familia de una participante del sexo femenino. Dentro de los factores secundarios, los participantes exponen factores externos (inasistencias, cambios de residencia y factores económicos), así como factores internos (autoconcepto y falta de certeza en la elección de carrera). De los 4 participantes que abandonaron sus estudios, 3 recibieron apoyo por parte de la institución y 1 no tuvo ningún tipo de apoyo. Los apoyos consistieron en: gestión de beca, guías para estudiar los temas atrasados, economizar en las entregas de tareas escolares. Los objetivos de la investigación se han alcanzado, ya que se han descrito las trayectorias y se han descrito las causas de abandono escolar.

Referencias

- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. Veracruz, México: COMIE.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Ed. Morata.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1987). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Ed. Morata.
- Kisilevsky, M. y Roca, E. (2013). Indicadores, metas y políticas educativas. Madrid, España: OEI.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Ed. Gráo.
- Miranda, J., Leyva, A. y Frock, A. (2011). Técnicas de análisis y validación de datos cualitativos. Ciudad de México: COMIE.
- Rodríguez, A. (1997). El análisis de las Trayectorias Escolares como Herramientas de Evaluación de la Actividad Académica Universitaria en ANUIES (2001), México, ANUIES.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: Ed. ICFES.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Ed. Morata.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: FUNDACIÓN SANTILLANA III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- UNICEF (2004). Estado mundial de la infancia. Nueva York: Autor.

Capítulo 2

Prácticas de iniciación de la lectura en niños menores de 5 años

Clarissa Josefina Carrazco Zazueta

Jovana Paola Lerma Muñoz

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Rosario Berenice Paredes Espinoza

Resumen

En el presente estudio las diferentes prácticas docentes en la iniciación de la lectura, con estudiantes de preescolar en una institución del sur del estado de Sonora. Los participantes de este estudio fueron dos educadoras y 56 estudiantes: 24 niñas y 32 niños que oscilan entre los 4.5 a 5 años de edad, de nivel socioeconómico medio alto o bajo, con un nivel de escolaridad de segundo y tercer grado de preescolar. La investigación tiene como objetivo principal describir las prácticas docentes de las educadoras en la iniciación de la lectura. El método y el diseño de investigación es el de la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988). Las técnicas de recolección empleadas fueron la observación y el diario de campo. La técnica de análisis fue la conocida como análisis tipológico. Las en la iniciación de la lectura se agrupan en tres tipos (lectura en voz alta de la maestra, lectura en voz alta del niño y lectura por imágenes), y finalmente, los alumnos realizan la lectura con base a imágenes y de forma auditiva, utilizando su imaginación y creatividad.

El marco contextual del problema

El lenguaje infantil es considerado como uno de los momentos claves en el aprendizaje y en el desarrollo de los individuos, al desarrollar sus oportunidades de hablar, comunicarse y conocer otras formas de construir oraciones y elaborar discursos.

Considerando la importancia del proceso de adquisición del lenguaje, han sido diversas las investigaciones que se han realizado al respecto, de las cuales se describen a continuación las experiencias de algunos autores.

González (2009) indica que los niños a la edad de 5 a 6 años pueden generar información a partir de proyectarse sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en este medio de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración.

La lectura es un proceso natural en el desarrollo de las capacidades intelectuales del ser humano. Sin embargo, desde las primeras etapas de vida, es capaz de interpretar señales, códigos y mensajes de textos diferentes: auditivos, corporales de color, movimiento, luces y sombras.

En cambio, por muchos siglos se había considerado que la lectura no era más que la reproducción mecánica de letras, sílabas y palabras contenidas en un texto, pero, aun así, surgió de la interacción entre seres humanos que han tenido que comunicar mensajes mediante señales orales o escritas.

Entonces puede deducirse como indicó Ceballos (2009), que el aprendizaje de la lectura es de vital importancia el estilo de vida y el ambiente familiar en el desarrollo del lenguaje oral, así como el papel que practica el docente como medio para intentar mejorar las limitaciones resultantes del contexto.

Así mismo para que el niño logre avanzar y realmente obtener aprendizajes significativos en la lectura, esta debe practicarse en casa a la par con los docentes, es importante que exista el hábito de leer en familia, tener un rincón de lectura, mostrarles libros de su interés a los niños en lugar de imponerles la práctica, de esta manera lograrán reforzar más su iniciación en la lectura.

Del mismo modo ha señalado Torres (2011), que debe considerarse los aspectos culturales de los estudiantes y la diversidad para favorecer la lectoescritura en el nivel de Preescolar. La lectura ha resultado ser una estrategia compleja aún para niños que aprenden a leer sin dificultad, sin embargo, contando con el grado de maduración y con un ambiente favorable los niños tienen la capacidad de adquirir dominio por la lectura. No obstante, puede convertirse en una complicación en su iniciación.

Como lo expone Ruiz (2011), el conflicto con la enseñanza de la lectoescritura es un problema nacional en nuestro país. En el mismo inciden diferentes factores como la preparación del profesor, el desempeño de los estudiantes y la motivación, pero también inciden problemas estructurales como modelos educativos, planes y programas de estudio y de fondo y más complejo aún, los niveles de procedencia del estudiante.

De igual manera López, Ramos y Mancilla (2009), conocen el papel de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades para el dominio del proceso lectoescritura. En el cual se encuentran diversas problemáticas referentes a la formación docente y a las creencias que mantienen los maestros acerca de lo que significa leer y escribir así también sobre lo que significa enseñar esta herramienta cultural.

La importancia que tiene el papel de las creencias en los procesos de formación debido a que las mantienen arraigadas en la estructura cognitiva de las personas y dificulta la incorporación de nuevos conocimientos y como consecuencia afecta la enseñanza de la lectoescritura.

Por otra parte, Barrera (2011), aclara que La Reforma Educativa de Educación Básica (RIEB) que sustentó el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. Afirma que la utilización del manual en las aulas de educación básica inscribe prácticas de lectura entre

saberes que contradicen los enfoques de lectura del currículo escolar, así como también se describe a los niveles de logro utilizados, como mecanismos de normalización y vigilancia.

Es de suma importancia tomar en cuenta los ritmos de cada niño, sus intereses y sus culturas, de tal forma que la iniciación de la lectura les parezca algo divertido a la vez, y ya no tan rutinario; hacerlo diferente cada día, por eso existe una gran variedad de estrategias para trabajarlos en la práctica.

El planteamiento del problema

Una mala iniciación a la lectura puede ser un factor que comprometa el desarrollo educativo, ya que es la parte de tal proceso que determina el aprovechamiento de la enseñanza – aprendizaje; para ello es necesario implementar estrategias que sean de gran utilidad.

En la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos (SEP, 2004).

Se detectó en el Preescolar Edmundo De Amicis, ubicado en el fraccionamiento Brisas del Valle en Navojoa Sonora, que los alumnos logran identificar la diferenciación entre dibujo y escritura, además hay atención al momento de la audición de una lectura.

Cabe destacar que la mayoría de los alumnos reconocen diversas letras, así como la inicial de sus nombres y son capaces de relacionarlas con objetos. Los niños ya traen un avance de lo que es su propia forma de aprender y de comunicarse.

Es importante que los maestros reconozcan que cada alumno proviene de un contexto diferente, con necesidades específicas, y por lo tanto aprenden de forma distinta.

Asimismo, los niños comprenden mejor y ponen toda su atención en actividades y estrategias que realmente sean creativas, innovadoras e interesantes para ellos y estas a la vez dejan un aprendizaje significativo; en esta institución las docentes plantean preguntas para guiar a los alumnos a la construcción de significados, lo cual hace que se promueva la comunicación constantemente.

Sin embargo, se percibe falta de apoyo por parte de los padres de familia en cuanto al proceso de iniciación con la lectura en los niños, pues se observa un escaso avance desde casa en la mayoría de los alumnos.

Por la misma razón hay poca comunicación con los padres de familia, ya que la mayoría trabaja, además los alumnos faltan a clases frecuentemente y esto es alarmante para el propósito que se está llevando a cabo para asegurar un mejor desarrollo en los niños en cuanto a la iniciación de la lectura, pues se necesita apoyo continuo para un mejor desenvolvimiento y resultados significativos.

Papalia, D (2017), menciona que un niño o niña promedio conoce y puede usar entre 900 y 1000 palabras; a los seis, cuentan por lo general con un vocabulario expresivo del habla de 2600 palabras y, entiende más de 20.000. Gracias a la educación formal, el vocabulario pasivo o receptivo de un niño o niña (las palabras que 22 puede entender) se cuadruplicará a 80.000 palabras en el momento en que llegue a la enseñanza secundaria.

A medida que los niños aprenden el vocabulario y la gramática adquieren mayor competencia como lo dice Papalia (2017), la pragmática es el conocimiento práctico de cómo usar el lenguaje para comunicarse. Para esto el niño debe poder colocarse en la situación del otro. Saber cómo pedir las cosas, cómo contar un cuento, cómo empezar y continuar una relación.

Otra característica de los pequeños de esta edad es que utilizan el habla privada definiéndolo Papalia (2017), como hablar en voz alta con uno mismo sin la intención de conversar con otros y se incrementa cuando los niños tratan de resolver problemas o realizar tareas difíciles sin la supervisión adulta.

La preparación del niño a la alfabetización se puede dividir en dos tipos de actividades: la primera que es la capacidad del lenguaje oral, como el vocabulario, la sintaxis, la estructura narrativa, y la comprensión de que el lenguaje se utiliza para comunicarse. Y la segunda actividad fonológica específica (conectar letras con sonidos) que ayudan en la decodificación de la palabra impresa.

A los 5 años la estructura y estrategias pragmáticas que se van perfeccionando son esenciales para su competencia posterior como hablantes y escritores adultos.

Por otra parte, Meece (2000) afirma que a esta edad los niños pueden distinguir entre los verbos que tienen una forma especial para el pasado y los que siguen de forma común y se vuelve más contagioso su gusto por las bromas y acertijos, por las rimas y por los sonidos.

A partir del planteamiento del problema anterior, se establece la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipos de prácticas realizan las educadoras para iniciar la lectura en sus alumnos?

Objetivos

Observar las prácticas docentes de las educadoras en la iniciación de la lectura.

Describir las prácticas docentes de las educadoras en la iniciación de la lectura.

Justificación

Es importante ayudar a los niños a conocer todo lo que hay detrás del mundo de la lectura, el saber diferenciar el cuento de una poesía; reconocer la importancia de la ortografía. Y por sonar como un tema muy básico de la educación, muchas veces no se le da la importancia siendo este un tema de gran relevancia.

¿Por qué hacer una investigación acerca de las prácticas de iniciación a la lectura? Porque se pretende documentar cómo las maestras inician la lectura en los niños de preescolar, saber cuáles son sus técni-

cas, así cómo saber cuál es el momento adecuado para interceder y cuál estrategia aplica; y sobre todo, ver si usa instrumentos de evaluación y cuáles son.

Se visualiza este tema como el punto de partida hacia lo desconocido, porque así es para el niño, la lectura es un mundo que descubrirá, lleno de letras, palabras y significados; lo que le dará una vista satisfactoria a lo largo de su vida escolar.

Los primeros contactos con el lenguaje comienzan desde que el niño desarrolla su sistema auditivo, se incrementan a partir del alumbramiento y vienen acompañados no sólo de razón, sino también de emoción. (Martins, B. 2007).

El marco teórico del estudio

Práctica Docente

Según Mendoza (2007) la práctica docente es el conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La práctica docente es la función pedagógica, en la cual el docente tiene el compromiso de hacer su oficio con ética, responsabilidad, actualizar sus conocimientos y así mismo formarse de manera continua.

Fierro (2003), por su parte, comenta que la práctica docente es de carácter social, objetiva e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres y autoridades). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro.

Es así como Fierro (2003) afirma que en la práctica, el docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones.

Según Fierro (2003) la práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, entre otros aspectos.

La práctica docente, por lo tanto, está influenciada por múltiples factores, desde la propia formación académica del docente hasta las singularidades de la escuela en la que trabaja. Por esta razón se considera importante que el docente se encuentre capacitado para resolver conflictos y dar soluciones espontáneas ante problemas impredecibles, junto a las personas involucradas en el aprendizaje de los educandos y así poder lograr obtener resultados de calidad.

Desde esta perspectiva, la práctica educativa es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social.

Sacristán (1988) afirma que la práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe una conexión de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares.

En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden y se comparten con otros profesionales.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (2001), señalan que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, expectativas acerca del curso, concepciones acerca del aprendizaje, las estrategias para instrumentar, los recursos, su lugar dentro de la institución.

Doyle (1986) plantea que la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren.

La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que, sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones.

De acuerdo con Schoenfeld (1998), los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo, la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates.

Lectura

Trabajar con imágenes abre un espacio de reflexión entre los alumnos y el docente, a su vez permite crear puentes entre los conocimientos previos, los conceptos y la realidad socio-cultural, favoreciendo el aprendizaje y la comprensión.

De esta manera, los educandos al observar una imagen tomando como referencia las preguntas guías favorece el establecimiento de relaciones con la vida cotidiana y entienden qué derecho o necesidad básica estaba presente.

Tradicionalmente se ha entendido la lectura como un proceso ascendente centrado principalmente en el descifrado de letras y palabras. Se entendía que la lectura conlleva un procesamiento de la información secuencial y jerárquica que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y se extiende en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases, párrafos y textos).

De esta forma se llega a comprender el texto en su conjunto. A partir de esta concepción, la práctica docente prioriza el conocimiento y uso de las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías, imprescindible para acceder al significado de los textos.

Desde este enfoque, la visión tradicional de la lectura concebía la comprensión como un simple proceso de extracción del significado por parte del lector y tal significado era algo intrínseco al texto. Por otro lado, Goldin (2016) piensa que la lectura es una práctica activa, dinámica. Muy diferente al criterio común, que implica poner en juego la atención, concentración y desarrollar la imaginación.

Para Larrosa (2003) la lectura es una experiencia, pero no siempre lo es porque se trata de un acontecimiento que no puede causarse ni anticiparse y, por lo mismo, no es posible formular un concepto universal de ella a partir de la regularidad de una ley.

La experiencia a la que se refiere Larrosa (2003) es múltiple, afirma que leer debe producir pensamiento no sobre el texto, sino sobre nosotros mismos, pues de otra manera no podría considerarse lectura, y habría sabiduría, léxico y un texto esclarecido, pero sin que el sujeto experimente algún cambio, como lo establece la pedagogía. Al leer cambia no sólo el texto leído, sino el sujeto lector se transforma así mismo, a partir de las lecturas realizadas.

La lectura implica desprenderse de la relación que se establece entre el ojo y el texto, suspender el aprendizaje, hacer que el mundo interrumpa por un instante su sentido para abrirse a lo que el texto tiene que decir cuando la lectura es construcción de sentido y no una mera sujeción al sentido del texto.

Chartier (1994) analiza la lectura como parte de la cultura escrita en el contexto de una historiografía que inaugura el estudio de las comunidades, de sus prácticas y sus objetos. La propuesta de este autor aporta elementos para entender la complejidad de la lectura.

Por ello, Chartier (2003) propone una tercera vía, presidida por un doble postulado: que la lectura no está ya inscrita en el texto, sin distancia entre el sentido que le asignan quienes lo producen (autor y editor) y el que le atribuyen, mediante su interpretación, los lectores.

Por consiguiente, un texto no existe sino porque hay un lector capaz de conferirle significado. Así, el texto cambia con los lectores y, de acuerdo con los códigos de percepción de que ellos dispongan, cobra valores distintos.

Por otra parte, Chartier (2003) considera que la lectura es una operación intelectual abstracta y silenciosa, pero no solamente eso, sino también una puesta a prueba del cuerpo y, al mismo tiempo, la inscripción en un espacio individual y social.

De la propuesta sociohistórica de Chartier (2003) puede derivarse que la lectura es irreductible a un concepto universal porque su naturaleza es variable y propia de una actividad que se manifiesta en tres dimensiones: en los textos, en los soportes y en las prácticas que transfiguran cada elemento constitutivo: tecnológico, formal y cultural.

Por último, Chartier (2003) sostiene, que las situaciones de la lectura son históricamente variables porque las leyes sociales modelan la necesidad y las capacidades de lectura, lo cual lleva a considerar que la concepción de la lectura también es variable porque obedece en parte a dichas leyes.

A su vez, Steiner (2000) comenta que la lectura es un modo de acción ya que conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, a nuestra intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, definitivo dominio sobre nuestra imaginación y deseos, nuestras ambiciones y sueños.

La lectura es una opción una elección militante del lector, una decisión activa, la de permitir que el texto entre en nosotros, conviva, nos afecte, interactúe con nosotros y nos transforme.

Solé (2002), argumenta que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando, que el primero de ellos intenta, a través del texto, alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura.

Es decir cada lector llevará a cabo una interpretación diferente del texto, lo cual no significa que el texto carezca de sentido, si no que para el lector tiene un significado diferente al autor, ya que el lector lleva a cabo su propia interpretación o construcción del texto, teniendo en cuenta sus objetivos, intereses, sus conocimientos previos.

Leer es un proceso que lleva a cabo la comprensión del lenguaje escrito, señalando que dicho proceso puede ofrecer diferentes perspectivas.

Tipo de investigación

Es de tipo cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), este tipo de investigación se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Método y diseño del estudio

El método y el diseño de investigación es el de la etnografía. Al respecto Goetz y LeCompte (1988) afirman que este diseño crea interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente. El diseño de investigación enmarca las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como la técnica de análisis.

Dentro de las técnicas e instrumentos de recolección se emplearon los siguientes:

Observación

Mayan, M. (2001) plantea que la observación es una estrategia fundamental dentro de la etnografía, esto permite tener una perspectiva interna del escenario, busca señales de los valores e hipótesis de la cultura del grupo.

Diario de campo

Según Bonilla y Rodríguez (1997) esta herramienta debe permitirle al investigador, un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.

La técnica de análisis fue el análisis tipológico. Enseguida se conceptualiza dicha técnica.

Análisis tipológico

Es una técnica de análisis propia de la etnografía que consiste en dividir en categorías los datos recolectados, a partir de algunos criterios de clasificación (Goetz y LeCompte, 1988).

Participantes

Los participantes de este estudio fueron dos educadoras y 56 estudiantes: 24 niñas y 32 niños que oscilan entre los 4.5 a 5 años de edad, de nivel socioeconómico medio alto o bajo, con un nivel de escolaridad de segundo y tercer grado de preescolar de una institución del sur del estado de Sonora en el ciclo escolar 2017-2018.

Procedimiento

Se observó a las maestras durante sus clases en diferentes grados del preescolar.

Se realizaron diarios de campo de cada clase observada.

Se guardó la información en el programa Atlas Ti.

Enseguida en el programa Atlas Ti se dividieron en las prácticas en categorías.

Después se formaron las redes de cada categoría con las prácticas docentes con ayuda del programa Atlas Ti.

Por último, se guardaron como imágenes para ser presentadas como resultados.

Resultados y discusión

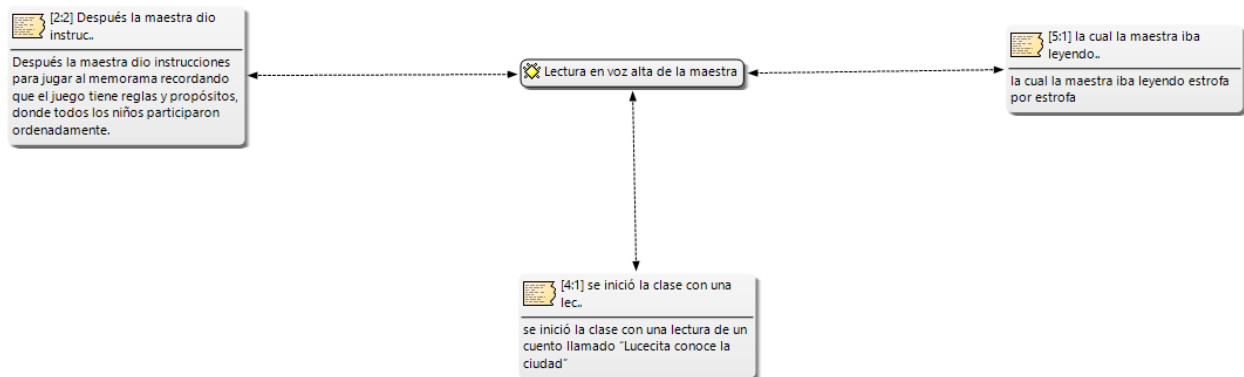
En este apartado se presentan los resultados de la recolección de las diferentes prácticas docentes utilizadas en preescolar como lectura en voz alta de la maestra, lectura en voz alta del niño y lectura por imágenes.

Categoría de análisis: lectura en voz alta de la maestra

En la figura 1 se observarán algunas de las prácticas docentes para la lectura en voz alta.

Figura 1

Categoría de análisis: lectura en voz alta de la maestra



Autor: Elaboración propia.

En la red anterior se observó que para la lectura en voz alta la maestra dice instrucciones sobre un juego, se leyó un cuento, y lo hacía parte por parte.

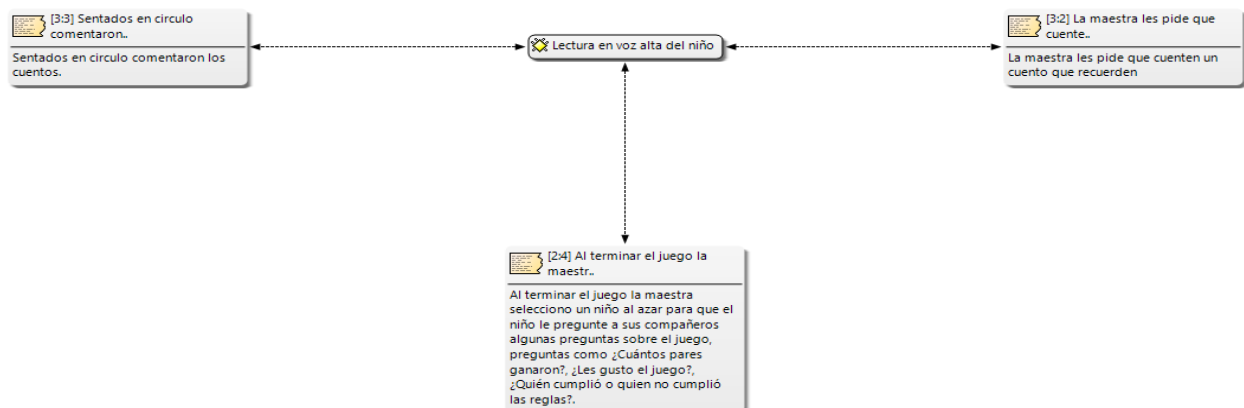
En este caso la lectura en voz alta de la maestra es una práctica indispensable ya que como lo menciona Cova (2004) permite a través de la entonación, pronunciación, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos.

Categoría de análisis: lectura en voz alta del niño

En la figura 2 se mostrará cómo se realiza la práctica de lectura en voz alta del niño

Figura 2

Categoría de análisis: lectura en voz alta del niño



Autor: Elaboración propia.

En la figura 2, se pudieron observar prácticas de lectura en voz alta como comentar cuentos en círculo, hacer preguntas a sus compañeros sobre un cuento o contar un cuento que recuerden.

La lectura en voz alta del niño es una práctica muy importante en su desarrollo como lo señala Cova, Y. (2004) permite establecer un contacto emocional y físico que brinda la oportunidad de crear lazos afectivos y sociales, favorece la conducta de escuchar en forma apreciativa y analítica, propicia las relaciones sociales, una oportunidad del desarrollo del lenguaje oral.

Categoría de análisis: lectura por imágenes

En la figura 3 se mostrará las prácticas docentes utilizadas para la lectura por imágenes.

Figura 3.

Categoría de análisis: lectura por imágenes



Autor: Elaboración propia

La red antes presentada muestra que para la lectura con imágenes se utilizaron imágenes grandes y lenguaje animado y además los alumnos colorean y después recortan para formar un cuento de imágenes. La lectura por imagen es una herramienta útil para la mejor comprensión de textos en niños menores de 5 años como lo señala Martínez, V. y Muñoz, C. (2013) la interacción que se produce entre el texto e ilustración permite introducir los elementos más complicados de la trama que, verbalmente serían muy difíciles de entender y favorecer la comprensión, pues la imagen ayuda a estimular la creatividad, la imaginación.

Conclusiones

De acuerdo a la información obtenida de esta investigación cualitativa se han descrito las siguientes prácticas por parte de los docentes de preescolar: lectura en voz alta de la maestra, lectura en voz alta del niño y lectura por imágenes.

Por lo cual se concluye que sí coincide con los antecedentes ya que los alumnos realizan la lectura con base a imágenes y de forma auditiva, utilizan su imaginación y creatividad.

Es importante mencionar, que las maestras son encargadas de motivar a los alumnos y crear ambientes aptos para que se logren estas prácticas, tomando en cuenta la cultura y diversidad de los alumnos.

Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Santafé Bogotá.
- Ceballos, A (2009). El lenguaje oral en un contexto preescolar. España: Morata
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. Madrid. Alianza.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. Caracas, Venezuela: Libertador
- Chartier, R. (1994) El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. Barcelona: Gedisa.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Handbook of research on teaching. Nueva York: Macmillan.
- Fierro, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. México: Paidós.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
- Goldin, D. (2006). Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones. México, DF.
- González García, J. (2009). El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles. Apuntes de Psicología. Madrid: Fundamentos.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2010). Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. México, DF.
- Larrosa, J. (2003) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Martínez, V. y Muñoz, C. (2013). La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Mayan M. (2001) Una Introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores. Qual Institute Press: Alberta, Canadá.
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. México, DF.
- Mendoza, G. (2007). Prácticas docentes y modelos educativos. Guatemala: Universidad Del Valle de Guatemala
- Papalia, D. (2017). Desarrollo humano. México, DF.
- Ruiz, M. (2011). El aprendizaje de la lectura en los primeros años de escolaridad. Guatemala.
- Sacristán G., (1992), Profesionalización docente y cambio educativo, en Alliaud, A. y Duschtzky, L. (comp.), Maestros, práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching—incontext. Issues in Education, 4 (1), 1-94.
- Torres, M (2011). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. Medellín, Colombia.

Capítulo 3

El empleo de cortometrajes para desarrollar la interpretación y la reflexión en alumnos de primer grado de educación primaria

Luisa Gabriela Bórquez Zazueta

Carolina Vázquez González

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Rosario Berenice Paredes Espinoza

Resumen

En el presente estudio de investigación se considera que la comprensión lectora, es un proceso que implica la relación dialógica del lector con el texto. Se ha comprendido la comprensión lectora en la escuela mexicana, una vez que los estudiantes han accedido a la hipótesis alfabética de la escritura. Describir los procesos de interpretación y reflexión mediante la transcripción de episodios de clases en donde se emplean textos filmicos en alumnos pre-alfabéticos con el uso de cortometrajes. El tipo de investigación es cualitativa (Flick, 2007). El método empleado fue el de la etnografía con un diseño fenomenográfico (Angrosino, 2012 y González, 2014). La técnica de recolección fue la videograbación (Latorre, 2015). Los datos recolectados se analizaron por las técnicas de inducción analítica y análisis tipológico (Goetz y LeCompte, 1987; Miranda, Leyva y Frock, 2011). Los datos se validaron mediante la técnica definida como triangulación. Los tipos de triangulación empleados fueron: temporal y en sujetos (Miranda, J., Leyva, A. y Frock, A. 2011). El número de participantes del estudio fue de 28 estudiantes inscritos en primer grado de una escuela primaria del sur del estado, adscrita a la zona escolar IV, del sector estatal I. Los estudiantes tienen de 6 a 7 años de edad. Del grupo estudiado 16 son hombres y 12 son mujeres. Las principales conclusiones son las siguientes: los procesos de reflexión e interpretación que los estudiantes prealfabetizados han realizado, es similar a aquellas que realizan los estudiantes alfabetizados, la reflexión de los textos filmicos ha sido posible con la orientación y mediación estratégica de sus profesores.

Introducción

Al revisar la literatura sobre comprensión lectora, se encontraron algunos trabajos claves que se han realizado al respecto, entre ellos destacan los que a continuación se describen. Por su parte, Pérez, J. (2005), comenta que el problema fundamental al momento de evaluar la lectura es la ausencia de una definición clara y precisa del concepto. Se acepta el hecho de que es una capacidad compleja, y se señala que existen cinco niveles o procesos de comprensión que hay que tener en cuenta en dicha evaluación.

Se describen las diferentes medidas de producto que pueden utilizarse para ello y los problemas más comunes que plantean. Otro aspecto relevante en la evaluación de la comprensión son los diferentes tipos de textos con los que se trabaja.

Miranda y Borbón (2017) reflexionan en torno al desarrollo de la competencia lectora en la educación preescolar. La reflexión teórica de los autores, inicia con un análisis general sobre la evolución de las funciones psicológicas superiores en los planos filogenéticos, histórico cultural, ontogenético y microgenético. Enseguida, revisan el proceso de construcción de herramientas psicológicas. Se aborda el tránsito de la oralidad a la lectura, recuperando la relación pensamiento-lenguaje, así como las fases del lenguaje del niño y la función designativa de la palabra. Posterior a estas reflexiones generales, los autores avanzan en la definición de la comprensión lectora como competencia, recuperando la explicación de la construcción de competencias desde una perspectiva socio-cognitiva, y centrando el esfuerzo de análisis en las dimensiones cognitiva y actuacional de la competencia lectora. Siguiendo con la reflexión y análisis, se coloca el tema de los procesos cognitivos que se evocan al comprender la lectura, para este ejercicio de revisión se recupera el planteamiento de PISA y PLANEA. En este punto, se reflexionan sobre las posibilidades de construir la competencia lectora en alumnos pre-silábicos. Al cierre del texto se recuperan los planos inter e inter psicológico, como marcos determinados por la enseñanza de la educadora.

Investigaciones anteriores

Rello (2017) investigó los distintos informes encargados de evaluar, los cuales son realizados por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Unión Europea (UE) están a cargo de la evaluación de la comprensión lectora en niños, adolescentes e incluso adultos, Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), Trends in International Mathematics and Science Study es decir el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), Puntos de Información y Atención al Ciudadano (PIAC) intervienen en la necesidad de trabajar la comprensión lectora. Esta investigación realiza dos estudios con alumnos de 5o y 6o de educación primaria. De los cuales el primer estudio realiza un análisis de distintas variables con el objetivo de conocer la fuerza y relación que existe entre estas y la comprensión lectora, el poder predictivo de las mismas y las diferencias entre los alumnos de distinto nivel de comprensión. En el segundo estudio se analiza un programa sobre el progreso hacia la mejora de comprensión lectora en alumnos de sexto grado de Educación Primaria que conlleva la valoración que los profesores realizan. Los resultados muestran una mejora significativa que presentan los estudiantes.

Callejas (2016) presentó un estudio sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ligadas al uso del hipertexto, y cómo influyen en la comprensión lectora de 46 alumnos del grado séptimo Institución Educativa Buenos Aires del municipio de Soacha, con la intención de lograr o generar una educación de calidad la cual se establece por el Ministerio de Educación Nacional. Según el autor, la comprensión lectora plasmada en el uso de hipertextos involucra: predecir, completar, adivinar y

relacionar a través de herramientas web. Es una manera más original y viable de lectura, a través de una mezcla de textos, gráficos, sonidos y vídeos. El estudio realizado a estudiantes a los cuales se les designó la prueba de comprensión lectora (CLP) nivel 7, para ubicar el nivel de comprensión lectora y mediante esos resultados se llevó a cabo un ambiente de aprendizaje virtual e hipertextual para que con ello se pueda elevar los resultados iniciales.

Rodríguez (2016), presentó un proyecto de investigación llevado a cabo en Chía, Colombia que tenía como objetivo fundamental el fortalecimiento de habilidad de comprensión para generar los procesos de lectores ubicados en la lengua castellana a través del diseño, implementación y evaluación de una estrategia didáctica en un Ambiente de Aprendizaje presencial con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, para estudiantes de grado cuarto de primaria de los Colegios La Belleza, Los Libertadores y Marco Tulio Fernández (Istituto Europeo di Design [IED]). Un punto a abordar dentro de la investigación es la teoría de aprendizaje constructivista, dirigida al aprendizaje significativo y como diplomacia didáctica el aprendizaje por proyectos. La investigación realizada bajo el paradigma cualitativo con un enfoque descriptivo. En los resultados arrojados se observó que en las actividades impartidas a través de las tecnologías forman una parte importante en la habilidad de comprensión y facilitan el desarrollo de destrezas como la inferencia, argumentación, extracción de información, reconocimiento de textos y mejora e incremento de su vocabulario.

Morales, Orozco y Zapata (2017), señalaron el resultado positivo de los mejores niveles de comprensión lectora han generado interrogantes constantes de investigadores y maestros. El objetivo principal de la investigación fue dar a conocer el nivel de mejora que logró un programa de intervención lectora en los niveles de comprensión literal, de organización, inferencial y crítica, así como su impacto en la motivación y actitud lectora en alumnos de 4º año de primaria, durante el periodo 2015 – 2016. La investigación retoma un paradigma cuantitativo, mediante el método cuasi experimental en donde se eligieron dos grupos intactos, uno experimental perteneciente a un contexto rural y un grupo control ubicado en un contexto urbano.

Para la medición de las variables se emplearon dos cuestionarios de comprensión lectora de opción múltiple, estructurados en siete tipos de texto; dos escalas tipo Likert para las variables actitud y motivación lectora, que se aplicaron a los dos grupos en dos momentos transversal y longitudinal, para el pretest y postest. Se creó y se llevó a cabo el programa de intervención lectora al grupo experimental para dar a conocer si el avance que se generó en cada una de las variables fue estadísticamente significativo para cada uno de ellos y como resultados de comprensión en el grupo experimental mostraron primero una diferencia a favor del grupo control. Posteriormente la intervención mostró resultados distintos recabados con el postest en el grupo experimental. La mejoría del grupo experimental se ha dado consigo mismo, demostrando que el programa de intervención mejoró la comprensión lectora con relación a los datos pretest.

Delgadillo, Villalpando y Pérez (2017) presentaron una ponencia en la cual retoma el avance parcial de resultados de una investigación. El propósito del estudio fue describir los pasos que siguen los do-

centes y coordinadores del proyecto de lectura de escuelas particulares pertenecientes a la Provincia Marista de México Occidental, en el fortalecimiento del desarrollo de las habilidades intelectuales involucradas en la comprensión lectora en estudiantes de educación básica (de preescolar y de los primeros grados de primaria). En el documento presentado los objetivos específicos planteados, fueron el tipo de prácticas declaradas por los maestros en sus planeaciones, así como de los aspectos contextuales, socioculturales, institucionales y normativos que influyen en ellas. El marco para la descripción de las prácticas docentes ha sido el modelo de caracterización de éstas, propuesto por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el análisis de la dimensión didáctica, siguiendo la metodología de la investigación acción, por medio de las técnicas de aplicación de pruebas y análisis de documentos. El examinar la información al momento del cierre del primer ciclo de la investigación, ha dado la oportunidad de identificar la predominancia de prácticas docentes comprensivas sobre las procedimentales, en la promoción de las habilidades intelectuales relacionadas en la comprensión lectora, retomando el enfoque comunicativo y funcional, el cual se basa en las teorías cognitivas del aprendizaje, y que establece como propósito fundamental, conseguir que los niños generen o creen el significado de lo que leen, por tanto requieren el desarrollo de procesos intelectuales complejos sin dejar a un lado la práctica de aspectos formales de la lengua escrita.

Miranda, Solís y Miranda (2015) y Miranda, Ruiz, Barreras, y Miranda (2018) presentaron estudios ubicados en un paradigma cualitativo, retomando el método etnográfico (Goetz y LeCompte, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se grabaron tres clases con tres grupos y tres profesores diferentes. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz y LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en tres grupos de dos escuelas públicas del municipio de Navojoa, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general planteado en el estudio fue el describir los procesos cognitivos alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar las ilustraciones de cortometrajes, se recuperaba también el planteamiento de la cognición distribuida. En las conclusiones del estudio se enfatizan las siguientes: los procesos cognitivos extraer información interpretar, reflexionar y evaluar el texto filmico de cortometrajes en alumnos pre-silábicos son parecidos a los utilizados por los alumnos alfabéticos al momento de que leen en textos impresos, por lo cual se puede desarrollar la competencia lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura, y es dentro de los subsistemas de actividad distribución y consumo, sigue siendo el docente un actor estratégico para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

Problematizando el objeto de estudio

La alfabetización inicial es el proceso a partir del cual el alumno de primer grado de educación primaria, inicia en la apropiación del sistema de escritura, heredado por las generaciones adultas. Dicho sistema, al igual que otros, que operan como símbolos mediadores, no pueden interpretarse sino como herramientas culturales que se interponen entre el niño y los objetos de conocimiento. La comprensión lectora, por otra parte, es un proceso que implica la relación dialógica del lector con el texto. Se ha

comprendido la comprensión lectora en la escuela mexicana, una vez que los estudiantes han accedido a la hipótesis alfabética de la escritura.

Al contrario de Miranda, Ruiz, Barreras y Miranda (2018) y Miranda, Ruiz y Osuna (2019), quienes consideran que la comprensión lectora puede desarrollarse antes de acceder a dicha hipótesis alfabética de la escritura, quienes afirman que los alumnos tienen la capacidad de comprender lo que leen, basándose en imágenes. En los cortometrajes, los alumnos que no han accedido a la escritura convencional, pueden comprender cuando un texto se encuentra oralizado acompañado de animaciones y sonidos el cual se le denomina texto fílmico. Desde dicho planteamiento, un factor importante en dicho proceso de alfabetización inicial y comprensión lectora, son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya que son herramientas que amplifican las capacidades naturales de los estudiantes. Recuperando este planteamiento, es posible recuperar dichas prácticas innovadoras para que los alumnos de una manera más fácil y sobre todo de su agrado, experimenten una nueva manera de aprender en la escuela.

El problema en un contexto nacional

En México se han realizado distintas evaluaciones. La que se realiza actualmente es el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA), cuyo propósito principal es dar a conocer los aprendizajes adquiridos de los estudiantes durante el término del ciclo escolar en la educación básica. PLANEA evalúa a partir de una escala que abarca de 200 a 800 puntos con una media de 500 puntos.

Los estudiantes mexicanos se distribuyeron porcentualmente en los cuatro niveles de logro de Lenguaje y Comunicación en PLANEA, de la siguiente forma:

Nivel I. Dominio suficiente con un 49%

Nivel II. Dominio Básico con un 33%

Nivel III. Dominio Satisfactorio con un 15%

Nivel IV. Dominio Sobresaliente con un 3%

Por otra parte, los estados con mejor desempeño en dicha prueba, fueron los siguientes:

Ciudad de México con 541 puntos

Colima con 519 puntos

Aguascalientes con 519 puntos

En la siguiente tabla se presenta los niveles de logro del primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación.

Tabla 1

Niveles de logro del Primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación

Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
	Nivel I	49128	46.8	46.8	46.8
	Nivel II	35108	33.4	33.4	80.2
	Nivel III	17152	16.3	16.3	96.6
	Nivel IV	3585	3.4	3.4	100.0
	Total	104973	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia a partir de PLANEA (2018). Base de datos para SPSS.

Los estudiantes mexicanos que resolvieron la prueba PLANEA de Lenguaje y Comunicación en el nivel I cuenta con un porcentaje de 46.8%, el nivel II con un porcentaje de 33.4%, el nivel III con un porcentaje del 16.3% y el nivel IV con un porcentaje de solo 3.4% que en total representan el 100%.

El problema en un contexto local

En Sonora se presentaron diversos niveles según PLANEA, los cuales fueron publicados por Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los cuales se posicionaron de la siguiente manera:

Nivel I.- Dominio suficiente con un 44%

Nivel II.- Dominio Básico con un 35%

Nivel III.- Dominio Satisfactorio con un 17%

Nivel IV.- Dominio Sobresaliente con un 4%

Al comparar el avance de resultados entre la toma del 2015 y la del 2018, Sonora ocupa el segundo lugar a nivel nacional en la mejora de los indicadores de Lenguaje y Comunicación.

Tabla 2

Niveles de logro del Primer valor plausible de Lenguaje y Comunicación

Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
	Nivel I	1636	44.3	44.3	44.3
	Nivel II	1249	33.8	33.8	78.1
	Nivel III	672	18.2	18.2	96.3
	Nivel IV	136	3.7	3.7	100.0
	Total	3693	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia a partir de PLANEA (2018). Base de datos para SPSS.

Los estudiantes sonorenses que resolvieron la prueba PLANEA de Lenguaje y Comunicación en el nivel I cuenta con un porcentaje de 44.3%, en nivel II con 33.8%, el nivel III con 18.2% y por último el nivel IV con 3.7% que se genera en total un 100%.

El problema en el contexto de estudio

La prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA Diagnóstica se aplicó a 536 alumnos de cuarto grado de la zona escolar IV de primarias estatales. La distribución porcentual en los rangos de aciertos se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución porcentual por rangos de aciertos de la prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA 2018 en alumnos de primer grado de la zona escolar IV

Rango	0-15 aciertos	16-30 aciertos	31-40 aciertos	41-50 aciertos
Porcentaje	36.6%	47%	12.3%	3.2%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba de Lenguaje y Comunicación de la prueba PLANEA Diagnóstica, que se aplicó a 36 alumnos de primer grado de la Escuela Primaria “Club 20-30”, se presentan enseguida (Tabla 4).

Tabla 4

Distribución porcentual por rangos de aciertos de la prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA 2018 en alumnos de primer grado de la Esc. Prim. “Club 20-30”

Rango	0-15 aciertos	16-30 aciertos	31-40 aciertos	41-50 aciertos
Porcentaje	0%	80.6%	19.4%	0%

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar, los niveles de dominio de los estudiantes de primer grado, de la Esc. Prim. “Club 20-30”, se distribuyen de la siguiente forma en los niveles de dominio:

- Nivel 1 Dominio Insuficiente (27.30%)
- Nivel 2 Dominio Básico (30.30%)
- Nivel 3 Dominio Satisfactorio (39.40%)
- Nivel 4 Dominio Sobresaliente (3.00%). (INEE, 2018)

Ahora bien, los estudiantes de primer grado, quienes participan en el presente estudio, se distribuyen en los niveles de alfabetización inicial, como se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5

Distribución porcentual por niveles de alfabetización inicial de los alumnos de primer grado de la Esc. Prim. “Club 20-30”

Nivel de alfabetización	Pre-simbólico	Pre-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
Diagnóstica	0	28.5%	14.2%	17.8%	39.2%
Noviembre	0	14.2%	14.2%	14.2%	57.1%
Febrero	0	7.14%	3.57%	14.2%	75%

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la anterior descripción del contexto en el que se enmarca el presente estudio, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla el proceso de comprensión lectora en estudiantes de primer grado de educación primaria con el empleo de cortometrajes?

Objetivo

Describir el proceso interpretación y reflexión mediante la transcripción de episodios de clases en donde se emplean textos fílmicos en alumnos pre-alfabéticos con el uso de cortometrajes.

Justificación

Esta investigación es realizada ya que para el ser humano es de máxima importancia estar relacionado con la lectura y escritura porque son dos herramientas para así poder comunicarse o socializar con el medio que los rodea, y por lo cual es importante que los alumnos tengan un alto nivel de comprensión lectora para poder tener más riquezas en conocimiento, creatividad, imaginación y seguridad al debatir un tema en específico de cualquier rama.

Por lo cual el estudio realizado benefició a los alumnos de 1ro. “A” de la Escuela Primaria “Club 20-30”. También, se benefician con los resultados del presente estudio, el colectivo docente y directivo de la institución, ya que ha permitido reflexionar una posible línea de incorporación de las TIC a procesos concretos de aprendizaje.

El marco teórico del estudio

Lectura

Para Goodman (2010, p. 23) “la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información”. La habilidad que genera el ser humano al leer es prácticamente fundamental para la vida cotidiana, pero eso no quiere decir que no existan personas que no cuenten con ello, porque lamentablemente las personas que carecen ciertos factores no suelen tener o llevar un proceso de enseñanza en donde puedan adquirirlo y por lo cual genera dificultades al momento de desenvolverse.

Por otro lado, sobre la lectura, comenta Rosenblatt (1978, p. 18) “(...) implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto”. En ciertas ocasiones cuando un texto no es suficientemente claro o atractivo para una persona desde el inicio suele perder la atención hacia él o quizás también para otros textos o lecturas, es por ello que un texto tiene que transmitir lo necesario para que el lector se relacione con las líneas citadas del texto.

Comprensión Lectora

Para Catala (2001, p. 11) “La comprensión lectora no atañe, pues, al área de lenguaje sino a todas, porque empieza y termina en el propio niño pero engloba el conocimiento inherente que tiene del mundo”. Se sabe que la comprensión lectora es un factor muy importante en el desarrollo del niño debido a que con ella él puede comprender y entender mejor lo que sucede a su alrededor y por ende él va adquiriendo más conocimientos y habilidades que serán muy importantes en su vida.

¿Qué evalúan las pruebas de comprensión lectora?

En la tabla 7 se presentan las estrategias cognitivas que evalúan las distintas pruebas de comprensión lectora.

Tabla 7

Estrategias cognitivas evaluadas en diferentes pruebas de comprensión lectora

EXCALE	PIRLS	PISA	PLANEA
<p>Construcción del significado que adquieren las expresiones idiomáticas, interpretación de las intenciones o motivaciones de los personajes.</p> <p>Comprensión global, su trama o tema central.</p>	<p>Localización y obtención de información explícita.</p> <p>Realización de inferencias directas, interpretación e integración de ideas e informaciones.</p> <p>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.</p>	<p>Extracción de la información.</p> <p>Interpretación de lo leído.</p> <p>Desarrollo de una comprensión general amplia.</p> <p>Reflexión sobre el contenido y la forma,</p>	<p>Extracción de la información.</p> <p>Desarrollo de una interpretación.</p> <p>Desarrollo de una comprensión global.</p> <p>Análisis de contenido y estructura.</p> <p>Evaluación crítica del texto.</p>

Fuente: Miranda, J., Ruiz, M. y Osuna, R. (2020). Uso de cortometrajes para favorecer la comprensión lectora: un análisis desde la cognición distribuida. En. Revista Praxis investigativa REDIE. Vol. 12, No. 12. Enero-Junio, 2020. pág. 20.

La comprensión lectora en estudiantes de primer grado

Según Miranda y Lara (2010, p. 18) “El nivel de educación básica dentro de estos nuevos escenarios, ha obtenido resultados poco satisfactorios en el rubro de comprensión lectora pues ocupa el penúltimo lugar en el Programa Internacional de Evaluaciones de Estudiantes (PISA) en el 2000”.

El comprender una lectura suele interrumpirse debido a la poca atracción que se le da a la lectura, si se le presenta de una manera que suele llamar su atención se puede lograr sin ningún problema, al momento que se le presentan solo letras en un pedazo de papel desde ahí se suele perder toda atención y solo se lleva a cabo para cumplir con dicha tarea solicitada.

Extracción de la información

Miranda y Lara (2010, p. 58) afirman que esta habilidad cognitiva “(...) consiste en detectar datos aislados para responder a cuestiones específicas. Por lo tanto, el alumno debe buscar en el texto la información relevante. El grado de dificultad dentro del proceso se incrementa cuando al sujeto se le solicita la búsqueda de palabras, mediante el empleo de sinónimos”. Este proceso es muy importante para el alumno, porque genera habilidades que le permite poder buscar respuestas a ciertas incógnitas que se puedan generar y con ello se facilita la comprensión y el hacerlo constantemente le permite al alumno que esté más relacionado con las palabras.

Interpretación

Miranda y Lara (2010, p. 59) lo definen a continuación: “este proceso implica que los sujetos trascienden la impresión inicial del texto, para desarrollar una comprensión más específica de lo leído. Se exige una comprensión lógica de los acontecimientos para entender la cohesión del texto. Se debe comparar y contrastar información; asimismo, se puede detectar la intención del autor”. Totalmente de acuerdo con los autores porque de tal manera se genera más entendimiento para los alumnos y con ello suele llamar más su atención hacia el texto y la manera en cómo lo pueden interpretar.

Reflexión y evaluación

A través de la OCDE (2004) citado por Miranda y Lara (2010) se dividen en dos tipos:

Reflexión sobre el contenido del texto y su valoración

Trata de que la persona relacione la información del texto con sus conocimientos previos: de su experiencia. La persona debe generar pruebas que favorezcan o perjudiquen los argumentos del texto, implantar juicios valorativos sobre reglas morales o estéticas.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza

Crook (1998, p. 20) afirma que algunos profesores creían que el ordenador suponía un incremento de su carga de trabajo y ningún cambio fundamental de su forma de trabajar, limitándose a reforzar las pautas de actividad habituales.

En muchas ocasiones se puede presentar una ligera desconfianza a lo desconocido, lo cual por lógica pasa con las tecnologías de apoyo que se han presentado durante los periodos de enseñanza, uno de ellos son los ordenadores sin embargo esto es falso porque suelen generar cosas muy positivas y que facilitan el trabajo presentado y resultados favorables.

Al respecto Crook (1998, p. 154) —señala la preocupación contemporánea porque el aprendizaje informatizado evolucionará hasta convertirse en una experiencia socialmente aislante. Últimamente se ha visto que en la nuevas generaciones las tecnologías forman parte de sus vidas al grado de que suelen transmitir o relacionarse mejor mediante un dispositivo que físicamente, pero eso también genera cosas positivas suelen tener más habilidades y contextos más extensos.

Crook, señala (1998) afirma que cuando examinamos la práctica concreta de la clase, descubrimos que, en ciertos aspectos significativos, el ordenador ha facilitado, en vez de obstaculizar, el aprendizaje socialmente organizado. El hecho de utilizar un dispositivo no quiere decir que sea un peligro para la socialización sino más bien un apoyo para tal, debido a que se suelen encontrar actividades en donde se refuerce la cooperación y resolver los problemas de una manera más empática.

Cortometraje

La Academia de las Ciencia y las Artes Cinematográficas clasifica una película como cortometraje cuando dura cuarenta minutos o menos (Adelman, 2005). Por otra parte, Vivas (2009, pp. 4-5) describe este recurso, de la siguiente forma:

El cortometraje presenta una condensación narrativa que se ve reflejada en cierta concentración expresiva y de acción, donde suele prevalecer una sola línea argumental; en el desarrollo de la estructura narrativa de un cortometraje, los puntos de giro son difícilmente inidentificables, puesto que la trama simplemente avanza hasta el clímax narrativo y, por lo tanto, suele permitir que el alumno pueda entender mejor la historia que se cuenta.

El cortometraje en particular se considera una herramienta que suele marcar resultados positivos a momento de que los alumnos se sienten atraídos por las imágenes y expresiones de los personajes y más que suelen ser acorde a su edad y eso hace que estén concentrados en la trama que se les presenta.

Por todo ello, los elementos de la narración, personajes, manejo del tiempo y el espacio suelen presentarse también con sencillez; predominan en el guión, en general, los diálogos breves y sencillos, lo que lo convierte en un recurso ideal para el trabajo concreto con determinadas estructuras lingüísticas. Su corta duración nos permite también, aunque no consideramos que sea el objetivo didáctico principal, el uso de transcripciones en el aula.

El hecho de que el cortometraje es presentado de una manera fácil y sobre todo con poca producción sobre él hace que el niño se logre a interesar en el por qué se suele llevar más por las imágenes que a lo que puede hablar el personaje y que el tiempo de él no sea tan extenso para que siempre se mantenga la atención del niño.

Adelman (2005) afirma que la Academia de las Ciencia y las Artes Cinematográficas clasifica una película como cortometraje cuando dura cuarenta minutos o menos.

Pueden retomar varios géneros: narrativo, experimental, de animación, documental, etc. De acuerdo con Adelman (2005), porque al mirarlo se puede denominar cortometraje y es una manera atractiva de llamar la atención de un niño y el hecho de que tenga un tiempo estimado disminuye la posibilidad de que no sea de su agrado.

Texto Fílmico

Gómez (2006) afirma que: “el texto fílmico es también marcadamente polisémico, pero los valores de connotación pueden encontrarse ‘ahogados’ o ‘enmascarados’ por la voluntad denotativa del discurso, que pretende naturalizarse mediante la transparencia enunciativa”. (p. 25). En la presentación de cortometrajes el alumno le puede dar diferentes significados según su análisis de comprensión, siempre y cuando sea coherente lo que el alumno analice.

Para Blanco (2003) un texto fílmico se define como un texto sincrético, debido a que en su constitución concurren diversos códigos, el texto fílmico se constituye ciertamente con códigos de textualización diferentes: códigos visuales y códigos sonoros: lengua, música, ruidos.

El hecho de que el texto fílmico se describe de tal manera lo hace más atractivo a través de los ojos del niño por que los ruidos o movimientos establecidos es lo que suele llamar la atención a esa edad.

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo. Según Flick (2007), esta investigación se caracteriza por lo siguiente:

- a. Conveniencia de los métodos y las teorías.
- b. Perspectiva de los participantes y su diversidad.
- c. Reflexión sistemática del investigador y del proceso de investigación.
- d. Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa.

Método

El presente estudio retoma un método etnográfico, con un diseño fenomenográfico. El método etnográfico, Angrosino (2012) lo describe como naturalista, personalizado, multifactorial, longitudinal, inductivo, dialógico e integral. Requiere de la estancia del investigador en el campo por tiempo prolongado para encontrar constantes en los hechos e interacciones del grupo a observar. La fenomenografía “tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes como las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno” (González, 2014. p. 144).

Técnicas de recolección, análisis y validación de datos

La técnica de recolección fue la videograbación. Esta técnica es descrita por Latorre (2005, p. 81) como “una herramienta indispensable para quienes realizan estudios observacionales en entornos naturales”.

Latorre (2005) plantea la necesidad de grabar las clases, para la posterior reflexión y análisis del material recolectado.

Las técnicas de análisis fueron: La inducción analítica, que según Miranda, Leyva y Frock (2011) consiste en: (...) el trabajo etnográfico con esta estrategia analítica, lo que implica el análisis de los datos en busca de fenómenos parecidos y relacionados entre sí. Es una manera de establecer pre-categorías, que se irán modificando o fortaleciendo, a partir de la entrada de más datos similares o distintos, según sea el caso.

Otra técnica empleada en el análisis, fue la de análisis tipológico.

Goetz y LeCompte (1987) la definen como:

“El análisis tipológico consiste grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un proposiciones o bien de forma más mundana, desde las común” (p. 189).

La técnica para validar el dato cualitativo es la conocida como triangulación Latorre (2005) define dicho proceso como un control cruzado entre distintos puntos de acceso al dato. Es una técnica para contrastar los datos recolectados y validar los hallazgos.

Por otra parte, Miranda, Leyva y Frock (2011), comentan que existen distintos tipos de triangulación. Dentro de las variantes de la técnica de triangulación, se emplearon las siguientes:

Triangulación temporal. Esta clase de triangulación permite validar los datos recolectados en el tiempo. Se puede establecer el contraste de datos recolectados, en tres tiempos de la investigación desarrollada. La triangulación temporal nos permite vigilar la consistencia del dato recolectado a través del tiempo.

Triangulación en sujetos. Este tipo de triangulación, permite validar la información entre distintos sujetos de la investigación. Un dato se considera válido dentro de un estudio cualitativo, si ese dato se repite en distinto sujetos del estudio.

Participantes

El número de participantes del estudio fue de 28 estudiantes inscritos en primer grado en una escuela primaria pública, adscrita a la zona escolar IV, del sector estatal I. Los estudiantes tienen de 6 a 7 años de edad. Del grupo estudiado 16 son hombres y 12 son mujeres.

Procedimiento

El procedimiento empleado en este estudio, y retomando el planteamiento de Valles (2007) se describe enseguida: Se problematizó el objeto de estudio con apoyo del asesor. Se definieron los aspectos éticos de la investigación, acordando junto con el asesor y la directora de la escuela, proteger la identidad de los participantes y de la maestra de grupo. Se seleccionó el grupo a estudiar. Se solicitó permiso al directivo de la escuela para acceder al trabajo de campo. Se estableció el cronograma de trabajo en común

acuerdo con el asesor de tesis. Se afinó la estrategia metodológica y se determinaron las dimensiones de análisis del estudio. Se definieron las categorías a priori a partir del marco teórico construido. Se observó al grupo junto con su maestra en distintas ocasiones durante el mes de febrero. Se visitó la escuela para levantar las observaciones del empleo del cortometraje en los meses de marzo y abril. Se reflexionaron los datos para precisar las dimensiones a observar. Se confirmaron los supuestos iniciales del estudio. Se determinó la salida del campo, con la saturación del dato. Se analizaron los datos recolectados en Atlas Ti v. 7.0 y por último se procedió a redactar el informe de investigación.

Resultados y discusión

Proceso de comprensión lectora

Categoría de análisis interpretación:

En esta categoría de análisis se presentan aquellas unidades analíticas que se caracterizan por reflejar la interpretación del alumno sobre el texto fílmico presentado. En el caso de este escenario de innovación, la interpretación sucede en la mente del estudiante. Va más allá de lo que se ve y se escucha en la película.

En las figuras 1a, 1b y 1c se presentan las escenas que los estudiantes reflexionan a partir de las preguntas de su profesora.

Figura 1a. Cortometraje el vendedor de humo.

Escena: El vendedor le pide la rama para practicar un hechizo.

Tiempo: 02:23



Figura 1b. Cortometraje el vendedor de humo.

Escena: El vendedor practica el hechizo.

Tiempo: 02:26



Figura 1c. Cortometraje el vendedor de humo.

Escena: El vendedor convierte la rama en un avión.

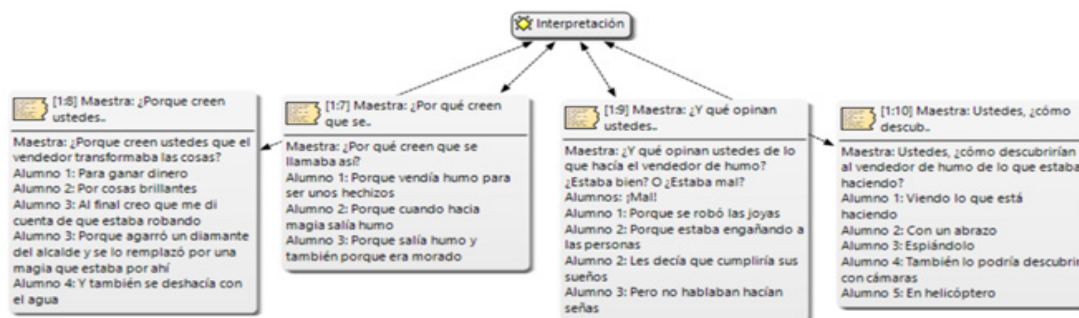
Tiempo: 02:28



En la Figura 2 se presentan las unidades de análisis en la que los estudiantes interpretan el texto fílmico presentado, a partir de las preguntas planteadas por los profesores.

Figura 2

Red de categoría Interpretación.



Cuando se analiza la figura anterior, se puede mostrar que la maestra realiza diferentes preguntas, para hacer que los alumnos analicen el cortometraje que se les presentó, las preguntas que arroja la maestra son las siguientes ¿Por qué creen ustedes que el vendedor transforma las cosas?, ¿Por qué creen que se llamaba así?, ¿Qué opinan ustedes de lo que hacía el vendedor de humo? y ¿Cómo descubrirían al vendedor de humo de lo que estaba haciendo? Cada una de estas interrogantes promueve en los alumnos la interpretación del texto fílmico.

Categoría de análisis reflexión

En esta categoría, se agrupan aquellas unidades de análisis, que informan sobre los procesos de reflexión de los estudiantes. Al igual que en los procesos de reflexión realizados sobre textos impresos o hipertextos, una vez que los alumnos han construido la convencionalidad de la escritura, los estudiantes del presente estudio han logrado reflexionar tomando en cuenta no solo las señales textuales fílmicas, sino que han logrado construir significados más allá del propio texto.

Figura 3a. Cortometraje el vendedor de humo.

Escena: El vendedor huye del pueblo como joven.

Tiempo: 05:34



Figura 3b. Cortometraje el vendedor de humo.

Escena: El vendedor huye del pueblo convertido en viejo.

Tiempo: 05:42



En el siguiente pasaje de la clase uno, la maestra cuestiona a los alumnos para reflexionen algunas escenas que se presentaron en el cortometraje El vendedor de humo.

[Maestra: quiere decir que...

Códigos: [Reflexión]

No memos

Maestra: quiere decir que ¿él era joven y viejo a la vez?

Alumno 1: se hizo una transformación para que se hiciera joven

Maestra: y porque pasó de viejo a joven, ¿Qué hizo para pasar de viejo a joven?

Alumno 1: hechizándolo

Alumno 2: pero se deshacía con el efecto del agua

Alumno 2: pues le salió agua en el camino por la lluvia y se le salió el efecto del cuerpo y volvió hacer viejo

Maestra: entonces en realidad ¿era viejo? O ¿era joven?

Alumnos: ¡Viejo!

Maestra: ¿Por qué?

Alumno 1: Porque hizo un hechizo

Maestra: ¿y quién deshacía ese hechizo?

Alumno 1: el agua

Al ver las viñetas anteriores se puede notar que la maestra realizaba preguntas de análisis para los alumnos en donde provocaban que los alumnos se desarrollaran más al momento de dar respuesta, como se puede mostrar en la pregunta de inicio donde corrigieron a la maestra que no es que era joven y viejo a la vez, más bien era que se transformaba en joven especificando y sin dejar atrás de que se deshacía con el agua al recordar una escena que ocurrió y por tal motivo llegaron a la conclusión de que era viejo y se transformaba en joven.

Conclusiones

Se alcanza el objetivo general de la investigación el cual era describir el proceso de interpretación y reflexión de los textos fílmicos en alumnos pre-alfabéticos con el uso de cortometrajes. Se coincide con los estudios preliminares de Miranda (2007), Miranda, Solís y Miranda (2015) y Miranda, Ruiz, Barreras y Miranda (2018), en donde se reporta que los estudiantes en proceso de construcción de la lectoescritura pueden interpretar y reflexionar los textos fílmicos de los cortometrajes. La interpretación que los estudiantes han realizado, es similar a aquellas que realizan los estudiantes alfabetizados. La reflexión de los textos fílmicos ha sido posible con la orientación y mediación estratégica de sus profesores. Cualitativamente los procesos interpretación y reflexión de alumnos prealfabetizados y alfabéticos, son similares.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Adelman, K. (2005). *The Ultimate Filmmaker*s Guide To Short Films*. Barcelona, España: Ed. Robinbook
- Blanco, D. (2003). *Semiótica del texto fílmico*. Lima, Perú: Ed. Universidad de Lima.
- Callejas, L. (2016). *Las TIC y el hipertexto en el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Bogotá, D. C. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10818/23272>.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Delgadillo, V., Villalpando, M., y Pérez, A. (2017). *Prácticas docentes para la promoción de habilidades implicadas en la comprensión lectora en las escuelas maristas*. San Luis Potosí. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2778.pdf>.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Goetz, JP. & LeCompte, MD. (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ed. Morata.
- González, C. (2014). *Investigación fenomenográfica*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. Consultado el 16 de abril de 2019. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11862/pdf>.
- Gómez, F. (2006). *El análisis del texto fílmico*. Castellón, España: Universidad Jaume I.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Ed. Grao.
- Miranda, J. y Borbón, S. (2017). *La competencia lectora en preescolar: de su construcción a su enseñanza*. Vol. 11. No. 3. Abril 2017-septiembre 2017. Pp45-56. Disponible en: <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2017/05Revista-Electr%C3nica-Visi%C3%B3-Educativa-IUNAES-No.-23.pdf>.
- Miranda, J. y Lara, J. (2010). *Desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes*. Culiacán, México: Ed. Once Ríos.
- Miranda, J., Leyva, A. y Frock, A. (2007). *Taller de análisis y validación de datos cualitativos*. México, DF: COMIE.
- Miranda, J., Ruiz, M. y Osuna, R. (2020). *Uso de cortometrajes para favorecer la comprensión lectora: un análisis desde la cognición distribuida*. En. *Revista Praxis investigativa REDIE*. Vol. 12, No. 12. Enero-Junio. Durango, México: REDIE.
- Miranda, J., Solís, M. y Miranda, J. (2015). *Análisis cualitativo de interacción en el aula: uso de cortometrajes y desarrollo de competencia lectora en alumnos pre-silábicos*. Chihuahua. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2046.pdf> .
- Miranda, J., Ruiz, M., Barreras, A. y Miranda, J. (2018). *Análisis cualitativo de interacción en el aula: uso de cortometrajes y desarrollo de competencia lectora en alumnos pre-silábicos*. Chihuahua, Chihuahua: COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2046.pdf>.
- Morales, L., Orozco, M. y Zapata, V. (2017). *Comprensión lectora: motivación, actitud y estrategias lectoras*. San Luis Potosí. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0427.pdf>.
- Pérez, J. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*.
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Castellón de la Plana, España. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/406141>.

- Rodríguez, I. (2016). Fortalecimiento de la habilidad de comprensión para potenciar los procesos lectores en el área de lengua castellana mediante el uso de las TIC. Chia, Colombia. Disponible en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29707>.
- Vivas, J. (2009). Cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. España. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:059061fa-1ef2-463c-b080-23b638686123/2009-redele-17-05vivas-pdf.pdf>.

Capítulo 4

El empleo de videoclases en segundo grado de educación primaria: un análisis desde la teoría de la actividad

María Eloí Rosas Ramírez

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Rosario Berenice Paredes Espinoza

Irasema Armenta Álvarez

Resumen

En el presente estudio se considera que el empleo de videoclases fue un recurso estratégico durante el tiempo de confinamiento por la pandemia COVID-19. Se ha planteado como objetivo describir el trabajo de las videoclases en segundo grado de educación primaria, desde el posicionamiento de la cognición distribuida. Esta investigación es de tipo cualitativo. El método y diseño del estudio que se emplearon en dicha investigación es etnográfico. El número de participantes del estudio fue de 23 estudiantes inscritos en segundo grado en una escuela pública del sur del estado de Sonora, asignada a la zona escolar IV, del sector estatal I. Los estudiantes tienen de 7 a 8 años de edad. Del grupo estudiado 14 son hombres y 9 son mujeres. Se comprueba el supuesto de la investigación planteado inicialmente que el empleo de videoclases favorece y enriquece el aprendizaje en estudiantes de segundo grado, a partir de la evidencia empírica recolectada. Dentro de las conclusiones resaltan las siguientes: se comprueba el supuesto de la investigación planteado inicialmente que el empleo de videoclases favorece y enriquece el aprendizaje en estudiantes de segundo grado, la actividad generada en el aula de clase muestra una dinámica de intercambio con identidad propia, que refleja los intercambios sociohistóricos y culturales que sitúan el desarrollo del niño y el sistema educativo mexicano plantea una alta demanda de competencias en los distintos actores educativos (padres, alumnos, docentes y directivos) para el trabajo de la educación remota.

Introducción

Al revisar estudios previos sobre el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se detectaron los siguientes. Medina, Mortis y Pablos (2017) realizaron una investigación que describe el uso de las tabletas electrónicas y otros recursos tecnológicos utilizados por profesores de quinto y sexto grado de escuelas primarias públicas. En dicha investigación se empleó el método fenomenológico, mediante las técnicas de entrevista y observación a profesores y directores. Los resultados obtenidos indican que los profesores no recibieron capacitación adecuada para hacer uso de las TIC, sin embar-

go, la mayoría utiliza las tecnologías en el aula para impartir sus clases y comunicarse con sus alumnos. Sánchez (2019) en una investigación desarrollada muestra los resultados de una propuesta de intervención educativa realizada en el sexto grado de educación primaria basado en la metodología investigación-acción. Durante la acción se implementaron distintas estrategias y actividades para favorecer el aprendizaje escolar en la asignatura de Geografía mediante el uso de dispositivos tecnológicos (con los que contaba el estudiante) tales como: celulares, tabletas, laptops, cámaras, entre otros, poniendo especial énfasis en aquellos que tuvieran conexión a internet y contarán con un sistema Android o IOS para descargar diferentes aplicaciones digitales. De esta manera se propusieron actividades áulicas que permitieron el uso y acceso a contenidos digitales a través de dichos dispositivos, atendiendo a los temas referentes al comercio internacional, cadenas productivas y consumo responsable. La escuela donde tuvo lugar la intervención no contaba con centro de cómputo y recursos tecnológicos necesarios para la educación digital de los alumnos, no obstante, contaba con el servicio de internet, lo cual permitió realizar la propuesta al diagnosticar que buen porcentaje de los estudiantes contaba con distintos dispositivos que podían llevar al aula. Como parte fundamental de la propuesta se diseñaron estrategias grupales donde los estudiantes trabajando en equipo compartieron, jugaron y exploraron diferentes aplicaciones y páginas web aportando así mayor interés, motivación y asimilación de contenidos hacia aprendizaje de la Geografía y favoreciendo el uso crítico y responsable del internet y tecnologías digitales.

Ramírez (2019) abordó una investigación sobre los Entornos Virtuales de aprendizaje en el modelo de la Educación en casa en México y sus implicaciones socioculturales. La Educación en casa como se le llama en países de habla hispana o el Homeschooling como término anglosajón y el más conocido, ha crecido en las últimas décadas y va en aumento con la ayuda de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) a nivel internacional y nacional. Sin embargo, no existe información precisa de la cantidad de alumnos en esta modalidad, ni su tendencia de crecimiento, así como análisis de desempeño académico o de materiales didácticos que utilicen las familias mexicanas. Los avances tecnológicos han impulsado y fomentado la educación a distancia desde el siglo pasado, es por eso que la sistematización, apoyos didácticos, currículos en línea, foros de discusión en redes sociales, así como la creación de plataformas digitales ayudan al crecimiento del fenómeno y a la opción para algunas familias a la desescolarización de sus hijos desde la educación básica, Por esta razón, se coloca como innovador en México el tema de la Educación en casa, abordando en esta investigación los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales como en las implicaciones socioculturales, así como la aportación teórica en estos entornos y nuevos contextos en la educación y su acreditación a nivel nacional.

El planteamiento del problema

El aumento exponencial del virus Covid-19 generado en una ciudad de china Wuhan, desató una pandemia mundial por el consumo de animales de todas clases dentro de un mercado en condiciones desfavorables, llegando rápidamente a una expansión en tema de defunción, miles de personas se han quedado dentro de casa, covid-19 no tiene raza ni género, este problema afecta significativamente en cualquier actividad que sea realizada por el hombre, pero en materia educativa, los maestros se han visto en la necesidad de llevar las clases al hogar, con el empleo de videoclases.

La videoclase no se reduce a un encuentro sincrónico, dentro de esto radica algunas causas y consecuencias, como que el niño no sea capaz de socializar, ajustándose las clases a un tiempo determinado, tanto que el propio docente no consiga tiempo para atender todas las necesidades de los participantes, caso que ha llevado a muchos niños a la deserción escolar, la disminución del porcentaje de estudiantes dentro de este confinamiento está siendo un punto rojo para la educación en México, esta es una de las causas principales y por las cuales se optó de primera instancia, la pandemia ha causado una alta demanda en el precio de las tecnologías, causa por la cual el estudiante pueda verse afectado a lo largo de su trayectoria escolar, por este motivo se ha planteado el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se desarrollan las videoclases en un grupo de segundo grado de educación primaria?

Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo describir el trabajo de las videoclases en un grupo de segundo grado de educación primaria.

Justificación

La realización de este trabajo de investigación tiene como fin servir como una guía de referencia para los futuros candidatos al empleo de las video clases debido a los nuevos retos del confinamiento a nivel mundial que se dio a raíz de la crisis sanitaria por el virus Covid-19, ya que está ha afectado a la formación educativa presencial.

El plan de estudios 2017

El programa de segundo grado

Al respecto, la SEP (2017) “menciona que el alumno está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance e identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, crear, practicar, aprender, comunicarse y jugar” (p. 26). Los niños en este siglo a edades muy tempranas se han visto tan familiarizados con las tecnologías, tanto así que son los que enseñan a los adultos cuando estos tienen una duda de cómo utilizar algún recurso o mover algún comando de alguna aplicación o plataforma, debido a los múltiples juegos que se han estado lanzando, los niños son poseedores del juego genéticamente, pues es una forma de adquisición de conocimientos.

También la SEP (2017) “menciona que las dinámicas de las sociedades actuales suponen transformar, ampliar y profundizar el conocimiento, así como utilizar nuevas tecnologías para el desarrollo científico” (SEP, 2017, p. 32). Comentando la cita anterior cabe destacar la importancia de mostrar estas tecnologías y profundizar en conocimiento ya que los alumnos son materia importante para el cambio radical que se espera obtenga nuestro México, no con el afán de solo reconocerlo como un país multi-diverso si no con una alta gama de estudiantes preparados en innovación y manejo tecnológico.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Miranda, Padilla, Villanueva, Chairez, Ladriere, y López (2019), comentan su concepto TIC como “una referencia hacia nuevos medios como son los hipertextos, multimedia, Internet, realidad virtual, realidad aumentada o televisión digital” (p. 11). La conectividad a internet es una condición necesaria

para el desarrollo de las clases. Conectados a la red se facilita la búsqueda de cualquier tema en tiempo real, en consecuencia, es necesario que los maestros se capaciten con los nuevos medios que están siendo tendencia de avance tecnológico, esto sube su rango para la transmisión de conocimientos.

Miranda, *et al.* (2019) también explican que el uso de las TIC puede traer como ventajas: la facilidad de construcción de conceptos, facilidad de aprendizaje, guardar y recuperar información, socialización rápida y eficiente, gran cúmulo de conocimientos disponibles y rapidez para desarrollar trabajos.

Coincidiendo con los autores, toda herramienta que es aplicada en base a la formación de personas tiene ventajas muy grandes, puesto que si no las sujetaran ni se tomarán en cuenta para la implementación, los conocimientos están a nuestro alcance, solo es cuestión de transmitirlos a las futuras generaciones, estando en constante actualización.

Miranda, *et al.* (2019) interpretan que “las nuevas generaciones van asimilando de manera natural esta nueva cultura que se va conformando y que para nosotros conlleva muchas veces importantes esfuerzos de formación, de adaptación y de desaprender muchas cosas que ahora se hacen de otra forma.” (p.12).

Como se comentaba que esta es una nueva cultura, la era tecnológica cada vez está avanzando a pasos agigantados haciendo que los más pequeños tengan acceso a un sinfín de conocimiento en tan solo un clic, las clases virtuales han sido vitales para la continuidad de la educación y una gran ventaja es que el mundo entero se ha visto a la tarea de participar en tan solo algo relacionado con la tecnología.

Miranda, *et al.* (2019) recalcan un punto importante “Las prácticas educativas con internet y las TIC deben trascender las prácticas pasivas. El potencial de estas tecnologías permite una nueva relación epistemológica en las aulas: pasar de usuarios a creadores de información y de conocimiento.” (Miranda, *et al.* 2019, p. 12).

La educación no presencial: virtual, a distancia y remota

Presencialidad y no presencialidad en educación

La presencialidad en la educación juega un papel fundamental dentro de la socialización del grupo, ya que los niños aprenden a convivir con otros, desarrollar seguridad, conocimientos, empatía hacia lo que no es conocido dentro de su cultura, enriquecerse desarrollando su autoestima, su carácter, así también la infraestructura para la realización de las actividades extra curriculares como actividades de deportes, festivales, honores a la bandera, entre otros. La tradición o historia de familiares en su época de escolarización donde se asistía presencialmente a clases hacen más atractivo y un poco más fácil el reto educativo.

La no presencialidad en la educación virtual destaca por centrar sus modelos de enseñanza en el alumno, tomando en cuenta que cada alumno es diferente y en esta modalidad, es mucho más fácil la dirección de los diferentes tipos de aprendizaje, haciendo así a esta más accesible ya que permite estudiar en diferentes espacios, tiempos y lugares.

Educación virtual

Para Meza, Torres y Lara (2016), la educación virtual “debe contener un diseño instruccional, pedagógico, tecnológico, de interfaz, evaluación, gerencia (administrador), soporte y ética de uso; es decir se trata de la mixtura de los recursos, la interactividad, el apoyo y actividades de aprendizaje estructuradas.” (Meza, Torres y Lara, 2016 citados por Peña, 2021, p. 4).

Al utilizar un recurso tecnológico se debe de conocer las instrucciones que éste implica para tener así un conocimiento y una accesibilidad que sea enriquecedora para el usuario que desee acceder a la web, pedagógico por el hecho de utilizarlo con fines educativos, administrarlo de forma eficaz con un uso ético de todo el contenido que pueda estar a nuestro alcance.

Ruz (2021) destaca que “la educación virtual constituye un ecosistema educativo en donde se articulan elementos curriculares, pedagógicos, plataformas de trabajo y otras tecnologías, que permiten acceder, gestionar y construir aprendizajes significativos en los/as estudiantes.” (Ruz, 2021 citado por Peña, 2021, p. 6). La educación virtual puede resultar valiosa a la hora de acceder, gestionar y construir aprendizajes que resulten significativamente enriquecedores a lo largo de nuestro historial académico, así como de la vida misma.

La virtualidad favorece el rol del estudiante como protagonista en el proceso de aprender, las herramientas de comunicación online entre el docente y el estudiante, así como entre ellos, pueden propiciar aprendizajes colaborativos” (Sanabria, 2020).

El alumno y el docente son capaces de aprender de la mano con las herramientas tecnológicas durante el proceso de cooperación que se haga en conjunto mientras se aprende un tema específico, la virtualidad es una excelente herramienta que ayuda a ampliar el panorama que se tiene, creando así lazos que pueden resultar positivos dentro del aprendizaje.

Sanabria (2020), menciona que la modalidad virtual ofrece la posibilidad, en los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, para comunicarse y manejar información en distintos formatos y medios. Los estudiantes disponen de un abanico de recursos y actividades, seleccionando los más adaptados a su estilo e intereses.

Educación a distancia

Según Padula (2001), la educación a distancia es “una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente.” (Padula, 2001 citado por Peña, 2021, p. 3). Esto ayuda a los tiempos personales de cada estudiante ya que ellos mismos son capaces de gestionar su tiempo en cuanto a la organización escolar y personal.

Angulo (2005) menciona que “la educación a distancia representa una realidad que tendrá un constante crecimiento durante la primera década del siglo XXI, potenciada con la incorporación de las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías de comunicación electrónica.” (2005, p. 72).

El siglo XXI ha expandido el modelo presencial que se tenía de la educación como una forma tradicional pasado de generación a generación, actualmente se ve el incremento de las tecnologías de la información y la comunicación con innovaciones bastante impresionantes que van cada día exigiendo más y más a la humanidad, volviéndonos más individualizados, el tener acceso a múltiples programas y formas de aprendizaje, así como la transmisión de los mismos.

García (2020) añade que “la educación a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y cooperativo” (1986, p. 48).

Como se comenta anteriormente la educación a distancia tiene direcciones bidireccionales y multidireccionales que quiere decir, que se necesita tener mínimo un emisor y un receptor para que esta pueda funcionar de forma bidireccional, y para la multidireccionalidad hace referencia que esta puede ser compartida con muchos receptores haciendo esta masiva, esto permite que los alumnos tengan un aprendizaje que sea independiente para que ellos mismos logren transformar y compartir la información de forma en que todos puedan participar.

Educación remota

Según Peña (2021) “la educación remota simplemente trata de imitar la educación presencial: Sin tiempo de diseñar y sin recursos, convocando a los alumnos a una llamada de Zoom e intentando replicar la clase frontal, ignorando que no se tiene el espacio.” (2021, p. 5).

En la actualidad la formación autónoma por parte de los estudiantes es el punto clave para esta modalidad ya que el acompañamiento se da con cierta regularidad, tanto así que se prioriza la situación de emergencia y se ve por el bienestar de los estudiantes.

La videoclase

Canales y Silva (2020) sostienen que este recurso sincrónico se ha implementado principalmente por las plataformas como Zoom, Teams y Meet de Google. Estas herramientas se complementan en la docencia en proporciones variadas, definidas normalmente por los colectivos docentes, dirección y supervisión escolar sin una clara orientación. Las sesiones sincrónicas se acordaban con los alumnos y padres, sin embargo, se generó una nueva forma de exclusión. Se quedaban fuera de las aulas virtuales aquellas regiones o sectores de las ciudades donde la conectividad no era posible.

El aula como un sistema de actividad: la teoría de la actividad

Rodríguez, López y Ribeiro (2017), mencionan que “algunos aspectos de la actividad docente vienen principalmente en la forma del plano curricular que el profesor debe seguir, las normas de la escuela y las estrategias didácticas seguidas por el profesor en su práctica.” (p. 1390). Los maestros deben contar con ese liderazgo para lograr que sus alumnos participen activamente durante las clases, motivarlos con el ejemplo y el entusiasmo que este pone, basándose en los contenidos educacionales, pero sobre todo en la misma práctica del docente.

Para Vincenzi, Marcano, Macri, (2020), la teoría de la actividad es entendida “como acción humana intencional que convoca la participación de estudiantes y profesores en torno a un objeto común que los motiva y dirige, haciendo uso de herramientas físicas y socio culturales que facilitan el logro de los resultados esperados.” (p. 161). Así como menciona Vygotsky (1978) la teoría de la actividad “analiza la complejidad del proceso formativo en su propio contexto para acceder a la acción pedagógica y dispositivos que actúan en una zona de desarrollo próximo.” (p. 161). Esto complica los mecanismos, factores y sistemas sociales, culturales que dan sentido a lo que pasa dentro del aula de clase, en esta ocasión a las clases virtuales.

Schroeder (2014) indica que la teoría de la actividad planteada por Leontiev “es hacer cambios en una comunidad o una sociedad a través de las actividades utilizadas y las herramientas culturales e históricas que median implícitamente las acciones que surgen.” (p. 19).

Por otra parte, para Lantolf y Thorne (2006) ambos describen la teoría de actividad “como los aspectos sociales en práctica que determinan el desarrollo psicológico.” (Lantolf y Thorne 2006, citado por Schroeder, 2014, p. 19).

En la teoría de la actividad, “las conductas y los movimientos no son acciones porque no evidencian la presencia de un motivo, se trata, entonces, de evidencias conductuales, que pueden ser operativas o mecánicas.” (Solovieva 2019, p.21).

La actividad compartida constituye un significativo contexto social para el aprendizaje

Bodrova y Leong (2004) mencionan que “cuando un niño comienza a aprender una habilidad, el contexto social puede ser lo único que haga significativo el aprendizaje; el niño puede tratar de aprender simplemente porque la interacción con el maestro es muy agradable.” (p. 110).

Miranda (2021) afirma que dentro del papel de la interacción en el aula “la cognición distribuida no es un proceso individual y solitario, más bien se convierte en un proceso colectivo y distribuido.” (p. 108).

Miranda, Ruiz y Osuna (2019), destacan en su investigación, que la idea central de la cognición distribuida es que “la cognición no es un asunto que reside solo en el cerebro, sino que desarrolla con el concurso de varios agentes, artefactos y tiempos; teniendo como principio la participación de los sujetos involucrados en la situación.” (p. 20).

La explicación de Leontiev

Rodríguez, López y Ribeiro (2017), afirman que Leontiev define al sistema de actividad como “una actividad que es orientada por un motivo, las acciones son orientadas por metas y las operaciones por condiciones, la actividad es un proceso como un todo, no una secuencia lineal de acciones individuales.” (p. 1388). Orientar las acciones por metas facilita medir el progreso, mejorar la productividad, aumentar el compromiso y refuerza la autoestima.

En este sentido, Leontiev “afirmaba que las personas se ocupan en acciones que no satisfacen una necesidad del individuo, sino que contribuyen a la posibilidad de satisfacer una necesidad de la sociedad.” (Leontiev citado por Schroeder, 2014, pp. 16-17).

La explicación de Engeström

Engeström (1987) añadió a las ideas de Leontiev otros elementos en su explicación “proponiendo un sistema de actividad que debe ser representativo de la complejidad del todo, ser analizable en relación a múltiples dimensiones y ser específico del ser humano y su mediación cultural.” (Engeström, 1987, citado por Rodríguez *et al.* 2017, p. 1388).

Figura 1

El sistema de actividad según Engeström



Fuente: Miranda, J. (2017). La metodología de la investigación-acción y la perspectiva teórica de las buenas prácticas. p. 20. En: Miranda, J. (2017). Las TIC entran a la escuela. Hermosillo, México: Ed. Autor.

Engeström (1999) amplió la idea de tres niveles, donde “la actividad es dirigida hacia una meta realizada por una comunidad; responde a la pregunta ¿por qué?, la acción se dirige hacia una meta específica de

la consciencia, realizada por un individuo o un grupo y responde a la pregunta ¿qué?, la operación de la actividad es automatizada, y responde a la pregunta ¿cómo?” (Engeström, 1999, citado por Schroeder, 2014, p. 20).

Engeström y Cole (1991) afirman que “las cogniciones están distribuidas neuro psicológicamente: partes diferentes del cerebro procesan modalidades de experiencia y de estímulos diferentes desde el punto de vista social y también temporal.” (p. 17).

En consecuencia, las cogniciones que el niño puede manifestar tienen carácter neuropsicológico, esto quiere decir que se estudian desde los procesos cognitivos, de conducta y emocionales, que a su vez permiten analizar la memoria y atención. Durante el confinamiento social como consecuencia de la pandemia, el cerebro puede ser capaz de procesar distintos estímulos como en el campo de aprendizaje.

La distribución del aprendizaje la plantea Engeström y Cole (1991) en la siguiente cita: “la presentación de dos ejemplos detallados, la adquisición de la lectura (en la que las cogniciones están distribuidas entre el docente, el alumno, los demás alumnos y artefactos culturales” (p. 17).

Producción

Engeström (1996) menciona que “en esta categoría se agrupan aquellas unidades de análisis que expresan la relación sujeto- artefacto mediador –objeto.” Esto quiere decir que se concreta una relación en los siguientes elementos: alumno-recurso TIC-contenido. (Engeström,1996, citado por Miranda. 2021, p. 122).

En el presente estudio este triángulo del subsistema de actividad se integra por: alumno-herramienta tecnológica empleada-contenido. Dos ejemplos del triángulo del subsistema de producción del estudio son los siguientes:

Alumnos - Google Meet - contenido escolar
Alumnos -Jamboard- contenido escolar

Distribución

Engeström (1996) comenta que la distribución “expresa la relación sujeto-reglas- comunidad, para esto entendemos esta relación a partir de los siguientes elementos: alumno-reglas de participación-clase.” (Engeström,1996, citado por Miranda. 2021, p. 123).

En el presente estudio este triángulo del subsistema de actividad se integra por: alumno/docente-reglas del salón-clase/grupo. Un ejemplo del triángulo del subsistema de distribución del estudio es el siguiente:

Alumno - Levantar la mano al participar - clase/grupo

Consumo

Engeström (1996) interpreta que la categoría de consumo “simboliza la relación que tiene el sujeto con el objeto hacia la comunidad, así destacamos que lo anterior plantea un ejemplo más sencillo en los que se pueden ver envueltos los siguientes elementos: alumno-contenido-clase.” (Engeström,1996, citado por Miranda. 2021, p. 124).

En la presente investigación este triángulo del subsistema de actividad se integra por: alumno-contenido-clase/grupo. Un ejemplo del triángulo del subsistema de consumo en esta investigación es:

Alumno - Tema: las fracciones - clase/grupo

Intercambio

Engeström (1996) comenta que, en esta categoría, las unidades de análisis expresan la relación comunidad- colaboración interpsicológica- regla de participación, esta relación se concreta en los siguientes elementos: sujeto- contenido de clase- formas de participación.” (Engeström,1996, citado por Miranda. 2021, p. 125).

En el presente estudio este triángulo del subsistema de actividad se integra por: alumno-contenido de la clase/formas de participación. Un ejemplo del triángulo del subsistema de intercambio en esta investigación es:

Alumno - Tema: las fracciones - Atender la explicación en silencio

Alumno - Tema: las fracciones - Levantar la mano para participar

Tipo de investigación

La investigación es de tipo cualitativa. Taylor y Bogdán (1975) la definen como “al más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.” (pp. 19-20). Para el investigador todos los escenarios son dignos de estudio, un lado más humanista suspendiendo las propias creencias y generando así sensibilidad tratando de comprender a las personas desde su punto de vista.

Método

El método de investigación empleado es el conocido como Etnografía. Goetz y LeCompte (1987) definen la etnografía como “un conjunto de perspectivas teóricas compartidas por los sociólogos y los antropólogos: el funcionalismo estructural, el interaccionismo simbólico, la teoría del intercambio social y la teoría del conflicto, en pocas palabras la vida de un grupo social.” (Goetz y LeCompte, 1987, p. 73). Recientemente, Barbolla, Benavente, López, Almagro, Perlado y Serrano (2010), explican que “La etnografía educativa trata esos temas que pueden considerarse como blandos, o subjetivos en la investigación, se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos.” (Barbolla *et al.* 2010, p. 8)

Técnicas de recolección

La técnica de recolección fue el perfil de clase. Esta técnica “Se refiere a la observación metódica que es apoyada por los instrumentos como la guía de observación mediante la utilización de categorías previamente codificadas y así poder obtener información controlada, clasificada y sistemática.” (Campos y Covarrubias, 2012, p. 54).

A su vez también se hizo recolección de datos en una observación no participante. Campos y Covarrubias (2012) comentan que “es realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.” (p. 53).

El diario de campo según Martínez (2007) “es el principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque esté va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla.” (Martínez, 2007, p.76).

Técnicas de análisis de datos

Las técnicas para analizar los datos recolectados, provienen de la etnografía. Dichas técnicas son: inducción analítica, análisis tipológico y enumeración.

Inducción analítica

Miranda, Leyva y Frock (2011), comentan que “la inducción analítica implica el análisis de los datos en busca de fenómenos parecidos y relacionados entre sí, como a su vez buscando la presencia de casos negativos o discrepantes, para que las pre categorías podamos pasarlas a categorías sólidas.” (Miranda, Leyva y Frock, 2011, p. 9)

Análisis tipológico

Goetz y LeCompte (1987), mencionan que el análisis tipológico “consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Diseñadas a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones.” (Goetz y LeCompte, 1987, citado por Miranda, Leyva, y Frock, 2011, pp. 9 -10).

Enumeración

Establece la frecuencia de las unidades de análisis que integran cada categoría de análisis, también permite observar la saturación del dato, para brindar validez a las categorías construidas mediante las técnicas de inducción analítica y análisis tipológico. (Miranda, Leyva, y Frock, 2011, p.13)

Técnica de validación de datos

Las técnicas de validación de datos comprueban la integridad y validez de los datos que se están investigando. Dichas técnicas son: triangulación de sujetos y triangulación metodológica.

Triangulación de sujetos

Miranda *et al.* (2011) mencionan que “este tipo de triangulación, permite validar la información entre distintos sujetos de la investigación. Un dato se considera válido dentro de un estudio cualitativo, si ese dato se repite en distintos sujetos del estudio.” (Miranda, Leyva y Frock, 2011, p. 18).

Triangulación metodológica

Miranda *et al.* (2011) exponen que “este tipo de triangulación nos permite trabajar en la validez del estudio, a partir de las técnicas, instrumentos y/o métodos empleados en el proceso de investigación. (Miranda, Leyva y Frock, 2011, p. 17).

Participantes

El número de participantes del estudio fue de 23 estudiantes inscritos en segundo grado en la Escuela Primaria “Club 20-30”, asignada a la zona escolar IV, del sector estatal I. Los estudiantes tienen de 7 a 8 años de edad. Del grupo estudiado 14 son hombres y 9 son mujeres.

Procedimiento

El presente estudio se realizó mediante las siguientes acciones:

Se solicitó a la directora de la Esc. Prim. “Club 20-30” un grupo para asistir a las clases virtuales, y levantar registro de la sesión de trabajo.

Se presentaron el asesor de tesis y la asesorada con la maestra de grupo para solicitar autorización para unírnos a las clases virtuales, en los días y horarios acordados.

Se asistió a 10 clases virtuales, dentro del periodo del 25 de febrero de 2021 al 20 de mayo de 2021 en un horario de 10:00 hrs. a 11:00 hrs. Se levantaron perfiles de clases y se compartieron con el asesor por medio de una carpeta drive.

Se levantaron observaciones no participantes.

Se realizaron capturas de pantalla en distintos momentos de las clases, para su posterior análisis.

Se prepararon los datos recolectados para ser analizados en el programa Max QDA v. 2020.

Se analizaron los datos recolectados en el programa Max QDA v. 2020, empleando las técnicas de análisis inducción analítica, enumeración y análisis tipológico.

Se elaboraron redes de las categorías de análisis, para realizar la validación del dato cualitativo mediante la triangulación en sujetos.

Se redactó la tesis, empleando documentos compartidos de Google, para la revisión y seguimiento del asesor de tesis.

Resultados y discusión

Dimensión de análisis “sistema de actividad”

La clase se reflexiona desde el marco teórico manejado en este estudio, como un sistema de actividad. La actividad de la clase se motiva de manera objetiva -externa- y subjetiva -interna. Dicha actividad se concretiza por medio de acciones, las cuales, a su vez, se realizan por medio de operaciones (Leontiev, 1981 citado por Miranda y Lara, 2010).

Retomando la interpretación de Engeström (1996) se construyeron cuatro categorías analíticas: producción, distribución, consumo e intercambio. En estas categorías se ubicaron las 55 unidades de análisis detectadas.

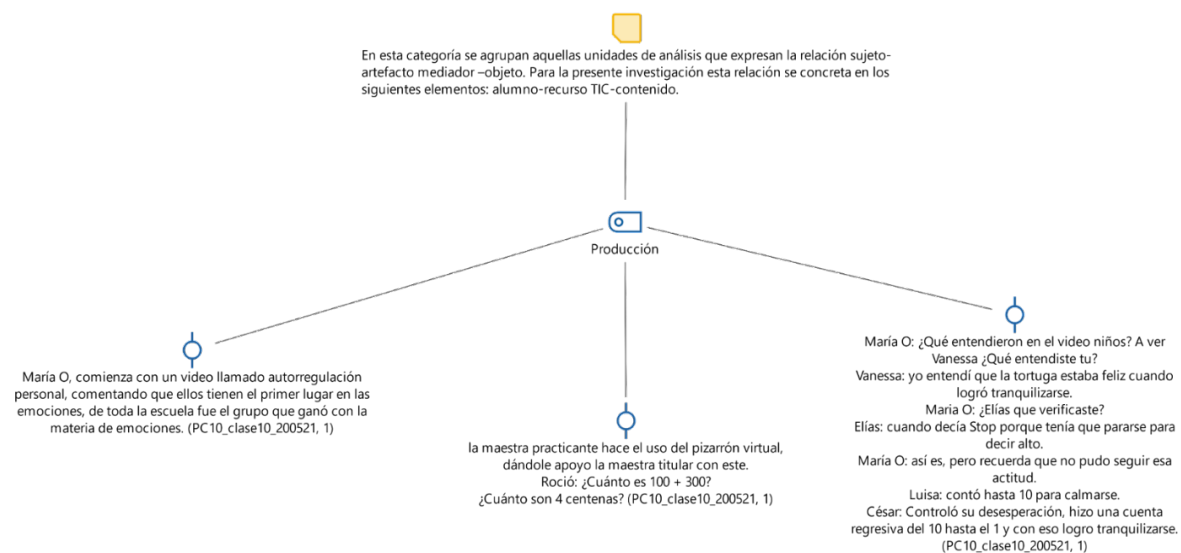
Categoría de análisis “producción”

En esta categoría se agrupan aquellas unidades de análisis que expresan la relación sujeto- artefacto mediador –objeto, desde algo más claro se puede clasificar como la relación que se concreta en los siguientes elementos: alumno-recurso TIC-contenido. En la figura 1 se presentan tres unidades de análisis que integran la categoría de análisis “Producción”.

En la figura 1 con viñetas narrativas se ejemplifica el empleo de la tecnología dentro del subsistema de producción.

Figura 1

Red de Categoría de análisis “Producción”



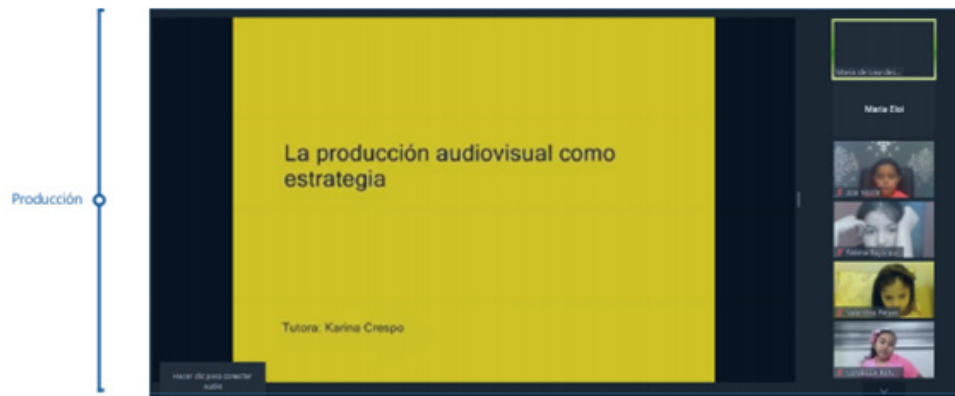
Autor: elaboración propia.

En la figura 1, se ha descrito al subsistema de producción. Se puede observar que la maestra ha abordado el tema de las emociones a partir del uso de un video, empleando también la herramienta del pizarrón virtual en temas de matemáticas. Finalmente, la maestra, explora si los estudiantes han aprendido el tema presentado.

En la figura 2 se presenta una captura de pantalla en la que se observa que la maestra emplea el recurso tecnológico en forma de video para abordar el tema de la autorregulación emocional. Esta unidad de análisis se ubica dentro de la categoría “Producción”.

Figura 2

Unidad de análisis de la Categoría “Producción”



Autor: Elaboración propia.

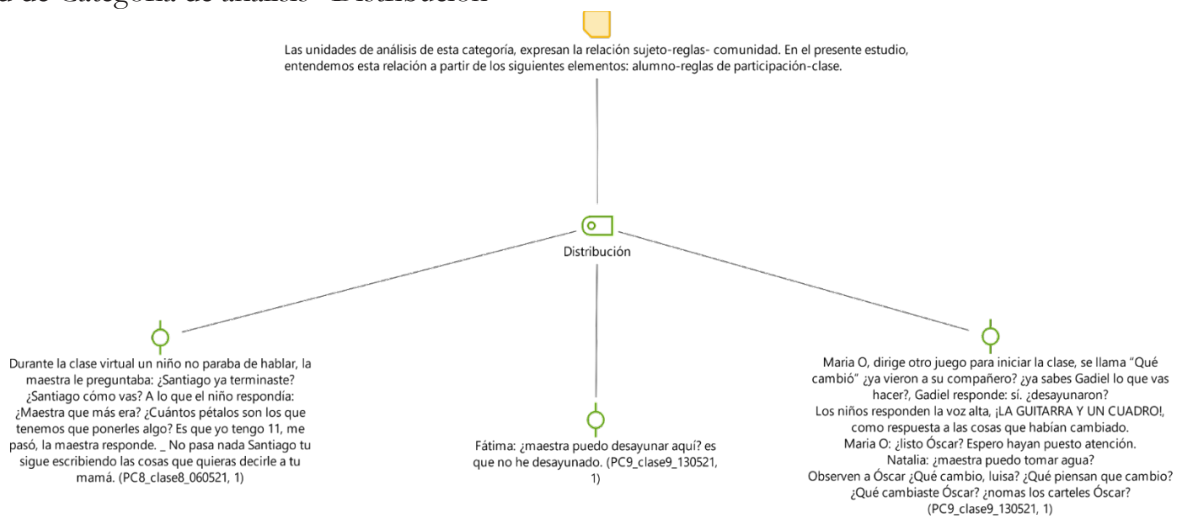
Al observar la figura 2 se puede mencionar la utilización de video, como una estrategia de producción útil para la construcción de conocimiento es una forma excelente para estudiar con los estudiantes, también se observa, dentro de los alumnos a nuestro lado derecho, la atención que prestan a este recurso como tal dentro de las clases virtuales.

Categoría de análisis “distribución”

Las unidades de análisis de esta categoría, expresan la relación sujeto-reglas- comunidad, se puede relacionar a partir de los siguientes elementos: alumno-reglas de participación-clase. En la figura 3 se presentan tres unidades de análisis que integran la categoría de análisis “Distribución”. En la figura 3 con viñetas narrativas se ejemplifica el empleo de la tecnología dentro del subsistema de distribución.

Figura 3

Red de Categoría de análisis “Distribución”



Autor: Elaboración propia.

En la figura 3, se ha descrito al subsistema de distribución donde se puede observar la relación que tiene la comunidad, participación durante clase y las reglas del aula, la maestra ha abordado un diálogo con un alumno en específico, interesándose por el avance durante la clase, cuestiona con respecto a su desenvolvimiento y dudas que se reflejan en su cara, tanto como los alumnos que con confianza preguntan si pueden realizar ciertas cosas, que ellos mismos saben son reglas aun dentro del salón virtual. Finalmente podemos decir que la maestra mantiene una relación de mucha cercanía con sus alumnos. En la figura 4 se verifica a la maestra con respecto a la relación que tiene con la comunidad, la participación durante clase y las reglas del aula. En la Figura 5 se observa la relación alumno-reglas de participación-clase.

Figura 4
Unidad de análisis de la Categoría “Distribución”

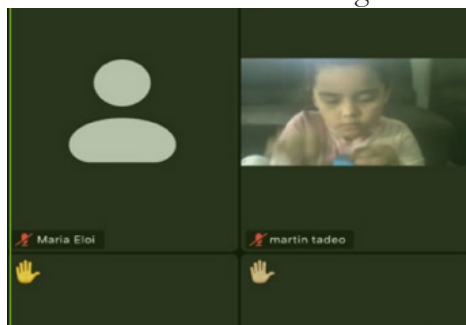


Autor: Elaboración propia.

Al observar la figura 4 se observa la relación que tiene la comunidad, participación durante clase, utilizando distintas formas de comunicación como mano virtual, en esta ocasión el alumno toma la determinación de levantar su mano y hacer espera hasta que la maestra lo pueda atender.

En la Figura 5 se expone la interacción virtual que utilizan los alumnos para realizar preguntas.

Figura 5
Unidad de análisis de la Categoría “Distribución”



Autor: Elaboración propia.

En la Figura 5 se observa cómo los alumnos hacen uso del recurso tecnológico atendiendo las reglas de la clase, no activar el micrófono si no hacer uso de los botones al momento que deseen participar, se observa la relación de cercanía dentro de la comunidad.

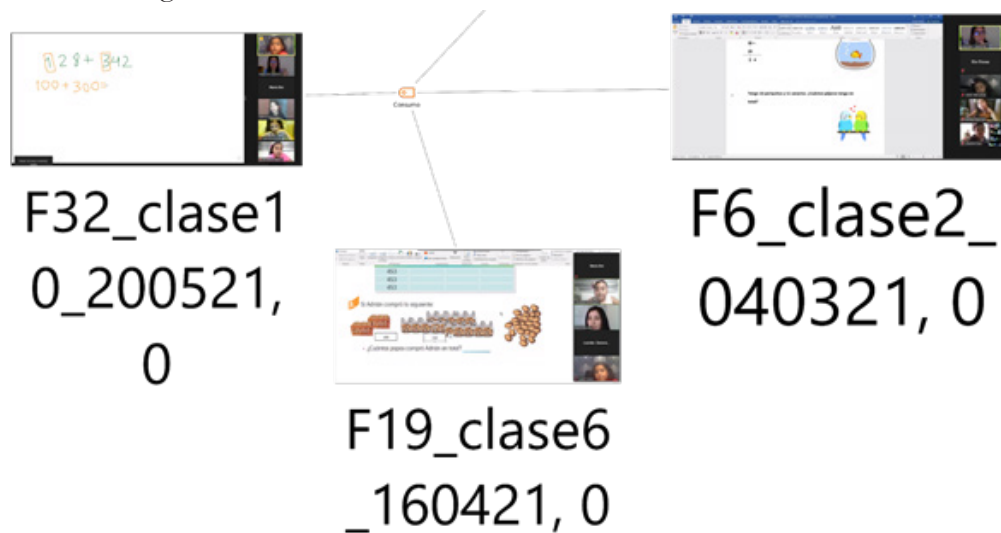
Categoría de análisis “consumo”

En esta categoría, las unidades de análisis expresan la relación sujeto-objeto- comunidad. Se plantea la relación a partir de los siguientes elementos: alumno-contenido-clase.

En la Figura 6 se presentan tres unidades de análisis en figuras que integran la categoría de análisis “Consumo”.

Figura 6

Red de Categoría de análisis “Consumo”



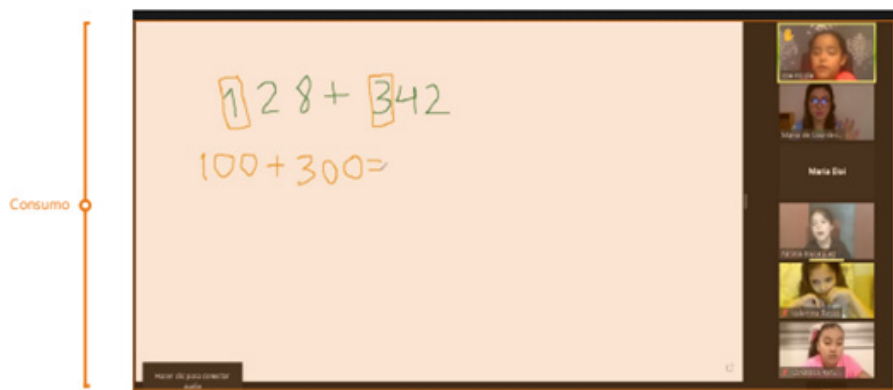
Autor: Elaboración propia.

En la Figura 6, se observan figuras alusivas al subsistema de consumo donde se puede constatar la relación alumno-contenido-clase, en estas unidades se representa la enseñanza de las matemáticas con el uso del pizarrón virtual en sus distintas formas, como un documento Word. Finalmente podemos decir que el alumno es capaz de acceder a distintas materias, en variados materiales virtuales.

En la Figura 7 en la primera unidad de análisis que emplea la categoría consumo se confirma que la maestra hace uso del pizarrón virtual para la enseñanza de matemáticas. En las figuras 7 y 8 se observa el uso del pizarrón virtual para temas de matemáticas.

Figura 7

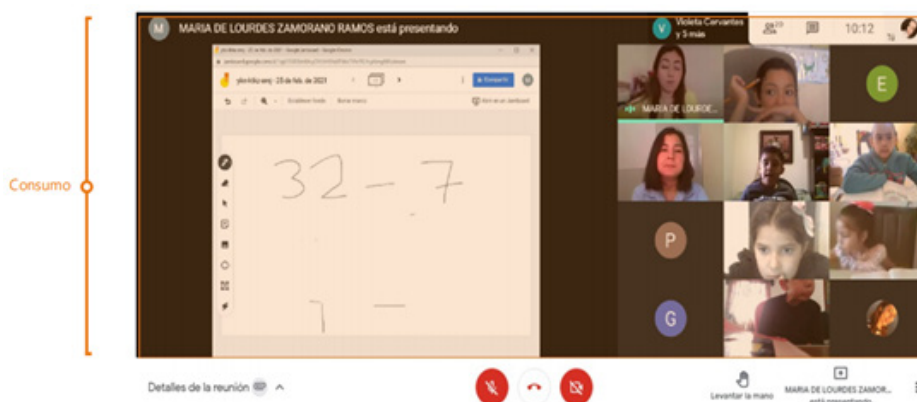
Unidad de análisis de la Categoría “Consumo”



Autor: Elaboración propia.

Figura 8

Unidad de análisis de la Categoría “Consumo”



Autor: Elaboración propia.

En las Figuras 7 y 8, se ha observado cómo se emplea el recurso del pizarrón virtual para la construcción colaborativa de conocimientos matemáticos. Dentro del subsistema de consumo, esta construcción colaborativa queda expuesta en las figuras anteriores.

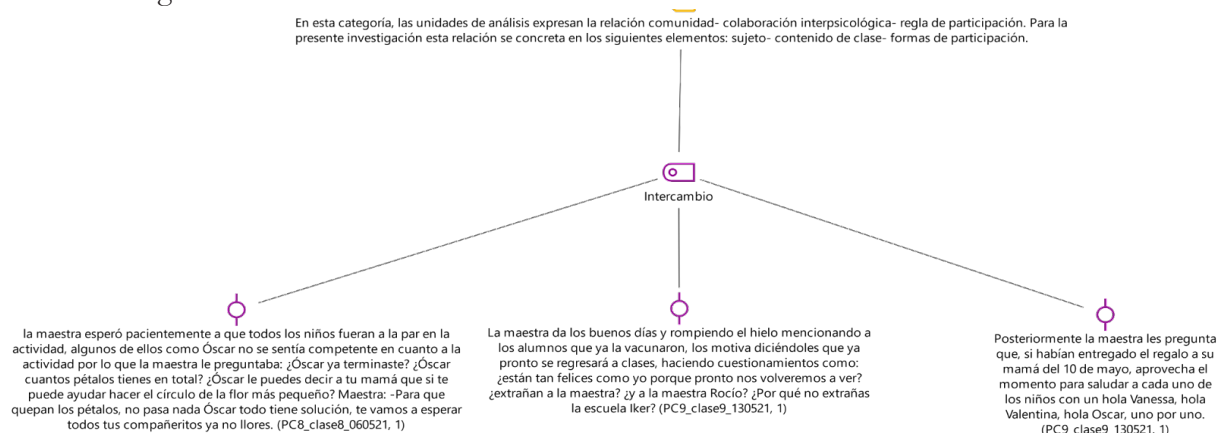
Categoría de análisis “intercambio”

En esta categoría, las unidades de análisis expresan la relación comunidad- colaboración interpsicológica- regla de participación, una relación se concreta en los siguientes elementos: sujeto- contenido de clase- formas de participación. En la Figura 12 se presentan tres unidades de análisis que integran la categoría de análisis “Intercambio”.

En la Figura 9 con viñetas narrativas se ejemplifica la interacción que tiene la maestra con los alumnos dentro del contenido que se aborda en la clase.

Figura 9

Red de Categoría de análisis “Intercambio”



Autor: Elaboración propia.

En la Figura 9, se ha descrito al subsistema de intercambio. Se puede observar que la maestra y alumna-do tienen un intercambio de participación dando prioridad a que todos los alumnos especialmente los que van atrasados con la actividad puedan ir a la par junto con los demás compañeros, la maestra realiza diferentes preguntas, para hacer que los alumnos puedan dar respuesta a lo que están haciendo, ¿Óscar ya terminaste? ¿Óscar cuántos pétalos tienes en total? ¿Óscar le puedes decir a tu mamá que si te puede ayudar hacer el círculo de la flor más pequeño?, ¿Están felices como yo, porque pronto nos volveremos a ver? ¿Extrañan a la maestra? ¿Y a la maestra Rocío? ¿Porque no extrañas la escuela Iker?, preguntando a su vez si cumplieron con lo acordado en la clase anterior de entregarle el regalo a su mamá, dejando también un espacio donde ellos mismos tuvieran esa oportunidad de responder y preguntar.

Conclusiones

Las conclusiones del presente estudio son las siguientes: Se alcanza el objetivo general de la investigación el cual era describir el trabajo de las video clases en segundo grado de educación primaria, como guía y herramienta aplicable para el aprendizaje. Se comprueba el supuesto de la investigación planteado inicialmente que el empleo de video clases favorece y enriquece el aprendizaje en estudiantes de segundo grado, a partir de la evidencia empírica recolectada. Se coincide con los estudios preliminares de Miranda, Padilla, Villanueva, Chairez, Ladriere y López (2019) y Miranda (2019), mencionan referencias hacia nuevos medios tecnológicos, donde el uso de las TIC puede traer como ventajas: la facilidad de transmisión de conceptos, facilidad de aprendizaje, guardar y recuperar información, compartición rápida y eficiente, gran cúmulo de conocimientos disponibles y rapidez para desarrollar trabajos. En el empleo de las video clases vienen principalmente en la forma del plano curricular que el profesor debe seguir, las normas de la escuela y las estrategias didácticas seguidas por el profesor en su práctica. La actividad generada en el aula de clase muestra una dinámica de intercambio con identidad propia, que refleja los intercambios sociohistóricos y culturales que sitúan el desarrollo del niño. La descripción y el empleo de las video clases ha sido posible con la orientación y mediación estratégica de sus profesores. El sistema educativo mexicano plantea una alta demanda de competencias en los distintos actores educativos (padres, alumnos, docentes y directivos) para el trabajo de la educación remota.

Referencias

- Ash, D. Gordon, A Brown, A Hatch, T. Campione, J. Moll, L Nakagawa, K. Cole, M. Pea, R. Perkins, D. Nickerson, R. Gardner, H. Engestrom, Y. (1993) Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Argentina: Ed: Amorrortu S. A. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Perkins_Unidad_2.pdf
- Barbolla, C. Benavente, N. López, T. Almagro, C. Perlado, L. y Serrano, C. (2010) Investigación etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. Disponible en: https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2017/12/I_Etnografica.pdf
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004) Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México, DF. Disponible en: <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>
- Campos y Covarrubias (2012) La observación, un método para el estudio de la realidad. Universidad La Salle Pachuca. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/XihmaiPachucaHgo/2012/vol7/no13/3.pdf>
- Canales, R. y Silva, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. Consultado el 10 de enero de 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76140>
- Engeström y Cole (1991). Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Argentina: Ed: Amorrortu S. A. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Perkins_Unidad_2.pdf
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/ aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Goetz y LeCompte (1987) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Ed. Morata. Disponible en: <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografic3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigac3b3n-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- López y Hernández (2019) Prácticas innovadoras con TIC en educación primaria: una mirada desde la pedagogía reflexiva. Acapulco, Guerrero: Ed. COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3039.pdf>
- Martínez (2007) La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Colombia. Ed. Autor. Disponible en: <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Medina, Mortis y Pablos (2017) Las tic en aulas de escuelas primarias públicas del sur de sonora. México, San Luis Potosí: COMIE. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1723.pdf>
- Miranda, J. (2017). Las TIC entran a la escuela. Hermosillo, México: Ed. Autor. Disponible en: https://bernardomiranda.files.wordpress.com/2019/11/tic_escuela.pdf
- Miranda, J. (2021) Miradas educativas una aproximación desde la investigación educativa. Ed. México. Once Ríos.
- Miranda y Lara (2010) Desarrollo de la competencia lectora en entornos de enciclomedia. Ed. México. Universidad autónoma de Sinaloa.
- Miranda, J., Leyva, A. y Frock, A. (2011) Taller técnicas de análisis y validación de datos cualitativos. Ed: México. Monterrey, Nuevo León. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/read/14118058/taller-de-analisis-y-validacion-de-datos-cualitativos-bernardomiranda>

- Miranda, J. Padilla, A. Villanueva, E. Chairez, H. Ladriere, E. y López, I. (2019) Las tic entran a la escuela: un reporte de buenas prácticas. Ed: México, Hermosillo, Sonora. Creative Commons. Disponible en: https://bernardomiranda.files.wordpress.com/2019/11/tic_escuela.pdf
- Miranda, J., Ruiz, M. y Osuna, R. (2019). Uso de cortometrajes para favorecer la comprensión lectora: un análisis desde la cognición distribuida.
- Montero (1984). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? Revista Electrónica Educare. vol. 20, núm. 2, 2016, pp. 1-13 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435004>
- Münsterberg (1914) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Ed. Nueva York: Appleton.
- Ramírez (2019). Entornos Virtuales de Aprendizaje en Educación Básica, en el modelo del Homeschooling en México, proceso del uso de contextos virtuales o no presenciales en niños de 6 a 12 años y las implicaciones socioculturales del uso de plataformas educativas. Acapulco, Guerrero. Ed. COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0750.pdf>
- Rodríguez, M. López, P. y Ribeiro, E. (2017). La teoría de la actividad como lente para caracterizar la acción docente de un profesor de física». Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, n.º Extra, pp. 1387-92. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335296/426125>
- Sanabria (2020). Educación virtual: oportunidad para “aprender a aprender”¹. Madrid, España. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wpcontent/uploads/2020/07/AC-42.-2020.pdf>
- Sánchez (2019). El uso de internet y nuevas tecnologías digitales en el aprendizaje escolar de estudiantes de educación primaria. Acapulco, Guerrero. Ed. COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1848.pdf>
- Schroeder, S. (2014) Aplicaciones de la teoría de la actividad a la enseñanza de español mediante proyectos. Department of World Languages and Cultures, Indiana University. Disponible en: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/6107/10%20Aug%202014%20Schroeder.pdf;sequence=3>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) Aprendizajes clave para la educación integral. Secretaría de Educación Pública. Ed: México. Disponible en: https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. Distrito Federal, México. Ed. Trillas.
- Taylor y Bogdán (1975) Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Buenos Aires, México Ed. Paidós. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Vincenzi, A. Marcano, D. Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. Revista Científica Multidisciplinaria, 5(1),159-176. Disponible en: <https://latinjournal.org/index.php/ipsa/article/view/1033/778>
- Vygotsky (1978). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. Revista Científica Multidisciplinaria, 5(1),159-176. Disponible en: <https://latinjournal.org/index.php/ipsa/article/view/1033/778>
- Wundt (1921). Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Argentina: Ed: Amorrortu S. A. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Perkins_Unidad_2.pdf

Capítulo 5

Prácticas de comprensión lectora en un grupo de sexto grado

*Yaritza Alejandra Ramírez Mendivil
Kareli Guadalupe Carballo Gastélum
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Irasema Armenta Álvarez*

Resumen

En esta investigación se ha planteado el objetivo de describir las prácticas docentes de los profesores de sexto grado y el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Este estudio es de tipo cualitativo. El diseño que se retomó en esta investigación es una combinación de fenomenografía y etnografía. Las técnicas de recolección fueron la observación participante y el perfil de clases, los datos se analizaron mediante las técnicas de inducción analítica y análisis tipológico. Se validaron los datos mediante la técnica de triangulación temporal y de sujetos. El número de participantes del estudio fue de 27 estudiantes inscritos en sexto grado en una escuela primaria pública del sur del estado de Sonora, adscrita a la zona escolar IV, del sector estatal I. El rango de edad de los estudiantes era de 11 a 12 años de edad. Del grupo estudiado 16 son hombres y 11 son mujeres. Se comprobó el supuesto de la investigación, planteado inicialmente, en donde se sostenía que las prácticas docentes para extraer la información, se vinculan a modalidades de lectura y procesos cognitivos de comprensión lectora para extraer la información. Dentro de las conclusiones sobresalen las siguientes: las prácticas de lectura están condicionadas por las prácticas docentes, a su vez, las modalidades de lectura recuperan con mayor frecuencia la extracción de la información, a partir de que son las prácticas docentes las que direccionan el trabajo cognitivo de los estudiantes.

Antecedentes del estudio

¿Qué dice la literatura?

Herrero (2017) revisó varios informes de evaluación elaborados por organismos internacionales como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la Unión Europea (UE) que están encargados de calificar la comprensión lectora en los niños y adolescentes inclusive a los adultos, Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Trends in International Mathematics and Science Study es decir el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), Puntos de Información y Atención al Ciudadano (PIAC) comparten la necesidad de trabajar

en la comprensión lectora dentro del escenario de clase. Se realizaron varios estudios donde en uno de ellos se analizaron algunas variables con el fin de dar a conocer las relaciones que existen entre la comprensión lectora, el poder predictivo de las mismas y las distintas diferencias entre los alumnos de distintos niveles de comprensión. En el otro trabajo se estudia y se analiza la eficacia de los programas que existen de mejoras para ayudar en la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria los cuales contienen la valoración de los profesores que realizan ellos mismos. Los resultados mostrados dan a conocer mejoras significativas.

Cantero (2017) presentó una tesis en la que reflexiona sobre la prosodia entendida como una estrategia que al inicio ayuda a decodificar el texto en unidades de sentido y la comprensión utilizada en una lectura en voz alta del mismo. El autor afirma que de manera frecuente, la prosodia es asimilada como las pausas o calidad de los grupos sintácticos que codifica un lector y se relaciona con la fluidez y comprensión lectora. En dicho estudio se analizó la relación entre las estrategias prosódicas inflexiones, cesuras y grupos fónicos de 72 estudiantes de primaria en la lectura, con los resultados de una texto narrativo que se encargan de describir una prueba de comprensión que está relacionada claramente con el texto el cual contiene 8 preguntas abiertas y se contestan de forma oral. Esta investigación empleó una metodología la cual valora la prosodia teniendo en cuenta los criterios fónicos, se realizó en un ejercicio que se evaluó la comprensión en curso utilizando un texto auténtico adecuado a la edad de los alumnos, también plantea preguntas abiertas para evaluar la comprensión y se propone que se conteste de forma oral. En los resultados se reflejó una estructuración prosódica que es indispensable para comprender el texto, lo cual no es suficiente (hacen falta aplicar, además, otras estrategias interpretativas).

Investigaciones anteriores

Investigaciones internacionales

Morales, Orozco y Zapata V (2017), realizaron un estudio en Zacatecas, sobre el logro de mejores niveles de comprensión lectora, mencionaron que este tema ha presentado una preocupación constante de investigadores y docentes. La investigación tuvo como propósito determinar el nivel de mejora que se logró con el programa de intervención lectora en los niveles de comprensión literal, de organización, inferencial y crítica, así como en la motivación y actitud lectora en alumnos de 4º año de educación primaria, durante el ciclo escolar 2015- 2016. La investigación fue de corte cuantitativo, utilizando el método cuasi experimental en donde se seleccionaron dos grupos intactos, uno experimental perteneciente a un contexto rural y un grupo control ubicado en un contexto urbano. Para la medición de las variables se emplearon dos cuestionarios de comprensión lectora de opción múltiple, estructurados en siete tipos de texto; dos escalas tipo Likert para las variables actitud y motivación lectora, que se aplicaron a los dos grupos en dos momentos transversal y longitudinal, para el pretest y postest. Se diseñó y aplicó el programa de intervención lectora al grupo experimental para determinar si el avance en cada una de las variables fue estadísticamente significativo. En el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 19, para las pruebas de normalidad, igualdad de varianza y t-student. Los resultados mostraron diferencias positivas en las medias de las variables del grupo experimental sobre el grupo control. Asimismo, se encontraron diferencias significativas en las tres variables entre el pretest y postest del grupo experimental.

Investigaciones locales

Miranda, Solís, y Miranda (2015), realizaron un estudio en el que retomaron el método y diseño etnográfico (Goetz y LeCompte, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Se grabaron tres clases, con tres grupos y tres profesores diferentes. Las técnicas de análisis de datos fueron inducción analítica y análisis tipológico (Goetz y LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 97 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en tres grupos de dos escuelas públicas del municipio de Navojoa, Sonora, y que se ubicaban en una hipótesis pre-silábica. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir los procesos cognitivos alumnos pre-silábicos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de cortometrajes. Dentro de las conclusiones del estudio destacan las siguientes: los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos pre-silábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos y, por lo tanto, se puede desarrollar la competencia lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura.

Miranda, Solís y Vázquez (2019) realizaron un estudio que se inscribía en un paradigma cualitativo. El método y diseño fue etnográfico (Goetz y LeCompte, 1987). Las técnicas de recolección de datos fueron notas de campo, observación no participante y videograbación. Las técnicas de análisis de datos fueron enumeración, inducción analítica y análisis tipológico (Goetz y LeCompte, 1987). La técnica de validación fue triangulación de sujetos y de técnicas. Los sujetos investigados fueron 28 alumnos de primer grado de educación primaria inscritos en una escuela pública del municipio de Navojoa, Sonora y que se ubicaban en hipótesis pre-silábica, silábica y silábica-alfabética. El objetivo general que se alcanzó con esta investigación fue describir y reflexionar sobre el proceso de construcción de la comprensión lectora del texto fílmico. Dentro de las conclusiones del estudio destacan las siguientes: los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de los cortometrajes en alumnos pre-alfabéticos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos, por lo que se puede desarrollar la comprensión lectora en los alumnos desde antes de que construyan la convencionalidad de la escritura.

El planteamiento del problema

Las prácticas docentes, exigen un cierto tipo de actividad en los estudiantes. Una práctica docente que privilegia la lectura en voz alta, la lectura por turnos, el cuidado de la entonación y la fluidez, entre otras; direcciona el desarrollo de las habilidades cognitivas hacia la extracción de la información.

Por otra parte, aquellas prácticas docentes, que permite leer y re leer los textos en silencio, tomando notas, subrayando, colocando notas al margen, dialogando con la clase los significados que se recuperan de los textos, entre otras estrategias; perfila el desarrollo de habilidades cognitivas como interpretación reflexión y evaluación de los textos.

Entre la primera y la segunda, existe un mayor grado de complejidad para los estudiantes. Lo central en la discusión es la siguiente: prácticas docentes concretas, exigen habilidades cognitivas específicas.

Es por ello se investiga para dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cómo se desarrollan las prácticas de comprensión lectora en un grupo de sexto grado de primaria?

El problema en un contexto nacional

En México han realizado diversas evaluaciones. La más reciente es la que realiza el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Esta evaluación recupera como su principal función la de reflejar los aprendizajes adquiridos de los estudiantes durante el término del ciclo escolar en la educación básica.

Los cuatro estados que observan el mejor desempeño en la prueba de Lenguaje y Comunicación, de PLANEA en sexto grado son: Ciudad de México, Colima, Aguascalientes y Querétaro. Los cuatro estados con menor desempeño fueron: Guerrero, Zacatecas, Tabasco y Durango (INEE, 2018).

El problema en un contexto local

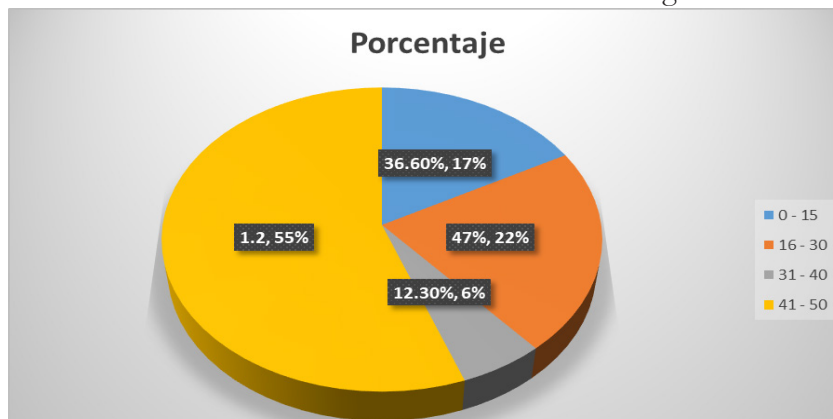
Sonora, en la prueba de Lenguaje y Comunicación de sexto grado, ocupa el noveno lugar (INEE, 2018). En Sonora, la distribución porcentual por niveles de desempeño se presenta enseguida: Nivel I.- Dominio suficiente con un 44%, Nivel II.- Dominio Básico con un 35%, Nivel III.- Dominio Satisfactorio con un 17% y por último Nivel IV.- Dominio Sobresaliente con un 4%.

El problema en el contexto de estudio

La prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA Diagnóstica se aplicó a 536 alumnos de cuarto grado de la zona escolar IV de primarias estatales. La distribución porcentual en los rangos de aciertos se presenta en la figura 1.

Figura 1

Distribución porcentual por rangos de aciertos de la prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA 2018 en alumnos de cuarto grado de la zona escolar IV

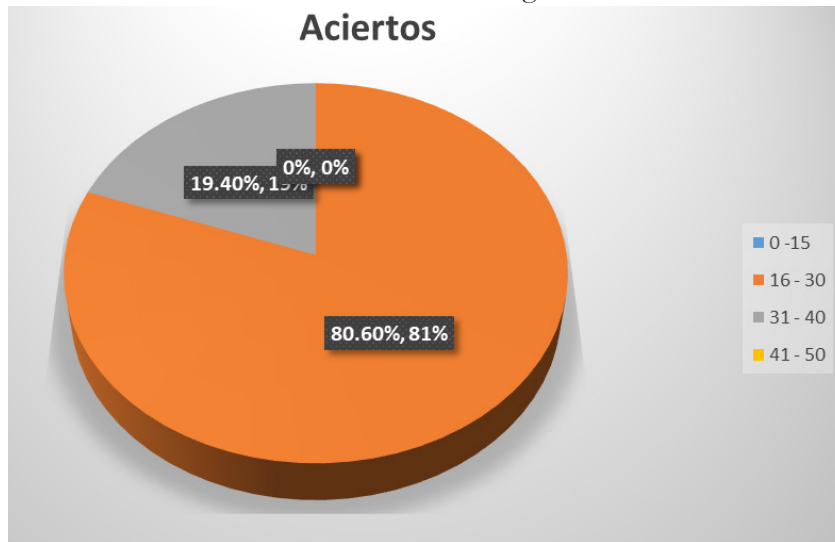


Autor: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba de Lenguaje y Comunicación de la prueba PLANEA Diagnóstica, que se aplicó a 36 alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria “Club 20-30”, se presentan enseguida (Figura 2).

Figura 2

Distribución porcentual por rangos de aciertos de la prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA 2018 en alumnos de cuarto grado de la Esc. Prim. “Club 20-30”



Autor: Elaboración propia.

Al revisar, los niveles de dominio de los estudiantes de sexto grado, de la Esc. Prim. “Club 20-30”, se distribuyen de la siguiente forma en los niveles de dominio:

- Nivel 1 Dominio Insuficiente (27.30%)
- Nivel 2 Dominio Básico (30.30%)
- Nivel 3 Dominio Satisfactorio (39.40%)
- Nivel 4 Dominio Sobresaliente (3.00%). (INEE, 2018).

Objetivos

Describir las prácticas docentes de los profesores de sexto grado de primaria para reflexionar la determinación de las modalidades de lectura y las tareas cognitivas de los alumnos, a partir de estas prácticas. Describir el proceso de comprensión lectora de los estudiantes para analizar las tareas cognitivas que de manera predominante realizan al leer en el salón de clases.

Supuesto

Las prácticas docentes favorecen la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado de primaria.

Justificación

Este estudio es realizado con la intención de dar a conocer las estrategias mediante las cuales el docente les instruirá la comprensión lectora a los niños de sexto grado de primaria y de la misma manera cómo responden los alumnos ante dichas técnicas. Existe la posibilidad de que los alumnos no comprendan la lectura si los docentes no están implementando una estrategia adecuada, es por ello que se pretende analizar estas dos variables para dar a conocer los resultados de la observación y de allí se beneficie a otros docentes y alumnos para mejorar estrategias en otras situaciones. El estudio realizado beneficiará a los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “Club 20 30”.

Referentes teóricos

Competencias Docentes

Perrenoud (2004, p. 4) menciona que “la experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objetos de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología de trabajo, el análisis de las prácticas”.

Las competencias docentes favorecen varias ramas de estudio ya que en cualquier trabajo con los alumnos se debe buscar la mejora del aprendizaje mediante diferentes estrategias que los mismos deben buscar adecuar de acuerdo a las diferencias de cada niño, gestionando en el alumnado el trabajo en conjunto para así, desde niños, enseñarlos a trabajar con diferentes ideas a las de ellos mismos.

Asimismo, Perrenoud (2004, p. 6) plantea un referencial sobre “las competencias de los profesores, con la advertencia que no es un referencial acabado ni cerrado”. Debido a que para ninguna profesión se debe limitar a las competencias asignadas ya que siempre se está en constante actualización debido a los cambios que se están presentando hoy en día, y que siempre existen nuevas ideas para mejorar los estilos de enseñanza.

Organizar y animar situaciones de aprendizaje

Sobre la competencia de organizar y animar situaciones aprendizaje, Perrenoud (2004) afirma que, en esta competencia, los docentes deben conocer los contenidos que se enseñan, relacionar los contenidos con los objetivos, así como, con las situaciones de aprendizaje que se trabajan en aula. Es así como los profesores, deben profundizar el conocimiento de los contenidos que enseñan, y estar atentos para vigilar la correspondencia entre los objetivos y las situaciones de aprendizaje.

Perrenoud (2004, p. 18) sostiene que “la escuela no construye a partir de cero, el alumno no es una tabla rasa, una mente vacía, al contrario, posee muchos conocimientos, se ha preguntado y ha asimilado o elaborado respuestas de forma provisional”. El niño al socializarse en la familia, va aprendiendo muchos temas de manera informal, construye una cantidad de palabras, significados y objetos, con los cuales se va formando una forma de pensar y actuar. La educación informal se va moldeando no solamente la dimensión de la socialización, sino la misma cognición. Cada familia, va preparando al niño para su llegada a la escuela, es por ello, que la diversidad y diferencia entre los alumnos es evidente dentro del salón de clases.

Perrenoud (2004), comenta que teniendo claro que los estudiantes presentan varias explicaciones previas, de manera informal en las familias de origen, plantea “la necesidad de trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje.” (p. 19)

En este sentido, puntualiza que aprender no es sinónimo de memorizar y almacenar información. Aprender está más perfilado a reestructurar un sistema de comprensión del mundo. A partir de este planteamiento, es posible observar que en la escuela es muy común que se presente la ocasión de realizar una prueba, ya sea examen escrito u oral del cual, algunas personas se preparan memorizando y en parte, si sirve esa táctica porque ayuda a pasar su prueba, pero, pasando la prueba esto se termina y el aprendizaje no queda, es por ello que se cataloga una forma incorrecta ya que se olvida lo memorizado. De ahí la importancia central de la mediación docente, para que a partir de las estrategias didácticas empleadas se logre que el alumno adquiera el conocimiento en el transcurso de las clases y tenga en su capacidad de memoria comprensión más amplia.

Gestionar la progresión de los aprendizajes

Perrenoud (2004, p. 33) comenta que “el trabajo en equipo es favorable al control de las progresiones en varios años, cuando conduce a cooperar con compañeros que enseñan a otros niveles”.

El trabajo en conjunto con docentes que imparten el mismo grado, o diferentes, es muy favorable ya que se pueden compartir experiencias y estrategias que se adapten a sus alumnos o igual adaptarlas. Existirán ocasiones en que un docente se quede sin ideas o no sepa cómo resolver un problema y gracias a las aportaciones de sus compañeros podrá aplicar diferentes métodos para resolverlo.

Perrenoud (2004, p. 35) afirma que “algunos profesores de antes tenían muy poca ventaja respecto a los alumnos, apenas sabían más que ellos. Esto los hacía totalmente incapaces de desarrollar estrategias a largo plazo, vivían al día, siguiendo el camino del programa y de los manuales”.

Con las ideologías de antes, siguiendo solo manuales sin importar las distintas características de los alumnos, algunos aprendían y otros no, porque su capacidad de comprender no era la misma, lo cual no era bueno porque no se generaba el aprendizaje esperado de las escuelas, en todos los alumnos.

Perrenoud (2004, p. 37) dice que “el primer objetivo de la observación continua es formativo, lo que, desde una perspectiva pragmática, significa que tiene en cuenta todo lo que puede ayudar al alumno a aprender mejor”.

Se debe estar siempre en observación al alumno para conocer la manera con la que adquiere su aprendizaje y de allí buscar de qué manera se ayudará al mismo adhiriéndose a su estilo de aprendizaje, y así generar un aprendizaje en cada alumno repitiendo la misma estrategia.

Saberes docentes

Para Tardif, (2004, p. 15) “los saberes profesionales del docente pueden ser agrupados en temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano”.

Los saberes docentes se clasifican en diferentes etapas porque tienen que ver varios factores para esto, de su experiencia de vida ya sea fuera de la escuela y de la dentro de la escuela y de las prácticas realizadas como docente, es de ahí donde nace la experiencia y el aprendizaje para saber manejar el ambiente del aula lleno de aprendizajes significativos.

Barrón (2006, p. 15) afirma que “el discurso educativo se ha visto plagado de afirmaciones orientadas a privilegiar la formación del ser humano exclusivamente para su incorporación al mercado de trabajo, o a cuestionar la escuela por la escasa relación con éste”.

La docencia siempre ha sido la carrera más bonita e importante, de ahí deriva la formación de las personas del futuro, el docente debe poner especial atención en que impacto, aprendizaje o ejemplo quiere dejar en los niños, porque es ahí donde los niños adquieren su personalidad y siendo un buen maestro para ellos siempre quedará en su conciencia, viendo ese ejemplo es muy probable que lo sigan y de igual manera, la forma en que el docente brinda aprendizaje mediante una estrategia adecuada para ellos, se convierte en aprendizaje significativo que queda en la experiencia del niño para siempre.

Barrón (2006, p. 24) menciona la siguiente idea: “resulta claro que la práctica docente no implica únicamente seleccionar opciones epistemológicas, didácticas y prácticas, sino también tomar decisiones éticas y políticas, en donde se pone en juego el juicio moral y su aplicación en distintas situaciones de la vida diaria”.

En la formación inicial docente se aprenden muchas cosas, cómo tratar a los alumnos, cómo conocer y trabajar con las distintas características de los alumnos, las diferentes estrategias que existen, también se practica para implementar lo aprendido pero, existe una parte fundamental que es la ética y los valores, y eso viene principalmente de casa, lo cual es sumamente importante este paso, porque un docente debe tener la ética para tratar a todos los alumnos por igual sin hacer diferencia, incluso a aquellos con discapacidad o problemas de aprendizaje, en las clases donde se presentan barreras de aprendizaje, a quienes hay que apoyarlos para que tengan un aprendizaje significativo sin importar la diversidad de los estudiantes.

Saber Cotidiano

Heller (1977, p. 6) plantea que “la reconstrucción hecha de los saberes narrativos de las profesoras, permitió comprender cómo éstos van respondiendo a las exigencias sociales de los momentos históricos de su vida personal y profesional”.

A partir del planteamiento de Heller (1977), es importante conocer las opiniones de los docentes, de su trabajo, de la manera en que hacen sus trabajos ya que de sus aportaciones se rescatan maneras de enseñar, experiencias al implementar, y de allí también se van reconociendo las exigencias sociales y lo que el docente necesita reforzar para darle respuesta a estas.

Velasco (2017, p. 3) comenta que “el profesor genera nuevos saberes, a la vez que integra o rechaza propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales”.

Los docentes están capacitados para crear sus propias estrategias pedagógicas, claro, apegándose siempre a lo que marca el curso, pero así como puede crear también puede buscar, investigar de otros docentes que comparten sus estrategias y de igual forma, buscar aquellas estrategias didácticas exitosas, que hayan implementado en el aula, para adecuarlas a los alumnos que recién recibe, siempre tomando en cuenta las características de los alumnos, así como la relevancia y pertinencia de las mismas.

Saber No Cotidiano

Miranda y Lara (2010, p. 63) afirman que “los saberes no cotidianos, son aquéllos, que se han construido dentro de los dispositivos de formación y actualización docente. Se podrían caracterizar, como los saberes teóricos relativos a: cognición, el desarrollo del niño, pedagogías, didácticas”. Estos saberes, le permiten a los docentes, desde su propia experiencia la toma de decisiones en la acción.

Práctica Docente

Martínez Rizo (2012) citado por Leyva y Guerra (2015) afirma que “la práctica docente denota un conjunto de actividades que los profesores llevan a cabo como parte de su trabajo en el aula —o en relación directa con él— para el alcance de propósitos de aprendizaje”. La práctica docente se constituye como el conjunto de actividades docentes para alcanzar los aprendizajes esperados que marcan los programas de estudio.

Sobre la capacidad de explicitar su práctica docente, Perrenoud (2009, p. 62) considera “esta capacidad de explicitar la clase como una competencia pendiente a desarrollar por los profesores de educación primaria. Los profesores deben desplegar la capacidad de explicar, desde referentes teóricos adecuados, las decisiones que se toman al interior de las aulas.”.

Dentro de la práctica docente se debe tomar en cuenta las diferentes capacidades dentro del aula para llevar a cabo exitosamente las competencias planeadas, para ello se debe investigar primero las distintas teorías para que el alumno pueda comprender fácilmente lo que está planeado para realizar.

Praxis

Heller (1987, p. 64) señala que “la actitud pragmática constituye un signo de la unidad inmediata entre teoría y praxis. Puesto que el significado de las objetivaciones genéricas en-sí se presenta en su uso, a menudo en el marco de la vida y del pensamiento cotidiano no se tiene hacia ellas una relación puramente teórica. Ni tal relación es necesaria para operar con ellas”.

Se trasciende la práctica, a partir de reflexiones para la acción, en la acción y sobre la acción. La reflexión sobre la acción docente, evoluciona las prácticas alienadas, hacia prácticas reflexivas. Es precisamente desde esta perspectiva que Carr (1996, p.67) afirma que “lo característico de la praxis es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la ‘teoría’ que la rige. En la praxis, la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra”. La praxis es, en suma, aquella práctica reflexiva que genera posibilidades para la innovación en el aula. Reflexión que permite al docente, vigilar y seguir el curso de la clase.

Imbernón (2007, p. 68) comenta que “la formación del profesorado experimentado se apoyará en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc. realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional”.

Será importante fomentar en los docentes la colaboración y reflexión, como ejercicio compartido por los colectivos docentes, que sobre su propia práctica realicen. Este ejercicio reflexivo les ayudará a inspeccionar sus teorías y conocimientos adquiridos, de manera que se pueda elaborar un proceso de evaluación según sus prácticas docentes.

El proceso de Comprensión Lectora

Para Catala (2001, p. 11) el “aprender a leer significa poder tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humanos hemos conseguido recopilar a lo largo de la historia y que, ya forma parte de nuestra manera de concebir el mundo, de interpretarlo”.

Conseguir introducirnos a este episodio en el cual los niños comienzan a conocer la cultura de la lectura y sobre todo le dan un sentido propio de cada uno es un privilegio que gozan los docentes, ya que, de alguna manera u otra ayuda a los niños a darle esa individualidad al texto, claro sin perder el propósito de lo que quiere reflejar la lectura.

Catala (2001, p. 29) da a conocer que “comprender un texto comporta construir su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a largo plazo (conocimientos previos)”.

En la memoria se encuentran almacenadas las diferentes palabras vistas en lo largo de la vida, por eso, cuando se lee, se comprende lo que quiere decir el texto y al mismo tiempo se enriquece la memoria de nueva información y en ocasiones en conocer nuevas palabras.

Afirma Catala (2001, p. 38) que “es importante que los maestros conozcamos las habilidades lectoras de los alumnos, ya que posibilitan una buena mecánica y facilitan la lectura, siempre y cuando no se considere la mecánica como una etapa previa a la lectura comprensiva”.

Se necesita estar ligada siempre la comprensión con la lectura ya que existe lo contrario, puede un alumno leer gran cantidad de palabras a una gran velocidad, pero no comprender nada de lo que se está leyendo, es por ello que se debe aprender en conjunto la comprensión con la lectura para así lograr un aprendizaje significativo.

Modalidades de lectura

Comenta Rioseco (1995, p. 17) que “considera de vital importancia tener presente que el objetivo final de toda enseñanza de la lectura debe estar orientado hacia la lectura comprensiva; por esta razón buscamos el equilibrio entre la lectura oral y silenciosa”.

La finalidad de leer es la comprensión, se debe buscar la estrategia necesaria con la que cada niño lo hace de acuerdo a su capacidad y para abarcar las diferentes capacidades se necesita flexibilidad al momento de poner en práctica la lectura.

Evaluaciones nacionales e internacionales

Miranda y Lara, (2010, p. 56) comentan que “comprender un texto implica para el lector el desarrollo de competencias de extracción, inferencia, reflexión y evaluación de la información. El lector competente logra comprender la lectura”.

A partir de esta cita se reflexiona que la comprensión lectora, se integra por otras tareas cognitivas subyacentes: extraer la información del código, interpretar dicha información de cara a los saberes previos del lector, reflexionar el texto leído y evaluar la información analizada.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2004) citada por Miranda y Lara (2010, p. 57) sostiene que “la competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”.

La comprensión lectora, revisada como competencia lectora, implica algunas cuestiones. Primeramente, que la competencia lectora se construye, segundo, la competencia lectora exige niveles de desempeño y tercero, el docente juega un papel estratégico en su desarrollo.

El proceso de comprensión lectora en el aula

Catala (2001, p. 6) plantea que “existen diferentes niveles de comprensión y que comprender un texto implica habilidades diversas que han de contribuir en conjunto a una actividad global que es la lectura y la comprensión de un texto”.

Para que el alumno obtenga la comprensión lectora necesita desarrollar ciertas habilidades, el docente es un mediador para que esto suceda, para ello existen instrumentos y estrategias que sirven de apoyo para que este logre comprender las distintas capacidades de aprendizaje de cada alumno en su clase, dominando este interés para que el alumno obtenga un aprendizaje significativo, necesita investigar el

docente y aplicar diferentes estrategias. Catala (2001, p. 12) comenta que “el lenguaje hablado y escrito son dos tipos de códigos con una continuidad manifiesta de formas entre uno y otro, y que la comprensión y la expresión son dos caras de una misma moneda”.

La comprensión y la expresión son dos componentes que se necesita uno del otro para que la lectura se logre en cualquier texto y de allí nazca el sentido que le da cada individuo, y también se genera profundidad a la mentalidad que gracias a esta se desarrolla o mejora el lenguaje hablado y escrito, mediante conocimientos generados por la lectura.

Para Catala (2001, p. 16) un “buen proceso lector comporta la reorganización de la información recibida sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma”.

Para que se lleve a cabo la comprensión lectora pasa por un proceso del cual sirve para retroalimentar plasmando lo más importante del texto o ya sea lo que se entendió mediante diferentes técnicas de síntesis reteniendo la información en su capacidad mental y así después poder expresarlo oralmente.

También comenta Catala 2001, p. 18) que “la lectura comprende de tres grandes aspectos: exactitud, velocidad y comprensión. El niño ha de ir adquiriéndolos a lo largo de la enseñanza primaria, ya que son herramientas fundamentales que necesita para la adquisición de conocimientos”.

Para lograr un dominio correcto de la comprensión lectora será necesario un largo proceso que se lleva a cabo en el transcurso de la educación básica, del cual la mayor parte de aprendizaje se logra en la primaria, es aquí donde el docente debe cumplir con su función de desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para lograr un aprendizaje significativo.

Catala (2001, p. 20) define que “el proceso que sigue un niño para aprender a leer y escribir no empieza, generalmente, cuando nosotros lo establecemos. Ya ha habido previamente muchas influencias que han sido la base de esta incorporación”.

El proceso por el que pasa un niño para adquirir la comprensión lectora empieza aún antes de entrar a la escuela ya que los padres comienzan con ciertas enseñanzas como lo son cuando empiezan a según ellos leer lo que más conocen, como galletas, refresco, tiendas, entre otras cosas que al verlas las identifican, es de ahí de donde empieza todo este proceso.

Extracción de la información.

Catala (2001, p. 23) menciona que “es importante que el maestro haga una buena elección de los libros de la biblioteca. De la buena selección de libros depende el éxito en la consecución del gusto por la lectura”.

Si el maestro cuenta con los libros que se necesitan siempre a su alcance es más fácil fomentar la lectura ya que se puede apoyar de ellos para cualquier duda o mejorar lo explicado y al mismo tiempo para los niños será indispensable contar con un libro y se hará un hábito cotidiano. Claro que es importante empezar por mostrarle a los alumnos lecturas de sus intereses para así se muestren motivados a la hora de leer ante cualquier suceso.

Asimismo, Catala (2001, p. 23) indica que “una vez empezando un libro, y habiendo leído un número suficiente de páginas, se ve que no gusta, hay que dejar la oportunidad de cambiarlo, ya que no fomentaríamos el gusto por leer teniendo que acabar libros que no interesan”.

Para que al alumno le interese la lectura debe ser un tema de agrado, no difícil de leer, que se encuentren palabras adecuadas a su edad, a su nivel de comprensión y de preferencia de palabras cortas ya que les suelen aburrir las palabras largas, es totalmente necesario que el maestro al recomendar un libro ya lo conozca y lo haya leído antes.

Al respecto Catala (2001, p. 24) señala que “cree poco eficaz la lectura colectiva, siguiendo todos juntos un mismo libro, con un mismo ritmo, ya que los niveles lectores dentro de una misma clase son enormemente diferentes”.

Parece motivador pedir la participación de todos los alumnos de clase para leer juntos, pero no lo es, es un alto grado de dificultad para muchos de ellos ya que como sabemos todos los alumnos con diferente capacidad, se encuentran infinidad de diferencias en cada alumno como habrá algunos que leen rápido y comprenden, hay casos en los que necesitan leer lento para comprender y es por ello que no es recomendada esta técnica.

Prácticas de lectura del alumno

Miranda y Lara (2010, p. 124) afirman que “la lectura más practicada es la que se realiza en voz alta. Esta determinante trae consigo otra, de carácter sociológico: el profesor es quien asigna los turnos de lectura en sus alumnos, en otras palabras, decide quién lee y cuándo se lee”.

La práctica de lectura de los alumnos generalmente se lleva a cabo mediante la lectura en voz alta ya que es el modo que toman la mayoría de los alumnos para poder comprender lo que leen.

Método

El presente estudio combina elementos de fenomenografía y etnografía. La fenomenografía se conceptualiza como “(...) el conjunto de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno, centrado, en buena parte, en indagar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y profesores en distintos grados y áreas disciplinarias del sistema educacional.” (González, 2014, p. 3).

El método etnográfico según Goetz y LeCompte (1987, p. 74) se caracteriza como: “Una recogida de datos empíricos que ofrezca descripciones completas de acontecimientos, interacciones y actividades

conduce lógica e inmediatamente al desarrollo o la aplicación de categorías y relaciones que permiten la interpretación de dichos datos”.

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo. Según Taylor y Bogdan (1994) esta investigación se caracteriza por lo siguiente: Produce datos descriptivos, observa una marcha inductiva, integra al escenario y a los participantes de manera holista, vigila el efecto del investigador sobre los participantes; pretende relatar la comprensión del mundo desde el punto de vista de los participantes, suspende de manera inicial su propio juicio sobre los datos recolectados, recupera varias perspectivas sobre el objeto de estudio, asume una postura humanista, enfatiza la validez de la investigación, todos los escenarios y las personas son dignas de estudio, más que ciencia, se puede definir como un arte.

Participantes

El número de participantes del estudio fue de 27 estudiantes inscritos en sexto grado en la Esc. Prim. “Club 20-30”, adscrita a la zona escolar IV, del sector estatal I. Los estudiantes tienen de 11 a 12 años de edad. Del grupo estudiado 16 son hombres y 11 son mujeres.

Técnicas de recolección de análisis y de validación

Las técnicas de recolección fueron la observación participante y el perfil de clases. Goetz y LeCompte (1987.p. 123) sobre la observación participante afirman que “(...) sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo”.

El perfil de clase es definido por Elliott (1993) de la siguiente manera: “El perfil proporciona una visión de una situación o persona durante un período de tiempo. En una situación de enseñanza, podemos elaborar perfiles relativos a períodos de clase o a la actuación de determinados alumnos”.

Las técnicas de análisis, son retomadas de la etnografía. Las técnicas para analizar los datos recolectados son las siguientes: La inducción analítica, según Miranda, Leyva y Frock (2011, p. 9) recupera el siguiente proceso: “Se inicia el trabajo etnográfico con esta estrategia analítica, lo que implica el análisis de los datos en busca de fenómenos parecidos y relacionados entre sí. Es una manera de establecer pre-categorías, que se irán modificando o fortaleciendo, a partir de la entrada de más datos similares o distintos, según sea el caso. En este momento de análisis, se busca la presencia de casos negativos o discrepantes, para que las pre-categorías podamos pasarlas a categorías sólidas, atendiendo la siguiente indicación de Goetz y LeCompte (1987): las unidades de análisis de distintas categorías deben ser mutuamente excluyentes.”

Otra técnica empleada en el análisis, fue la de análisis tipológico. Goetz y LeCompte (1987) la definen como: “El análisis tipológico consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más mundana, desde las concepciones cotidianas o del sentido común” (p. 189).

La técnica para validar el dato cualitativo es la conocida como triangulación. Al respecto Elliott (1993, p. 103), comenta: “El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos”.

Por otra parte, Miranda, Leyva, y Frock, (2011) comentan que existen distintos tipos de triangulación. Dentro de las variantes de la técnica de triangulación, se emplearon las siguientes:

Triangulación temporal

Este tipo de triangulación consiste en validar los datos recolectados en el tiempo. Consiste en establecer el contraste de datos recolectados, en tres tiempos de la investigación desarrollada. La triangulación temporal admite vigilar la consistencia del dato recolectado a través del tiempo.

Triangulación en sujetos

Este tipo de triangulación, admite validar la información entre distintos sujetos de la investigación. Un dato se dispone válido dentro de un estudio cualitativo, si ese dato es constante en distintos sujetos del estudio.

Procedimiento

El procedimiento empleado en este estudio, retoma la propuesta de Valles, (2007) que se describe enseguida: Se problematizó el objeto de estudio con apoyo del asesor, se definieron los aspectos éticos de la investigación, acordando junto con el asesor y la directora de la escuela, proteger la identidad de los participantes y de la maestra de grupo, se seleccionó el grupo a estudiar, se solicitó permiso al directivo de la escuela para acceder al trabajo de campo, se estableció el cronograma de trabajo en común acuerdo con el asesor de tesis, se afinó la estrategia metodológica y se determinaron las dimensiones de análisis del estudio, se definieron las categorías a priori a partir del marco teórico construido, se observó al grupo junto con su maestra en distintas ocasiones durante el mes de febrero, se visitó la escuela para levantar las observaciones del empleo del cortometraje en los meses de marzo y abril, se reflexionaron los datos para precisar las dimensiones a observar, se confirmaron los supuestos iniciales del estudio, se analizaron los datos recolectados en Atlas Ti v. 7.0 y se procedió a redactar el informe de investigación.

Resultados y discusión

En este capítulo se presentan y discuten los resultados obtenidos en la presente investigación. Las dimensiones de análisis son tres: práctica docente, prácticas de lectura del alumno y modalidades de lectura.

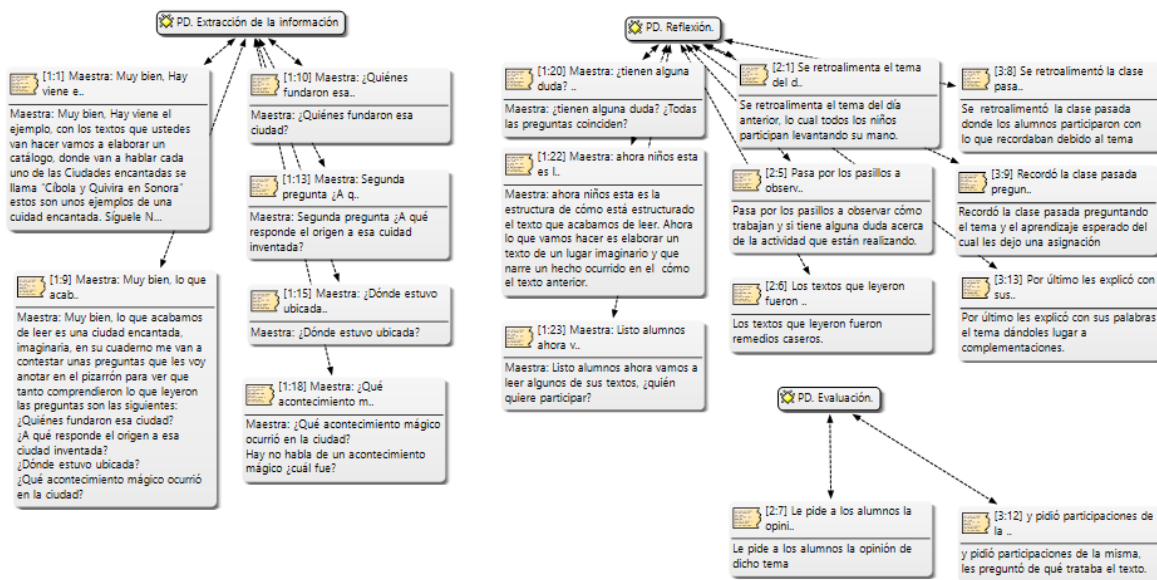
Dimensión de análisis: Práctica docente

En la práctica docente se debe tomar en cuenta las diferentes capacidades dentro del aula para llevar a cabo exitosamente las competencias planeadas (Perrenoud, 2009), para ello, se debe investigar primero las distintas teorías para que el alumno pueda comprender fácilmente lo que está planeado para realizar.

En la figura 3 se expone el análisis en general de la práctica docente con alumnos de sexto grado la extracción, reflexión y evaluación de la información.

Figura 3

Análisis de extracción, reflexión y evaluación de la información de la Práctica Docente. Clase 1 y 2



Autor: Elaboración propia.

Al revisar la figura anterior la cual se lee de izquierda a derecha se muestra de forma general las diferentes prácticas docentes que se realizan, en la clase 1 que trata sobre un texto imaginario y la clase 2 sobre los remedios caseros. En el análisis de la extracción de la información corresponde a la clase 2, en la práctica de reflexión en el recuadro del lado izquierdo pertenece a la clase 2, por consecuente los de la derecha a la clase 1. Y por último la práctica de evaluación corresponde a la clase 1.

Dimensión de análisis: Comprensión lectora

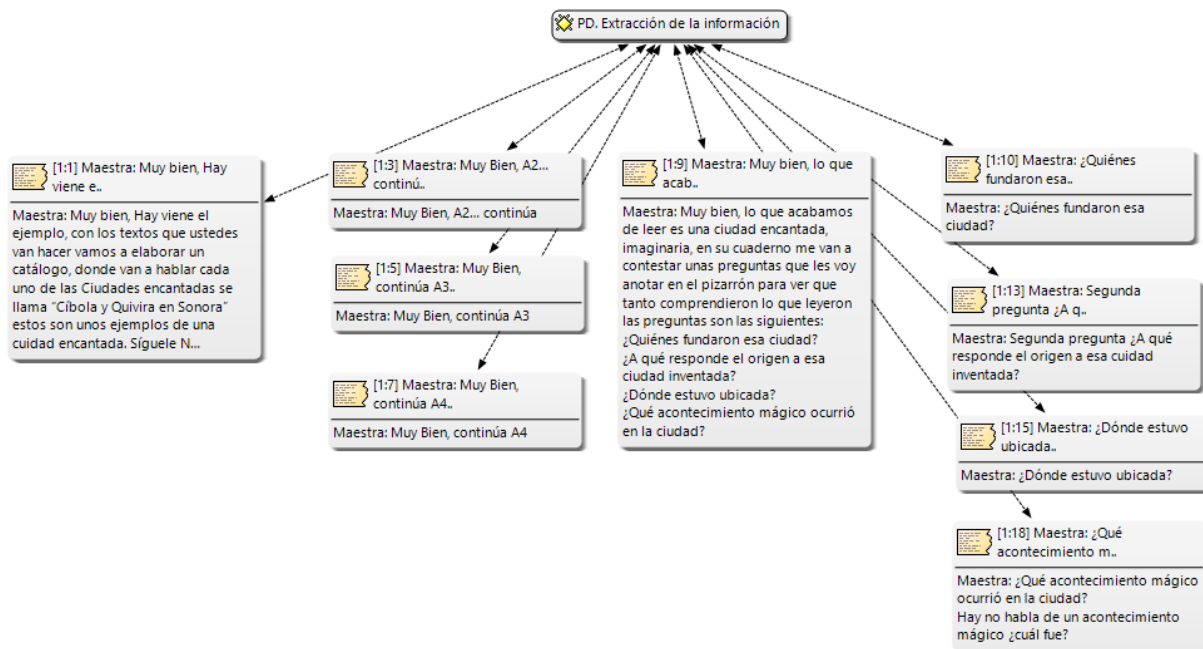
La comprensión lectora entendida en este texto, como la construcción de significados que enriquecen los modelos mentales del lector (Catala, 2001), la cual se accede a partir de actuaciones del lector para extraer la información, interpretar, reflexionar y evaluar.

Extracción de la información

En la figura 4 que se presenta enseguida, se expone la práctica docente de la extracción de la información.

Figura 4

La práctica docente que integra la categoría de la extracción de la información que pertenece a la clase 2



Autor: Elaboración propia.

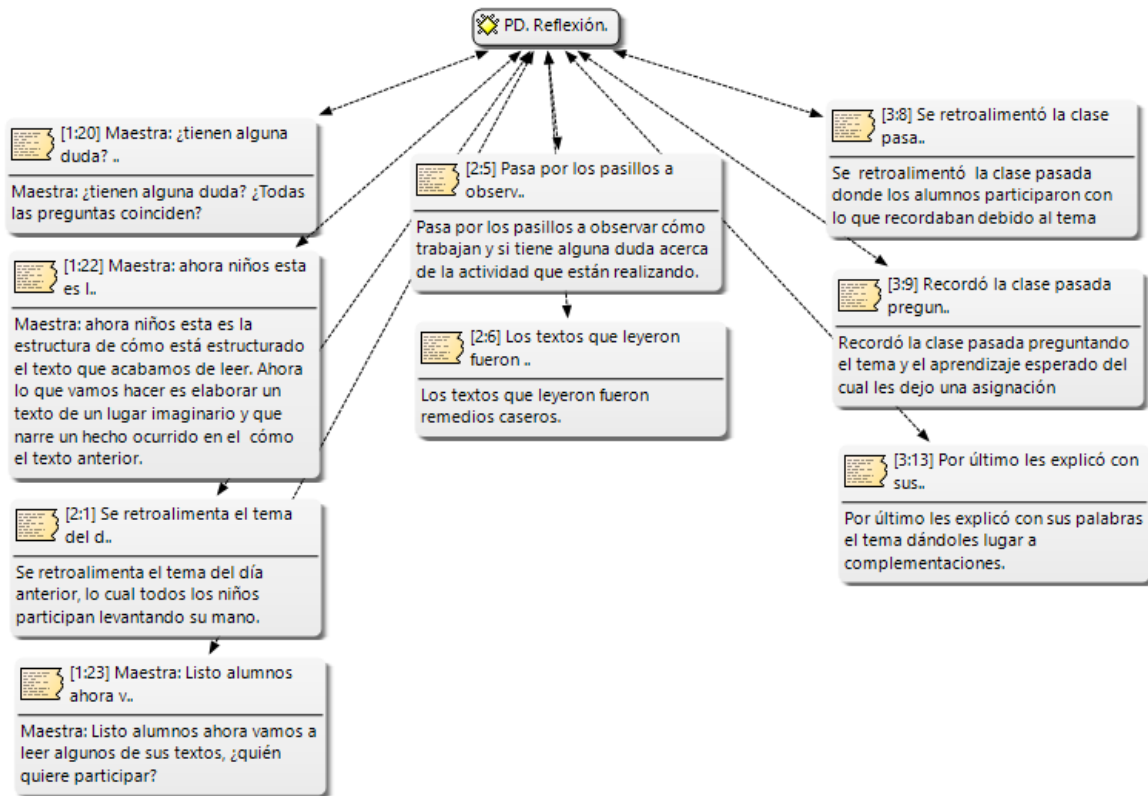
Al revisar la figura anterior se muestra: que la maestra pide participaciones para realizar una actividad en la que leen un texto que trata de una ciudad encantada apoyándose en el libro, después de analizarlo les brinda una serie de preguntas para practicar la extracción de la información.

Reflexión

En la figura 5 presentada a continuación se observa la práctica docente de la reflexión de la información que realiza el docente para fomentar en el alumno la comprensión del texto con profundidad.

Figura 5

La práctica docente que integra la categoría de la reflexión de la información que pertenece a la clase 1 y 2



Autor: Elaboración propia.

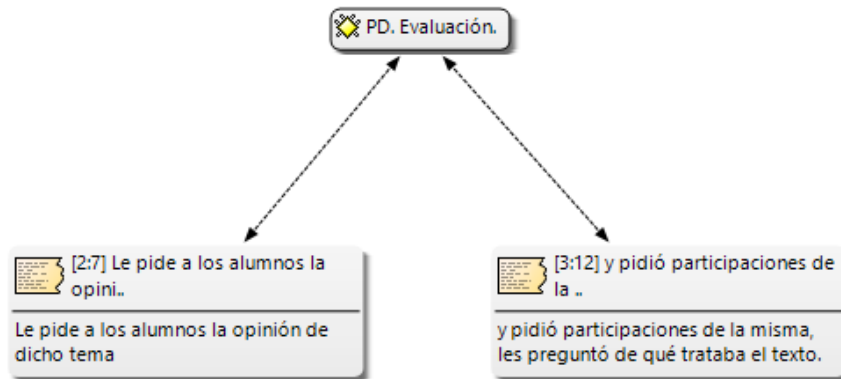
En el análisis de la figura anterior se muestra la práctica docente de reflexión de la información, del cual, el que se encuentra al lado derecho que corresponde a la clase 2, la maestra les pide a los alumnos que tomen como ejemplo el texto anteriormente leído que corresponde a la categoría de la extracción de la información para así elaborar su propio texto estimulando la creatividad e imaginación de cada alumno. Posteriormente en los siguientes cuadros que corresponden a la clase 1 con la temática de remedios caseros, al inicio la maestra recuerda la clase anterior de la cual surgió una asignación, enseguida provocó la participación en los alumnos. Finalmente leyeron un texto y el docente continuó utilizando la participación.

Evaluación

En la Figura 6 se presenta la práctica docente de la categoría de evaluación.

Figura 6

La práctica docente que integra la categoría de la evaluación de la información que pertenece a la clase 1



Autor: Elaboración propia.

Cuando se analiza la figura anterior, se observa que el docente evalúa mediante la opinión del alumno sobre el tema de los remedios caseros de la clase 1.

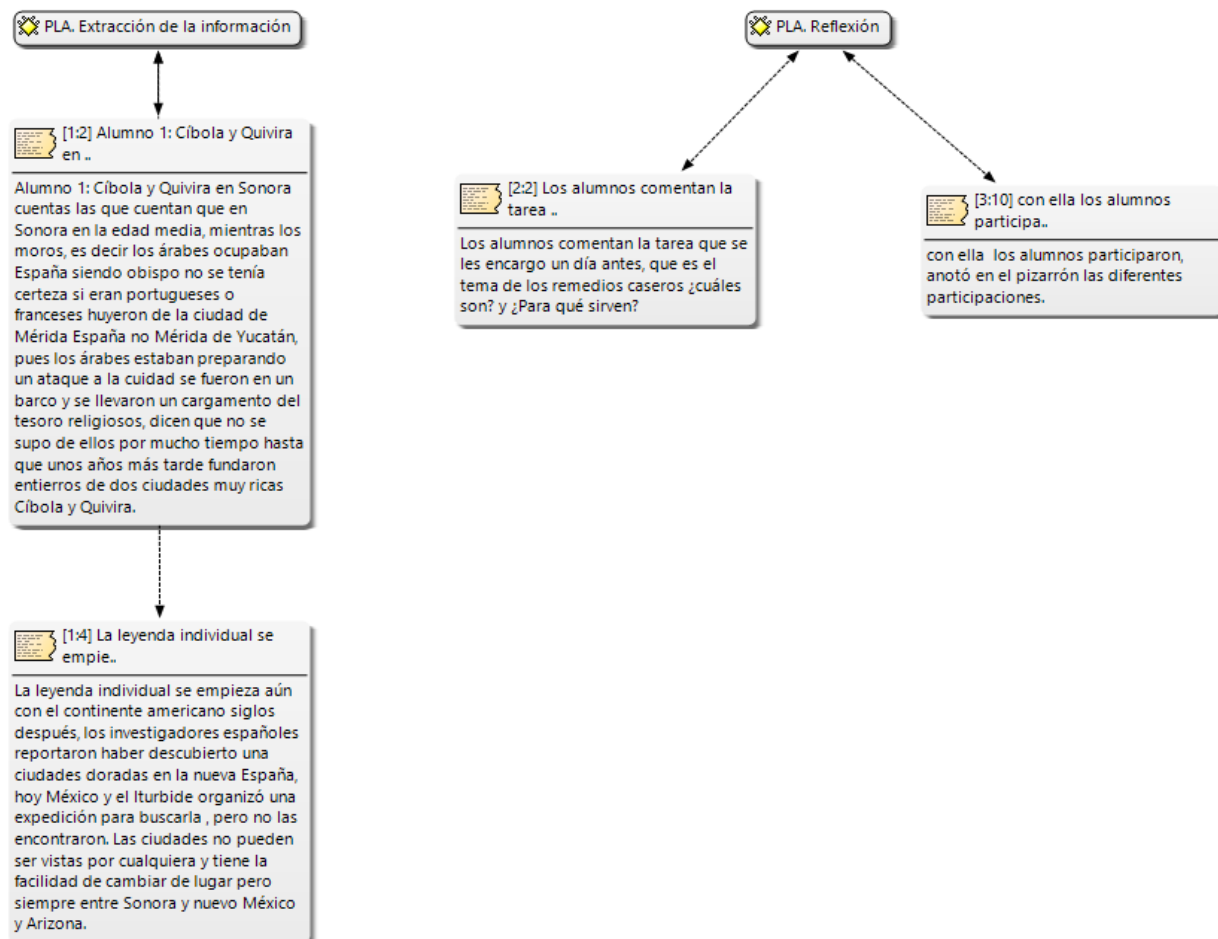
Dimensión de análisis: Prácticas de lectura del alumno

En la práctica de lectura del alumno generalmente se lleva a cabo mediante la lectura en voz alta (Miranda y Lara, 2010) ya que es el modo que toman la mayoría de los alumnos para poder comprender lo que leen.

En la Figura 7, que se presenta a continuación, se muestran la extracción de la información y reflexión por parte de los alumnos.

Figura 7

Prácticas de lectura de los alumnos que integra la extracción y reflexión de la información. Clase 1 y 2



Autor: Elaboración propia.

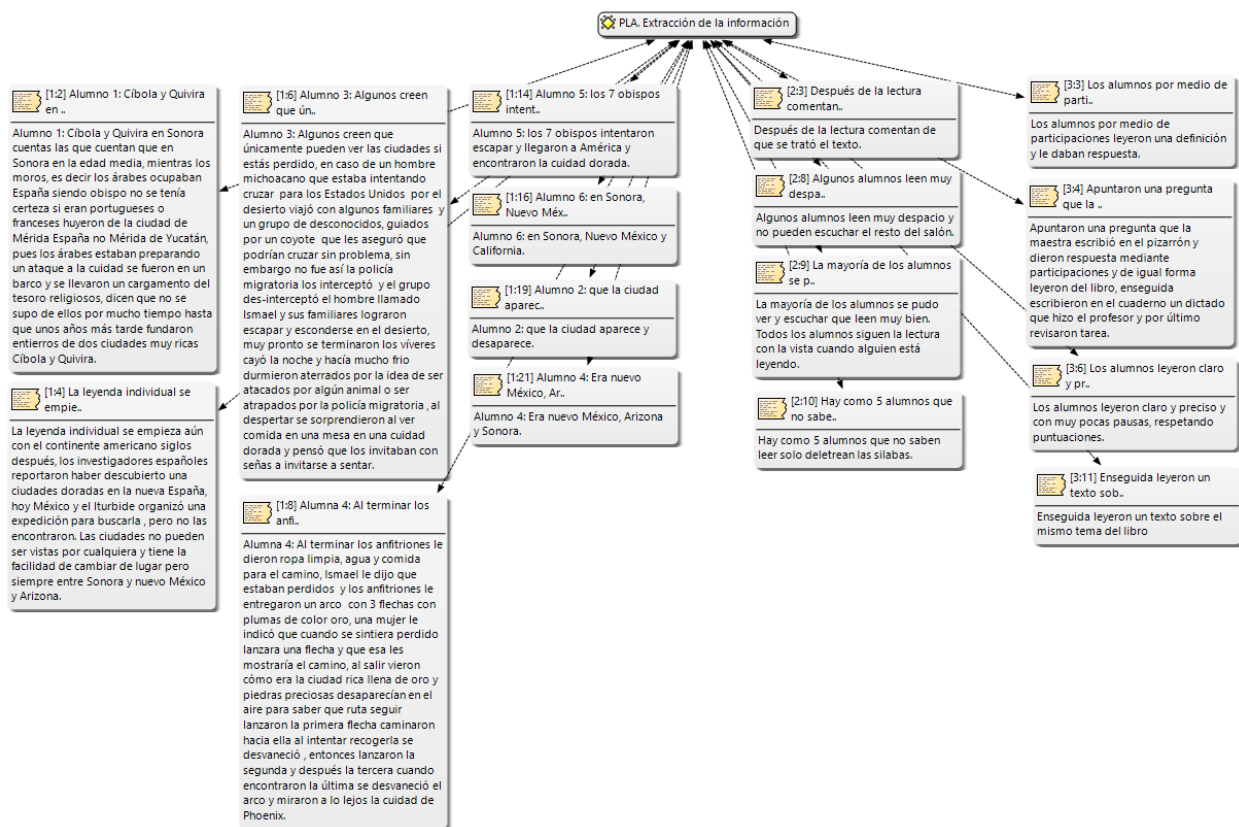
Cuando se analiza la figura anterior, se puede mostrar la participación de los alumnos al leer el texto que viene escrito en sus propios libros acerca de una historia llamada “cíbola y Quivira en Sonora” eso se realizó en la clase 2. En el recuadro siguiente se muestra la participación de los mismos alumnos al retroalimentar la tarea la cual fue el tema de Remedios Caseros y su importancia. Y cada una de estas incógnitas promueve la extracción y reflexión de la información por parte de la práctica de lectura de los alumnos.

Categoría de análisis: Extracción de la información

En la figura 8, que se presenta enseguida, se exponen aquellas unidades de extracción de la información en la que los alumnos muestran las Dimensiones de análisis en Prácticas de lectura.

Figura 8

Que se presenta enseguida, se exponen aquellas unidades de extracción de la información en Prácticas de lectura, clase 2



Autor: Elaboración propia.

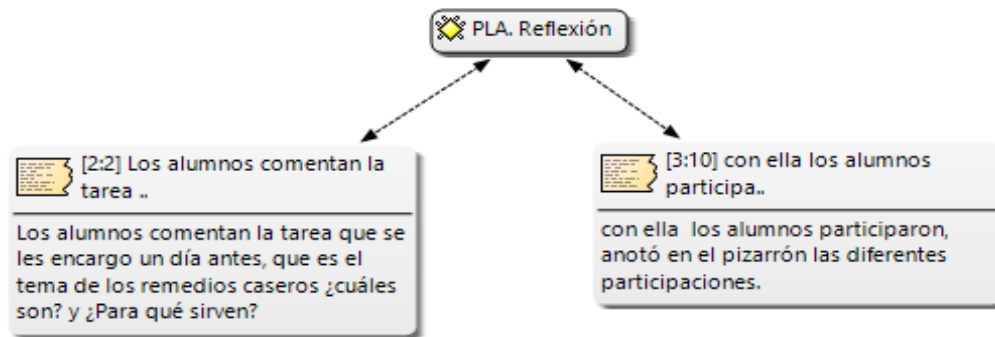
Al revisar la figura anterior, se sigue mostrando la participación de los alumnos al leer el texto que viene marcado en el libro que es la ciudad encantada, al terminar de leer la maestra les escribe en la pizarra unas preguntas las cuales les servirán de retroalimentación de la lectura. Al mismo tiempo los alumnos van contestando dichas preguntas.

Categoría de análisis: Reflexión

En la Figura 9 se encuentra una unidad de reflexión, por parte de la Prácticas de lectura de los alumnos.

Figura 9

Se encuentra una unidad de reflexión, por parte de la Prácticas de lectura de los alumnos, clase 1



Autor: Elaboración propia.

Al revisar la figura anterior se puede visualizar la participación de los alumnos con la tarea encargada un día anterior, que fue acerca de los remedios caseros y su importancia. Los alumnos comentan la tarea donde al mismo tiempo la maestra anota en la pizarra cuales son para que conozcan más y no nomas el que traen como tarea.

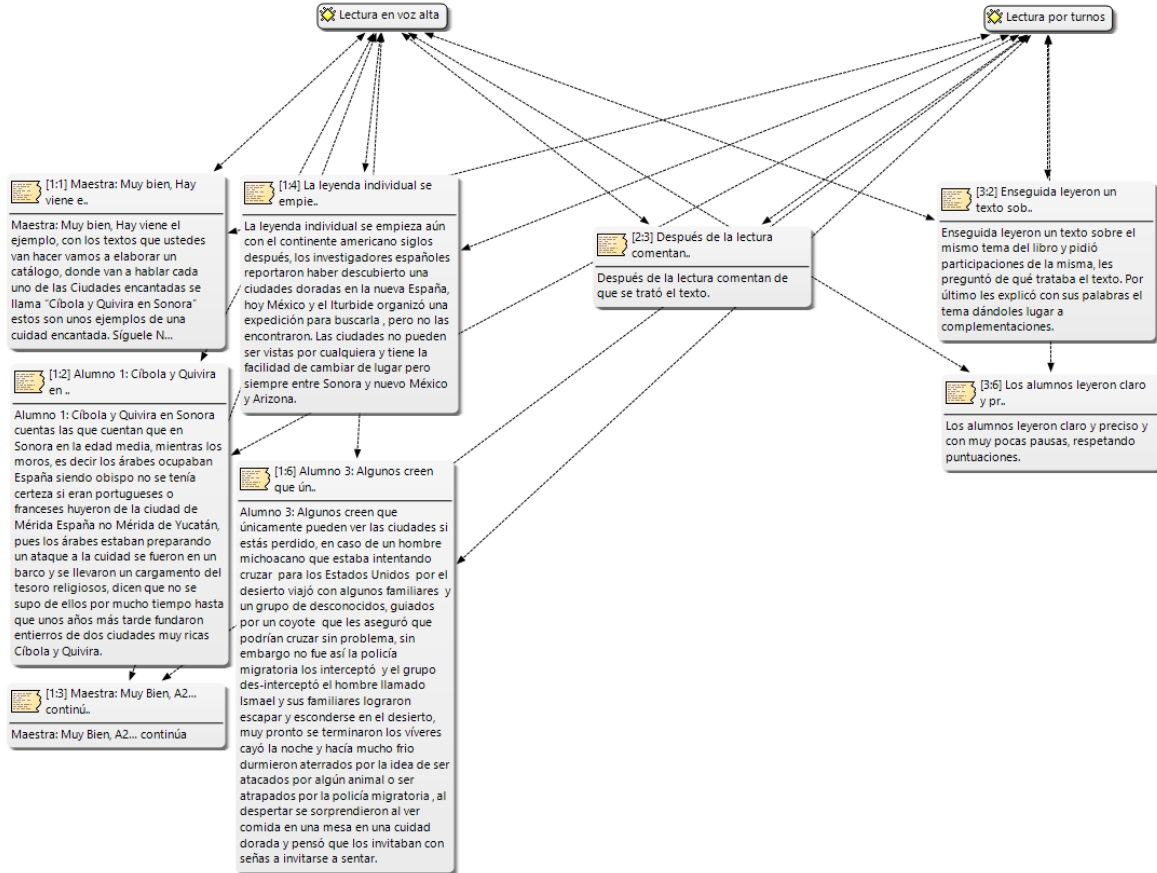
Dimensión de análisis: modalidades de lectura

La finalidad de leer es la comprensión, se debe buscar la estrategia necesaria con la que cada niño lo hace de acuerdo a su capacidad (Rioseco, 1995) y para abarcar las diferentes capacidades se necesita flexibilidad al momento de poner en práctica la lectura.

En la Figura 10 que se presenta enseguida, se exponen aquellas unidades de análisis en la que los estudiantes de sexto grado, con la mediación de la profesora, extraen la información mediante la lectura en voz alta y por turnos.

Figura 10

Unidades de análisis que integran la categoría de lectura en voz alta y por turnos. Clase 2



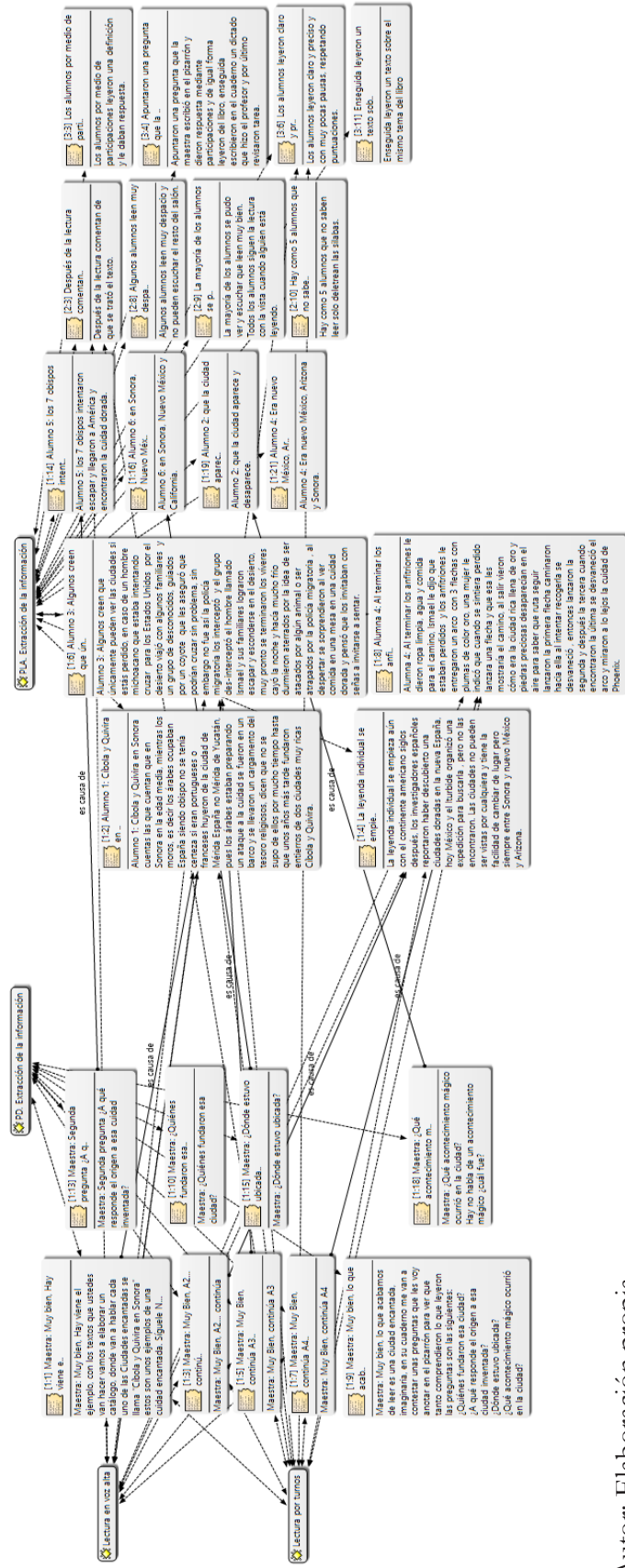
Autor:laboración propia.

A partir de la lectura de la figura anterior, se destaca que dentro de las modalidades de lectura en el aula, se practicó con la lectura en voz alta y la lectura por turnos al mismo tiempo. Se le pidió a los alumnos que leyeran un texto del libro y también uno que ellos habían creado ejerciendo así la lectura en voz alta y por turnos ya que se realizó por incentivando la participación.

En la Figura 11 que se visualiza enseguida, se explican aquellas unidades de análisis de los procesos de lectura y la práctica de lectura del alumno.

Figura 11

Unidades de análisis que integran las categorías de lectura en voz alta, lectura por turnos y los procesos de lectura del alumno, clase 1 y 2



Autor: Elaboración propia.

En la figura anterior se puede analizar las clases 1 y 2 mezcladas ya que en las dos, se emplearon análisis de lectura el cual realizó el alumno, en la clase 1 al leer las recetas que se trajeron de asignación y las que se leyeron del libro y de la misma manera en la clase 2 al leer los textos sobre la ciudad imaginaria, lo cual pasó también por un proceso de extracción de la información.

Conclusiones

A continuación, las conclusiones del estudio presentado: Se alcanzan los objetivos generales los cuales son describir las prácticas docentes de los profesores de sexto grado y describir el proceso de comprensión lectora de los estudiantes. Se respondió a la pregunta ¿Cómo se desarrollan las prácticas de comprensión lectora en un grupo de sexto grado?, gracias a los resultados del instrumento aplicado. Se coincide con los estudios de Miranda (2007), ya que se comprueba que los alumnos no aprenden mediante la lectura en voz alta y que los maestros aprueban que se puede desarrollar la competencia lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura. Al revisar los datos recolectados en la Dimensión 1: Práctica docente, se observa que el docente extrae información mediante la lectura de textos por medio de preguntas y reflexiona motivando a los alumnos a participar con un texto hecho por ellos y comentándolo ante los demás y por último evalúa por medio de preguntas sobre lo leído. Tomando en cuenta los resultados de la investigación la Dimensión 2: Comprensión lectora desarrollada por los estudiantes, se vuelve a encontrar, coincidiendo con estudios anteriores (Miranda y Lara, 2010) que los alumnos comprenden los textos mediante tres procesos cognitivos básicos: extraer la información, reflexión y evaluación. De acuerdo a la investigación realizada se demuestra en la Dimensión 3: Prácticas de lectura del alumno que las prácticas de lectura más frecuentes para extraer la información y para reflexionar.

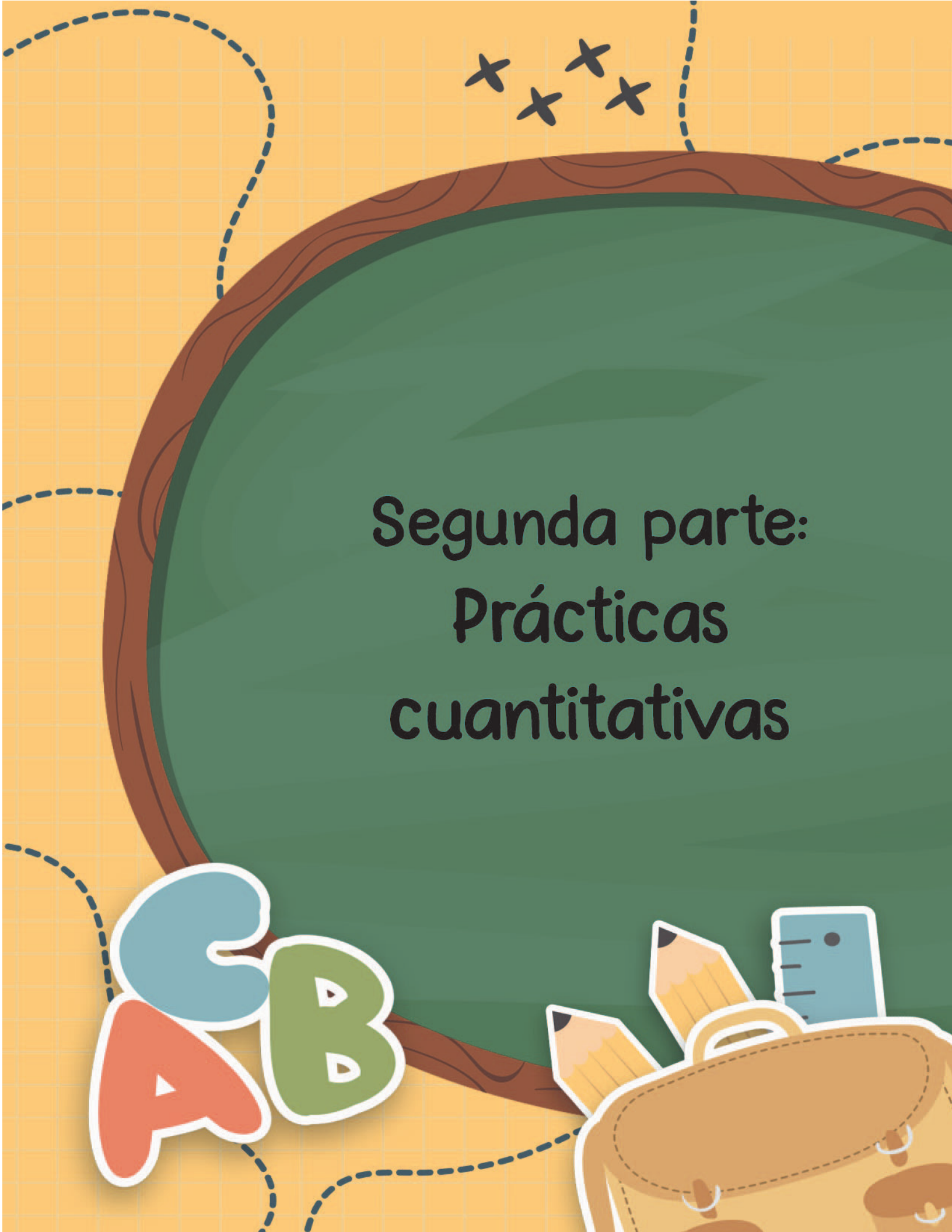
A partir de los datos arrojados en la Dimensión 4: las modalidades de lectura que son más recurrentes, a partir de la recolección realizada: lectura en voz alta y lectura por turnos, tomando como recurso central los libros de texto.

Finalmente, las prácticas de lectura están condicionadas por las prácticas docentes, a su vez, las modalidades de lectura recuperan con mayor frecuencia la extracción de la información.

Referencias

- Barrón, C (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las Ciencias sociales. Viña del Mar, Chile
- Cabré, M. (2015) La Comprensión lectora en los manuales de E/LE en el sistema educativo marroquí: análisis y propuestas. Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/311970>
- Cano, A. (2015) Transposición didáctica de prácticas letradas al currículum formal de la asignatura de español en la educación básica. Chihuahua: COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0418.pdf>
- Cantero, F. (2017) Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria. Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/454820>
- Carrasco, A., Martínez, J. y Licon, K. (2019) Atención a la comprensión lectora en la escuela primaria multigrado. Acapulco: COMIE.
- Catala, G., Catala M., Molina, E., Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona
- Chacón, G.yPernía, H. (2017) Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. Venezuela. <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/index.html>
- Durand, M. (2010) ¿Qué tan importantes son las prácticas en espacios reales de trabajo para la formación laboral? México: COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0997.pdf
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid, España: Ed. Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1987). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Ed. Morata.
- González, C. (2014). Investigación fenomenográfica. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), 141-158. Disponible en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Grimaldo, M. (2005) Calidad de vida y estilo de vida saludable en un grupo de estudiantes de posgrado de la ciudad de Lima. Perú. <http://www.redalyc.org/pdf/801/80115648003.pdf>
- Herrero, M. (2017) La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura. Castellón de la plana, España. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/406141>
- Irigoyen, J. (2013) La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar. Universidad de Sonora, México. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2013/mip131e.pdf>
- Irrazabal, n. (2007) Meta comprensión y comprensión lectora, Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630249003>
- Leyva, Y. y Guerra, M. (2015). Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015. Ciudad de México: INEE.
- Madero, I. y Gómez, L. (2013) El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Guadalajara, Jalisco, México. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>
- Miranda, J. (2007) Creencias y prácticas docentes sobre enciclomedia y comprensión lectora. Veracruz, México: COMIE.
- Miranda, J. y Lara, J. (2010). Desarrollo de la competencia lectora en entornos de enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes. Culiacán, México: Ed. Once Ríos.
- Miranda, J., Leyva, A. y Frock, A. (2011). Técnicas de análisis y validación de datos cualitativos. México: COMIE.
- Miranda, J. Solís, M. y Vázquez, C. (2019) Comprensión lectora en estudiantes pre-alfabéticos con el uso de cortometrajes. Acapulco: COMIE.
- Morales, L. Orozco. M. y Zapata. V. (2017) Comprensión lectora: motivación, actitud y estrategias lectoras. San Luis Potosí: COMIE.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. El Marqués, Querétaro, México.

- Rioseco R. (1995) Yo pienso y aprendo. Santiago de Chile. https://books.google.com.mx/books?id=Llb_12x9algC&pg=PA17&dq=modalidades+de+lectura&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiEo5eO7qHlAhUGeawKHeWBDPIQ6AEILjAB#v=onepage&q=modalidades%20de%20lectura&f=false
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México: Ed.Paidós.
- Velasco, M. (2017). Los saberes docentes para la enseñanza de la lengua escrita como construcción dialógica. San Luis Potosí, México: COMIE.



Segunda parte:
Prácticas
cuantitativas

A B C

Capítulo 6

Nivel de convivencia escolar en alumnos de tercero, cuarto y quinto grado de primaria de una escuela pública y privada

Alejandra Balderrama Orduño

María Guadalupe Peña Ibarra

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Rosario Berenice Paredes Espinoza

Resumen

En el presente estudio se describe el nivel de convivencia escolar entre el sector privado y público, así como determinan la diferencia en las medias aritméticas de la escuela privada y la escuela pública. Se plantea como objetivos describir el nivel de convivencia escolar entre el sector privado y público, así como determinan la diferencia en las medias aritméticas de la escuela privada y la escuela pública. El estudio es de tipo cuantitativo. El método del presente estudio es no experimental, de tipo transversal y explicativo. El instrumento empleado fue la Escala de Convivencia Escolar (ECE) con un índice de consistencia interna reportado de 0.637 de alfa de cronbach. El estadístico de prueba aplicado fue la T de Student para muestras no relacionadas. Los participantes fueron 133 estudiantes inscritos en los grados de 3°, 4° y 5° en la Esc. Prim. “Mariano Escobedo” y Colegio “Kino. Dentro de las conclusiones se destaca la siguiente: se ha determinado que la escuela primaria pública, comparada con la escuela primaria privada, presenta un menor nivel de convivencia.

Introducción

Los colectivos docentes han incrementado su atención y relevancia al tema de la convivencia escolar en los últimos años, por ello es importante hacer hincapié en algunos de los conceptos que son cruciales en su desarrollo, con el fin de entender de una manera más amplia la temática en cuestión. Debido a que los ambientes de convivencia escolar son comportamientos que se refuerzan y se desarrollan más allá de un ambiente meramente académico es de gran interés e importancia para los educadores construir ambientes pacíficos de convivencia en los entornos cercanos a la escuela.

Existe un sinnúmero de definiciones sobre la convivencia escolar, por su parte, Yáñez y Galaz (2010, p. 14) describen por convivencia de tal forma: “La potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca”. Desde esta perspectiva se concibe como un elemento de compartir espacios, experiencias etc. Convivir con otros de una forma sana ya

que la interacción de los niños y niñas empieza desde el seno familiar y se extiende por otros ambientes como podría ser en la escuela.

De tal forma se entiende el concepto de convivencia como una regla que llega desde el hogar y debe seguirse en cualquier situación o lugar donde se esté interactuando. Al mismo tiempo dicho autor habla de la convivencia como algo que se llega a adquirir dentro del hogar y es inculcado por los padres o familiares, como de alguna forma para que el niño vaya aprendiendo sobre cómo debe plasmar su habilidad al momento de conocer alguna persona y que de esta manera se puedan observar sus valores humanos inculcados desde el hogar, siempre tratando a todos por iguales y siendo inclusivo dentro de su entorno.

Por su parte, Vilar y Carretero (2008, p. 26) definen la convivencia escolar como: “el acto de convivir y la convivencia que se presenta en la escuela es parte del proceso de cada niño en su vida donde influye de una manera significativamente en los aprendizajes y orienta su forma de actuar y pensar con las relaciones con otros niños ya sea dentro y fuera de la escuela”.

Posteriormente la convivencia en el ámbito escolar es el proceso mediante el cual aprendemos todos los miembros de la comunidad educativa a vivir con los demás. Para que esa educación sea posible, es necesaria la implicación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa, padres y madres de familia, docentes y equipos de dirección, e igualmente entidades o agentes sociales que trabajan y colaboran con los centros educativos.

Planteamiento del problema

Se sabe que la formación del niño y la niña tiene sus bases en el seno familiar y continúa en el contexto escolar, siendo estos los principales responsables de esta labor, en ellos reside el brindar a los jóvenes estabilidad social y emocional por medio de las buenas relaciones interpersonales y mostrarles ejemplos de buena convivencia para así, ellos poder desenvolverse del mismo modo en otros contextos ajenos al ambiente de su familia.

Los alumnos que son detectados por tener problemas con la convivencia escolar usualmente son alumnos que tienen deficiencias en el seno del hogar, ambos factores traen como consecuencia que el alumno muestre un bajo rendimiento académico y trae más problemas al comportamiento del estudiante.

La realización del presente estudio se relaciona con el hecho de que la comunidad escolar se ve afectada por situaciones negativas como intolerancia, comportamientos inadecuados y desafiantes, pérdida de valores, buenos modales y costumbres y recaen directamente en un manejo inadecuado de las situaciones conflictivas en la institución educativa, y siendo el propósito de la educación el lograr la formación integral del educando, el sistema educativo no debe desconocer tal problemática, sino por el contrario desarrollar actividades que estén encaminadas a darle una solución concreta.

El problema en un contexto nacional

En primaria, los resultados de La Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 revelan que, conforme el punto de vista de la gran mayoría de los estudiantes, los docentes toman en cuenta las opiniones del alumnado, se les puede preguntar si hay dudas, y promueven la participación en clase y en la elaboración de las reglas del salón, así como que los compañeros se escuchen entre ellos y digan lo que piensan. Sin embargo, no se promueve con mucha frecuencia el trabajo en equipo situación que puede afectar el desarrollo de aprendizajes significativos y al igual la convivencia escolar, pues el trabajo colaborativo favorece la confrontación de ideas, el aprendizaje del respeto a los distintos puntos de vista y la toma de decisiones de manera conjunta en función de una meta.

La información disponible, vista desde el enfoque de convivencia democrática, revela que la poca participación de los estudiantes en la vida escolar es una constante. Lo anterior sugiere la necesidad de impulsar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones como una estrategia para aprender a vivir en sociedad.

Conforme a la evidencia disponible para primaria, procedente de los resultados de ECEA (2014), se advierte que en las escuelas regularmente se realizan acciones para atender los conflictos; sin embargo, las que tienen porcentajes más altos en las categorías de muchas veces o siempre aluden a la intervención de los directivos o docentes, en tanto que promover la escucha y el diálogo entre los estudiantes son acciones menos recurrentes cuando existen conflictos entre ellos, a pesar de que éstas son muy importantes para que aprendan a negociar por medio del diálogo.

Según lo planteado anteriormente se cuestiona lo siguiente:

¿Qué nivel de convivencia existe entre los alumnos y maestros de 3ro, 4to y 5to de una escuela primaria pública y una privada?

¿Existe diferencia significativa entre las medias aritméticas de los puntajes obtenidos entre ambos tipos de escuelas?

Objetivos

Determinar el nivel de convivencia entre una escuela primaria pública y una escuela primaria privada.

Determinar diferencia en las medias aritméticas de los puntajes obtenidos en los grados de cuarto, quinto y sexto de la escuela pública en relación con la escuela privada.

Hipótesis

Existe diferencia en las medias aritméticas de los puntajes obtenidos en los grados de cuarto, quinto y sexto de la escuela pública en relación con la escuela privada.

Justificación

A partir de la importancia del desarrollo y funcionamiento de la convivencia de los alumnos en el ámbito escolar y la influencia de estos valores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se realizó esta investigación con el propósito de ayudar a todos los que les concierne esta temática; la atribución de ellos en la acción pedagógica al considerar a todos los actores implicados, llámese padre de familia, docentes o alumnos.

El propósito de la acción pedagógica es conducir a la reflexión del mismo docente a un análisis sobre el actuar propio donde se encuentran conocimientos sobre si lo que se hace es lo correcto, busca ser capaz de abarcar los medios necesarios para dar respuesta a las distintas situaciones presentadas en determinado contexto. Se pretende que este estudio ejemplifique y explique de manera clara y concisa lo que aborda el compromiso para generar ambientes sanos y que potencien las habilidades y conocimientos de los alumnos.

Para lograrlo, es imprescindible que se brinde una orientación adecuada, se les enseñe y promueva la práctica del respeto, tolerancia, responsabilidad, honestidad, entre otros valores que darán cabida a la autonomía del alumno permitiéndole desarrollarse plenamente dentro de la familia, la escuela y la comunidad. De esta manera el alumno se convierte en gestor de su propio conocimiento, con la libertad y la conciencia para tomar sus propias decisiones, adquirir autoestima y un desarrollo social adecuado, que a su vez incrementará el nivel de desarrollo escolar reflejándolo en la convivencia sana y productiva.

Método

El método del presente estudio es no experimental, de tipo transversal y explicativo. La investigación es de tipo cuantitativo. Se calcularon cuartiles de las bases de datos de ambos tipos de escuelas. Según Bakieva, González Such, García-Bellido y Jornet, (2010) los cuartiles se definen como “(...) los valores percentiles 25, 50 y 75, es decir, los valores por debajo de los cuales se encuentra 25%, 50% y 75% de los casos respectivamente” (pág. 6). Se aplicó como estadístico de prueba la T de Student, para determinar si existía diferencia significativa en las medias aritméticas de los puntajes de convivencia escolar de ambos tipos de escuela. Según Hernández *et al* (2010) la T de Student.

Participantes

Los participantes fueron 133 estudiantes en total, de los cuales 80 fueron estudiantes de escuela pública inscritos en los grados de 3º, 4º y 5º y el resto de la escuela privada. El rango de edad oscila entre 9 y 11 años. De los participantes de escuelas públicas 46 son hombres y 34 son mujeres.

Instrumento

El instrumento empleado fue el Escala de Convivencia Escolar (ECE). El que se integra por 39 ítems, en una escala de 1 a 5, en donde 1 es nunca, 2 es casi nunca, 3 es a veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre. Los factores que mide el instrumento son: victimización, disruptividad, indisciplina, habilidades sociales, ámbito educativo, desidia docente y la familia.

El instrumento se aplicó durante el mes de enero a marzo. El promedio de respuesta del cuestionario fue de 40 minutos. El índice de consistencia interna reportado es de 0.637 de alfa de Cronbach.

Procedimiento

El procedimiento fue el siguiente: Se aplicó el cuestionario ECE a 133 estudiantes inscritos en 3°, 4° y 5° de las escuelas públicas de la zona escolar 076 y de las escuelas privadas de la zona escolar 16 ubicada en Navojoa, Sonora. Se accedió a la base de datos de resultados de PLANEA, en Lenguaje y Comunicación. Se prepararon las bases de datos para el estudio en el programa SPSS. Se realizaron los cálculos estadísticos necesarios para alcanzar el objetivo y contestar las preguntas de investigación.

Resultados

Análisis descriptivo de la convivencia escolar

Se calculó la media aritmética, el valor mínimo, el valor máximo, el rango y la distribución por cuartiles.

Tabla 1

Comparativo de ítem por escuelas

Escuela Pública	Escuela Privada
Ítems más altos	
Mis padres se llevan bien con mis profesores. La media aritmética del ítem fue de 4.39, la desviación estándar es de 1.097.	Los profesores/as son ejemplo de buenas relaciones. La media aritmética del ítem fue de 4.74, con una desviación estándar de .696.
Los profesores/as se llevan bien. La media aritmética del ítem fue 4.55, desviación estándar fue de .967.	Ayuda que sus profesores les dan cuando lo necesitan. La media aritmética del ítem fue de 4.68, con una desviación estándar de .673.
Si aprenden en el salón de clases. La media aritmética fue de 4.28, desviación estándar de 1.067.	Si les gusta trabajar en equipo. La media aritmética del ítem fue de 4.68, con una desviación estándar de .779.
Pedir la palabra y esperar su turno para hablar. La media aritmética del ítem fue de 3.93, desviación estándar de 1.357.	Si aprenden en el salón de clases. La media aritmética del ítem fue de 4.6, con una desviación estándar de .599.
Cumplir normas. La media aritmética para este ítem fue de 3.93, desviación estándar fue de 1.3.	Si los profesores son respetados. La media aritmética del ítem fue de 4.4, con una desviación estándar de .884.

Ítems más bajos	
He tenido miedo a ir a la escuela. La media aritmética del ítem fue de 1.64, con una desviación estándar de 1.034.	He tenido miedo a ir a la escuela. La media aritmética del ítem fue de 1.58, con una desviación estándar de 1.027
Se han sentido amenazados dentro de su escuela. La media aritmética del ítem fue de 1.88, con una desviación estándar de 1.236.	Se han sentido amenazados dentro de su escuela. La media aritmética del ítem fue de 1.57, con una desviación estándar de .93.
He excluido o rechazo a un compañero. La media aritmética del ítem fue de 2.03, con una desviación estándar de 1.423.	He excluido o rechazo a un compañero. La media aritmética del ítem fue de 1.55, con una desviación estándar de 1.048.
Alumnos que han golpeado a algún compañero. La media aritmética fue de 1.81, con una desviación estándar de 1.126.	Solo cumpla las normas que a mí me convienen. La media aritmética del ítem fue de 2.81, con una desviación estándar de 1.733
El maestro explica solo para los listo/as de su clase. La media aritmética fue de 2, la desviación estándar es de 1.526.	Las normas de los profesores son injustas. La media aritmética del ítem fue de 1.75, con una desviación estándar de 1.299.

Fuente: Elaboración propia

Análisis inferencial de la Convivencia Escolar T de Student

Tabla 2

Medias aritméticas de grupos 1 y 2

	GPO	N	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar
CE	1	53	127.51	10.628	1.460
	2	80	122.05	10.860	1.214

Fuente: Elaboración propia

Se observan las medias obtenidas en la aplicación de la prueba de Convivencia Escolar: 127.51 que corresponde a la escuela privada y 122.05 para la escuela pública, donde la diferencia entre los grupos es mínima, ya que es de 5.4

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de grupos 1 y 2

	GPO		Estadístico	Error estándar	
CE	1	Media	127.51	1.460	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	124.58	
			Límite superior	130.44	
		Media recortada al 5%	127.36		
		Mediana	126.00		
		Varianza	112.947		
		Desviación estándar	10.628		
		Mínimo	103		
		Máximo	159		
		Rango	56		
		Rango intercuartil	14		
		Asimetría	.375	.327	
		Curtosis	.772	.644	
	2	Media	122.05	1.214	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	119.63	
			Límite superior	124.47	
		Media recortada al 5%	122.01		
		Mediana	122.00		
		Varianza	117.947		
		Desviación estándar	10.860		
		Mínimo	99		
		Máximo	148		
		Rango	49		
Rango intercuartil		17			
Asimetría		-.025	.269		
Curtosis	-.291	.532			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Pruebas de normalidad

GPO		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CE	1	.086	53	.200*	.979	53	.452
	2	.083	80	.200*	.988	80	.642

*Esto es un límite inferior de la significación verdadera. Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: elaboración Propia

Al ser grupos mayores de 30 sujetos, se decide retomar la prueba Kolmogorov- Smirnov.

El criterio para determinar la normalidad es el siguiente:

P-Valor $\rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

P-Valor Grupo 1 (Escuela privada) = .086 $> \alpha$ = 0.05 P-Valor Grupo 2 (Escuela pública) = .083 $> \alpha$ = 0.05

A partir de que la variable Clima Escolar en ambos grupos es mayor al α = 0.05, se determina que esta variable se distribuye de manera normal en ambos grupos, por lo que es factible calcular la t de Student.

Tabla 5

Prueba T de Student para muestras independientes

Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias							
F		Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias Inferior	Diferencia de error estándar Superior	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
CE	Se asumen varianzas iguales	.168	.683	2.863	131	.005	5.459	1.907	1.686	9.232
	No se asumen varianzas iguales			2.875	113.18 1	.005	5.459	1.899	1.698	9.221

Fuente: Elaboración propia

Es necesario aplicar la prueba de distribución normal de la variable Convivencia Escolar, que es la variable a contrastar; este es un requisito de una prueba paramétrica como es la T de Student, en la cual deben cumplirse tres condiciones previas al cálculo del coeficiente t de diferencia de medias, que a saber son: el nivel de medición de la variable de comparación sea numérico, que la variable presente una distribución normal y que las varianzas en los grupos a comparar sean similares o se presente una prueba de igualdad de varianzas.

En la Tabla 5, se presenta la prueba de Levene, al ser mayor la significación 0.683, al nivel de 0.05, se asume que las varianzas en ambos grupos son similares. La prueba T de Student con un valor de 2.863, con 131 grados de libertad y una significación de 0.863. Las medias aritméticas presentan diferencias significativas.

Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos, se concluye que: Se alcanzó el objetivo y el propósito de estudio que era conocer el nivel de convivencia escolar entre el sector privado y público, así como determinar la diferencia en las medias aritméticas de la escuela privada y la escuela pública.

Los estudios del problema de convivencia escolar en contexto nacional de la evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje (ECEA, 2014) coinciden con el presente estudio, donde se mostraba un bajo nivel en el clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes de escuelas comunitarias, indígena multigrado, general multigrado e indígena y general no multigrado.

La evidencia empírica recolectada ha permitido determinar el nivel de convivencia entre una escuela primaria pública y una escuela primaria privada. Este último tipo de escuela observa un mayor nivel de convivencia.

Existe una diferencia significativa en las medias aritméticas de los puntajes obtenidos en los grados de cuarto, quinto y sexto de la escuela pública en relación con la escuela privada.

Con respecto al análisis descriptivo de convivencia escolar, hubo coincidencia en los siguientes ítems evaluados más bajos por los alumnos: he tenido miedo a ir a la escuela, se han sentido amenazados dentro de su escuela, he excluido o rechazado a un compañero, lo cual sugiere se sienten seguros dentro de su entorno escolar.

Referencias

- Bakieva, M., González Such, J., García-Bellido, R. y Jornet, J.M. (2010). Introducción al SPSS. Recuperado de https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0201a.pdf
- ECEA (2014). Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/ecea/>
- Hernández. (2010). Metodología de la investigación 5ta edición. México, D.F: McGraw Hill
- Vilar, D., y Carretero, A. (2008). Vivir Convivir. Andalucía, España: Andalucía Acoge y Federación de Asociaciones proinmigrantes extranjeros en Andalucía.
- Yáñez P,y Galaz J. (2010). Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Chile: Ministerio de Educación.

Capítulo 7

Inteligencias múltiples y su correlación con la comprensión lectora en alumnos de 4° de primaria

Marla Camila Ríos Verdugo

Brianda Michelle Valenzuela García

Marlene Félix Montiel

Karla Lorena Molina Domínguez

Resumen

En el presente estudio se ha planteado como objetivo determinar la correlación bivariada entre las inteligencias múltiples y la comprensión lectora. Esta investigación es de tipo cuantitativo. Se utilizó un método no experimental, de tipo transversal y explicativo. Se emplearon dos instrumentos para la recolección de datos: un cuestionario que mide las inteligencias múltiples de Cristina Granado Alonso (2004) que reporta un índice de 0.869 de alfa de Cronbach y un cuestionario de competencia lectora de Miranda y Lara (2010) que reporta un alfa de Cronbach de 0.980. En dicha investigación se consideró una muestra de 10 alumnos de 5° de educación primaria. Las principales conclusiones son: diversificar las actividades escolares de tal forma que se recuperen los tipos de inteligencia intrapersonal y corporal-cinética al momento de desarrollar la comprensión lectora.

Introducción

En el presente estudio de investigación se considera que las inteligencias múltiples hacen referencia a aquellas capacidades que predominan en un individuo. La inteligencia no es de un solo tipo, existen varias clases de inteligencia. Asimismo, la comprensión lectora es considerada como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Por lo antes señalado, se reflexiona a la comprensión lectora más allá de la extracción literal del texto. Existen procesos de interpretación, reflexión y evaluación. Se ha planteado como objetivo determinar la correlación bivariada entre las inteligencias múltiples y la comprensión lectora.

Macías(2002) realizó una investigación con el propósito de plantear un análisis de estilo reflexivo acerca de las “inteligencias múltiples”, determinadas por el psicólogo y neurólogo Gardner. Dicha investigación propone romper el paradigma generalizado y tradicional de inteligencia y señalar su condición de pluralidad entendiendo así que un individuo consta de diversas capacidades de cognición generando nuevas prácticas educativas.

Sánchez (2015) presentó un texto acerca de la Teoría de las Inteligencias Múltiples partiendo desde las primeras aportaciones a esta teoría hasta concluir con la propuesta de Howard Gardner. El texto nos muestra una breve reflexión de cómo los docentes pueden integrar propuestas al quehacer educativo beneficiando la formación de personas que contribuyan a las sociedades del conocimiento mediante un modelo integral de la educación.

Estudios previos realizados

Miranda, Solís y Miranda (2015) realizaron una investigación de tipo cualitativo tomando tres grupos de dos escuelas públicas de la ciudad de Navojoa, Sonora. Dicha investigación tuvo como objetivo describir los procesos cognitivos para extraer información, interpretar, reflexionar y evaluar el texto fílmico de cortometrajes, donde se convocó la participación de 3 docentes y 97 alumnos (1er grado de primaria). La información fue recabada en notas de campo, observación no participante y videograba- ción, en cuanto a los resultados de este se encontró que los cortometrajes que se grabaron para extraer información en alumnos pres silábicos son similares a los utilizados por los alumnos alfabéticos cuando leen en textos impresos, por lo tanto, se puede desarrollar la competencia lectora en los alumnos desde antes de su acceso a un sistema convencional de la escritura.

El planteamiento del problema

El rendimiento escolar de los alumnos está mayormente ligado a la evaluación de sus conocimientos, midiendo éstos con evaluaciones tanto diagnósticas, formativas y sumativa y así definir si el estudiante está o no aprendiendo en algún campo de formación. Los maestros tienden a identificar a los alumnos por los más sobresalientes sobre los de bajo rendimiento sin tomar en cuenta las habilidades, aptitudes y destrezas que pudieran poseer o desarrollar.

La enseñanza de la lectura y su comprensión es de vital importancia en los planes de estudio y actualmente ocupa un lugar predominante dentro de los programas educativos. La comprensión lectora constituye una de las principales vías para la asimilación de conocimientos. Su enseñanza va orientada al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante.

El problema en un contexto nacional

De acuerdo a los resultados globales del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2018 (PLANEA) la cual maneja cuatro niveles, (Nivel I Insuficiente, Nivel II Básico, Nivel III Satisfactorio y Nivel IV Sobresaliente), en el campo de Lenguaje y Comunicación, fue aplicada a 104, 973 estudiantes de sexto grado nivel primaria, arroja lo siguiente: para la colocación de información en textos narrativos y expositivos los resultados son insuficientes (49%); los resultados en la relación entre textos explícitos narrativos y expositivos muestran un dominio básico (33%); en dominio satisfactorio se ubica un 15%, quienes fueron los estudiantes capaces de relacionar información explícita e implícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos como artículos de opinión, por otro lado en cuestión de dominio sobresaliente con un 3% cuyo objeto es comparar y evaluar información de textos que incluyan gráficas y esquemas. Se puede detectar que el porcentaje de alumnos que cuentan con dominio sobresaliente es limitado. (INEE, 2018).

Objetivos

Determinar la correlación bivariada entre las inteligencias múltiples y la comprensión lectora.

Hipótesis:

H1: Las inteligencias múltiples presentan una correlación con la comprensión lectora.

H2: A mayor inteligencia lingüística-verbal, mayor comprensión lectora.

H3: La inteligencia lógico-matemática, mayor comprensión lectora.

H4: A mayor inteligencia espacial, mayor comprensión lectora.

H5: A mayor inteligencia corporal-cinética, mayor comprensión lectora.

H6: A mayor inteligencia musical, mayor comprensión lectora.

H7: A mayor inteligencia interpersonal, mayor comprensión lectora.

H8: A mayor inteligencia intrapersonal, mayor comprensión lectora.

H9: A mayor inteligencia naturalista, mayor comprensión lectora.

Justificación

El presente estudio tiene por finalidad determinar qué inteligencias múltiples se asocian mejor a la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria.

Esta investigación es realizada ya que los niños a temprana edad pueden fortalecer la lectura y la escritura porque les sirve en su vida diaria para poder hablar, comunicarse con las demás personas en cualquier contexto.

Por ello es importante que tengan un nivel alto en la comprensión lectora mediante las diferentes inteligencias que ellos poseen y ponerlas en práctica para incrementar más sus habilidades lectoras y de escritura.

El estudio realizado pretende beneficiar a 10 alumnos de 4to “A” del Instituto Vigotsky primaria bilingüe de la ciudad de Navojoa, Sonora, y a su vez a los docentes y directivos de la institución ya que los alumnos abrirán el grupo de 5to “A”.

Marco teórico

Los seres humanos concebimos la inteligencia como un conjunto de habilidades cognoscitivas y conductuales las cuales facilitan la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Ésta, a su vez, incluye la capacidad de resolver problemas, planear, generar pensamientos abstractos, comprender ideas complejas, aprender mediante la experiencia, entre otras. Por lo que debe ser entendida como una agrupación de habilidades y capacidades específicas, propias de cada individuo, con la finalidad de permitirle una adaptación integra a su ambiente de desarrollo.

Las inteligencias múltiples

Gardner (1983/1994) considera que la inteligencia es una capacidad que permite resolver problemas o elaborar productos valorados en una determinada cultura. Así mismo afirma que también hay varios tipos de inteligencias que son:

Inteligencia verbal lingüística que es la capacidad de usar las palabras, la expresión oral y escrita. Se da en niños que les gusta leer, escribir historias y que tienen la habilidad de decir trabalenguas. Esta inteligencia la poseen los periodistas y escritores.

Inteligencia lógico matemática que es donde tenemos la capacidad de resolver problemas, se les facilita usar los números y en los niños que la poseen tienen la capacidad de realizar cálculos con mucha facilidad y esta inteligencia se ve en científicos y contadores.

Inteligencia interpersonal que es entender a las personas que nos rodean. Las que la poseen pueden ser actores o políticos, ya que tienen la capacidad de interactuar y comprender al contexto que los rodea. Se da en niños que tienen la habilidad de crear relaciones afectivas, comunicarse y comprender a los demás.

Inteligencia intrapersonal que es saber nuestras emociones y entender lo que sentimos nosotros mismos. Los niños con esta capacidad, razonan a las situaciones y son más reflexivos ya que crean sus propias percepciones de las cosas. Esta inteligencia la vemos en filósofos y psicólogos.

Inteligencia naturalista que es la capacidad de clasificar y utilizar elementos del medio ambiente ya que tienen la habilidad de observar y utilizar la experimentación. En niños se da en los que disfrutan estar con los animales y las plantas. Esta inteligencia se da en ecologistas y gente de campo.

Inteligencia visual espacial que es la capacidad de manipular, imaginar entre distintos objetos. Los niños que la poseen pueden estudiar mejor con gráficos y esquemas ya que tienen la habilidad de transformar imágenes internas y externas para producir su propia información. Esta inteligencia se da en pilotos y pintores.

Inteligencia corporal kinestésica las personas con esta capacidad pueden usar su cuerpo y así expresar sentimientos e ideas ya que tienen la habilidad del equilibrio y coordinación. Los niños disfrutaban de la danza y del deporte. Esta inteligencia se ve en deportistas y bailarines.

Inteligencia musical que es la capacidad de realizar melodías y aprender mediante estas y a las personas que la poseen tienen la capacidad de aprender y expresarse de manera musical, se da en personas que son oyentes sensibles como compositores y músicos. En niños se da en los que disfrutaban escuchar todo tipo de melodías.

Retomando el concepto Gardner (1983/1994) propuso que cada una de los tipos de inteligencias tiene su propia forma de percepción de memoria de aprendizaje. También afirma que es posible que un individuo muestre aptitudes especiales en una o más áreas. En las pruebas actuales se centran en evaluar sus fuerzas y sus debilidades intelectuales, con esto los modelos multifacéticos de la inteligencia ofrecen nuevas formas de concebir las habilidades intelectuales del niño.

Con esto afirma que los seres humanos poseen diferentes mentalidades y por ello aprenden, realizan, comprenden y memorizan de maneras distintas, muchos aprenden de lo teórico y muchos de manera práctica.

Comprensión lectora

Para Monroy y Gómez, (2009) dentro de la competencia lectora existe el desarrollo de habilidades y estrategias tanto cognitivas y metacognitivas las cuales permiten concretar aprendizajes. Entre ellas se en-

cuenta la comprensión lectora, entendiéndose como la asimilación de textos leídos por una persona y así ésta pueda reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo. Sáez (1951), citado por Fernández (2014), define la lectura como: “una actividad instrumental en la cual no se lee por leer, sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas” (pág. 15).

Extracción de la información

Al revisar el planteamiento de PLANEA (2015) sobre esta función cognitiva, se afirma que “los alumnos deben relacionar la información indicada en una pregunta con la que se presenta en el texto, la cual puede ser idéntica o redactada con sinónimos” (p. 8). En consecuencia, se debe crear una idea personal acerca del texto leído, de esta forma el alumno será capaz de crear su propio concepto de la información presentada.

De acuerdo con Miranda y Lara (2010) dicha habilidad cognitiva consiste en la detección de información más relevante, la cual posteriormente dará respuesta a cuestiones específicas. Dentro del proceso de comprensión lectora, la habilidad de extracción es de gran importancia pues desarrollarla conlleva a una mayor facilidad de comprensión de textos y palabras.

Interpretación

Como expresa PLANEA (2015) la información que se debe vincular está asentada en el material de lectura, pero las relaciones entre la información pueden no ser explícitas; los alumnos demuestran que se apoyan en la cohesión y la coherencia del texto, al interpretar información explícita, al reconstruir información implícita y realizar inferencias para su interpretación, o al establecer relaciones textuales y extratextuales (p. 8).

Dicho esto, el alumno será capaz de argumentar con sus propias palabras lo entendido de la lectura y así generar a su vez un aprendizaje significativo.

Miranda y Lara (2010, p. 59) sobre la interpretación, comentan que: este proceso implica que los sujetos trasciendan la impresión inicial del texto, para desarrollar una comprensión más específica de lo leído. Se exige una comprensión lógica de los acontecimientos para entender la cohesión del texto. Se debe comparar y contrastar información; asimismo se puede detectar la intención del autor. De esta manera el alumno debe detectar y organizar de manera jerárquica y coherente los sucesos más relevantes dentro de la lectura y posteriormente serán expresados.

Análisis del contenido y la estructura

Tomando la postura de PLANEA (2015) este proceso hace referencia a la relación entre la información encontrada en el texto y el conocimiento externo provenientes de la misma lectura o de las ideas explícitas en la pregunta.

A su vez, Miranda y Lara (2010), retomando la perspectiva de PISA lo dividen en dos clases: *Reflexión sobre el contenido del texto y su valoración*, entendiéndose como el nexo entre la información del texto con los conocimientos previos del individuo.

Reflexión sobre la forma del texto y su valoración, en la cual se debe tomar el tiempo para generar una evaluación objetiva de la calidad y adecuación del texto. Este proceso exige contar con la capacidad de detectar la estructura textual, así como diferenciar el género literario y registrar la información del texto.

Método

El presente estudio emplea un método no experimental, de tipo transversal, correlacional y de alcance explicativo.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen el método no experimental como la “investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (pág. 152). Tiene como fundamento el análisis de las causas y efectos de la relación entre las variables.

Para Bernal (2010) el estudio transversal o seccional (...) “aquella en la cual se obtiene información del objeto de estudio (población o muestra) una única vez en un momento dado” (p. 123). Al ser de tipo transversal, el instrumento para la recolección de datos es aplicado solamente en una ocasión.

Tipo de investigación

El tipo de investigación orientado a esta investigación es cuantitativo. Estos estudios son caracterizados por Hernández *et al* (2014) como aquellos que: “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

Participantes

El número de participantes del estudio fue de 10 alumnos, estudiantes de escuela privada, inscritos en el grado de 4° con un rango de edad de 9 a 11 años, 4 son hombres y 6 son mujeres.

Instrumentos

Se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario que mide las inteligencias múltiples de los estudiantes, de Cristina Granado Alonso (2004) y un cuestionario de competencia lectora de Miranda (2010).

Prueba de inteligencias múltiples de Cristina Granado Alonso (2004).

El instrumento empleado fue un inventario o listado de posibles actitudes o comportamientos que los alumnos presentan. El inventario consta de 90 reactivos divididos por test de cada inteligencia, lingüística, lógico matemática, espacial, corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada test de inteligencia cuenta con 10 reactivos los cuales se responden de manera dicotómica, siendo sí o no. El instrumento se aplicó durante el mes de marzo con duración de 30 minutos para contestar. El índice de confiabilidad del instrumento es de 0.869 según el alfa de Cronbach.

Prueba de comprensión lectora de Miranda y Lara (2010)

El instrumento empleado fue una prueba de competencia lectora integrado por un cuento maya para su lectura y reflexión y un cuestionario de comprensión lectora. El cuestionario cuenta con 21 reactivos con 3 respuestas de opción múltiple. Para su revisión a cada respuesta le fue asignado un valor, 0 incorrecto, 1 parcialmente correcto y 2 correcto. El instrumento fue aplicado durante el mes de abril y mayo. El índice de confiabilidad del instrumento es de 0.980 según el alfa de Cronbach.

La correlación bivariada de R de Pearson. Consiste en una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón es también conocido como “coeficiente producto-momento”. Cabe mencionar que la prueba no considera a sus variables como independiente y dependiente, ya que no evalúa la casualidad. Se simboliza: r Hipótesis a probar: correlacional, del tipo de “a mayor X, mayor Y”, “a mayor X, menor Y”, “altos valores en X están asociados con altos valores en Y”, “altos valores en X se asocian con bajos valores de Y”. -0.90 = Correlación negativa muy fuerte -0.75 = Correlación negativa considerable. -0.50 = Correlación negativa media. -0.25 = Correlación negativa débil. -0.10 = Correlación negativa muy débil. 0.00 = No existe correlación alguna entre las variables. $+0.10$ = Correlación positiva muy débil. $+0.25$ = Correlación positiva débil. $+0.50$ = Correlación positiva media. $+0.75$ = Correlación positiva considerable. $+0.90$ = Correlación positiva muy fuerte. $+1.00$ = Correlación positiva perfecta (“A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y”, de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante).

Procedimiento

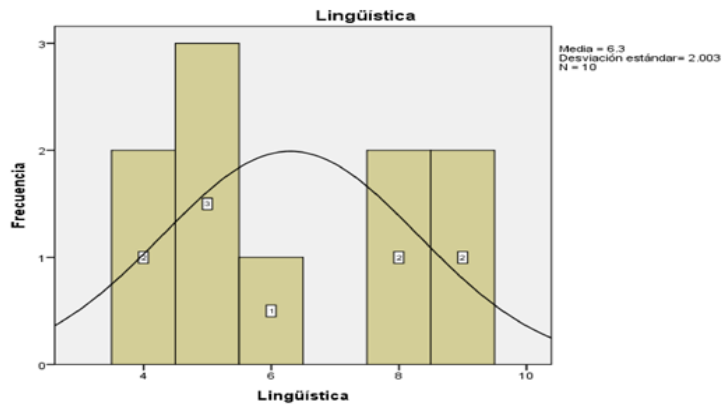
El procedimiento empleado en este estudio se describe enseguida: Se solicitó permiso al directivo de la escuela para el análisis y aplicación de instrumentos. Se seleccionó el grupo a estudiar. Se problematizó el objeto de estudio junto con el asesor. Se determinaron las dimensiones del análisis de estudio y se seleccionó la metodología e instrumentos para la recolección de datos. Se aplicó la prueba de inteligencias múltiples a los estudiantes en la primera semana de marzo de 2020. Se diseñó un formulario electrónico con la prueba de comprensión lectora de Miranda (2010). Se envió solicitud a los estudiantes para la contestación del formulario durante el mes de abril y mayo de 2020. Se generó un Excel de respuestas desde Google Formularios. 9. Se realizó la base de datos de SPSS para su posterior análisis de cálculos estadísticos. Se realizaron los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales y por último se procedió a redactar el informe de investigación.

Resultados y discusión

Análisis descriptivo de las variables. *Análisis descriptivos de las inteligencias múltiples*

Figura 1

Distribución de frecuencias de la Inteligencia Lingüística-verbal

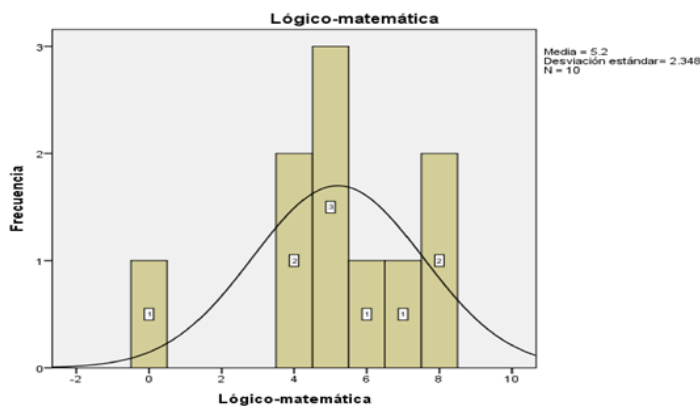


Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de inteligencia lingüística-verbal. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue de dos alumnos con puntaje de 4, mientras el puntaje más alto fueron cuatro alumnos dentro del rango de 8 a 10. La media aritmética de la sub-escala es de 6.3 y se reporta una desviación estándar de 2.003.

Figura 2

Distribución de frecuencias de la Inteligencia Lógico-matemática

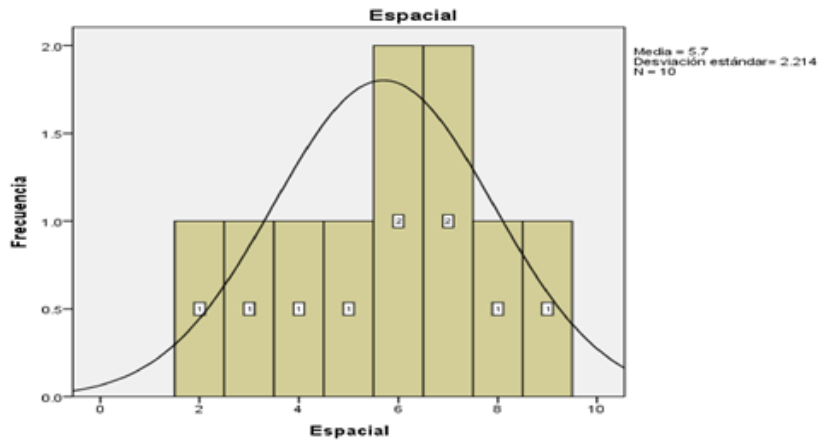


Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de inteligencia lógico-matemático. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue un alumno con puntaje de 0, mientras la más alta fueron dos alumnos con puntaje de 8. La media aritmética de la sub-escala es de 5.2 y se reporta una desviación estándar de 2.348.

Figura 3

Distribución de frecuencias de la Inteligencia Espacial

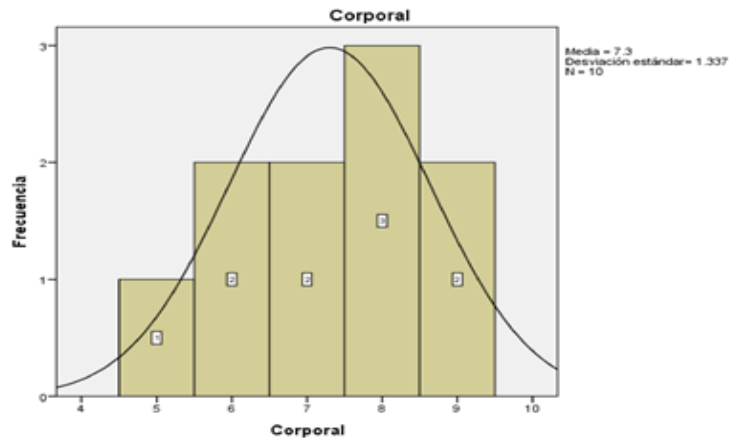


Fuente:Elaboración propia.

En el histograma se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de inteligencia espacial. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue un alumno con puntaje de 2, mientras el puntaje más alto fueron dos alumnos dentro del rango de 8 a 10. La media aritmética de la subescala es de 5.7 y se reporta una desviación estándar de 2.214.

Figura 4

Distribución de frecuencias de la Inteligencia Corporal

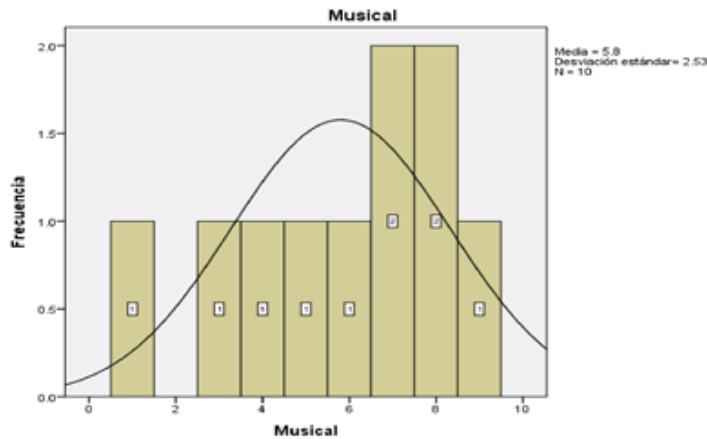


Fuente: Elaboración propia.

En la figura se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de inteligencia corporal-cinética. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue un alumno con puntaje de 5, mientras el puntaje más alto fueron dos alumnos con puntaje de 9. La media aritmética de la sub-escala es de 7.3 y se reporta una desviación estándar de 1.337.

Figura 5

Distribución de frecuencias de la Inteligencia Musical

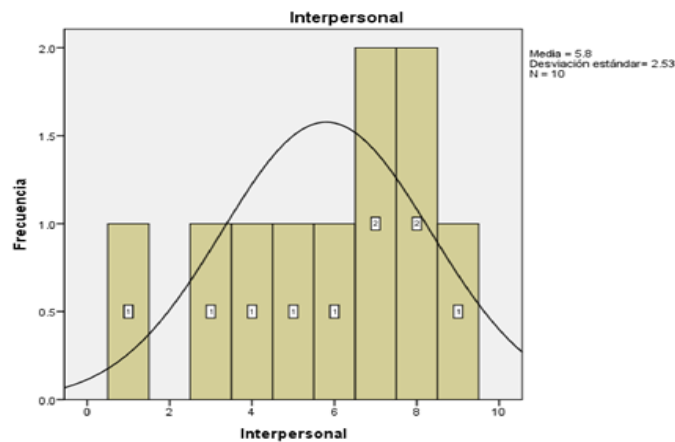


Fuente: Elaboración propia.

En el histograma anterior se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de inteligencia musical. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue un alumno dentro del rango de 0 a 2, mientras el puntaje más alto fue un alumno dentro del rango de 8 a 10. La media aritmética de la sub-escala es de 5.8 y se reporta una desviación estándar de 2.53.

Figura 6

Distribución de frecuencias de la Inteligencia Interpersonal

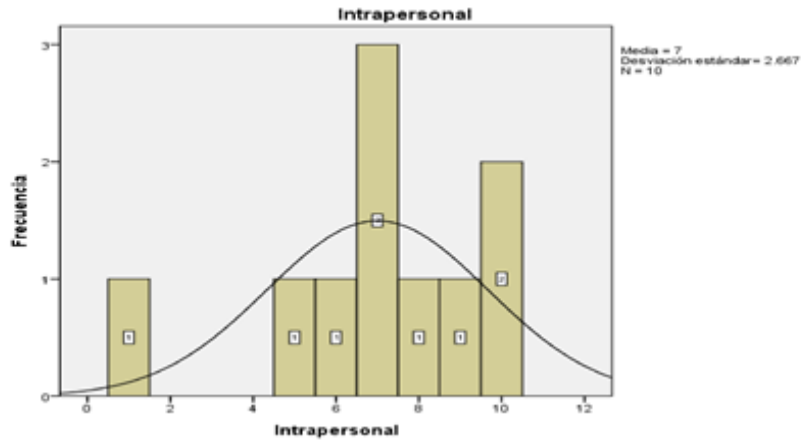


Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de inteligencia musical. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue un alumno dentro del rango de 0 a 2, mientras el puntaje más alto fue un alumno dentro del rango de 8 a 10. La media aritmética de la sub-escala es de 5.8 y se reporta una desviación estándar de 2.53.

Figura 6

Distribución de frecuencias de la Inteligencia Intrapersonal

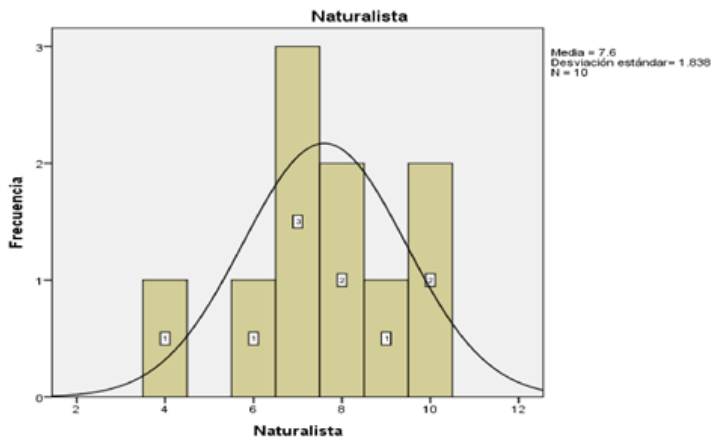


Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de inteligencia intrapersonal. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue un alumno dentro del rango de 0 a 2, mientras el más alto fue un alumno con puntaje de 10. La media aritmética de la sub-escala es de 7 y se reporta una desviación estándar de 2.667.

Figura 7

Distribución de frecuencias de la Inteligencia Naturalista

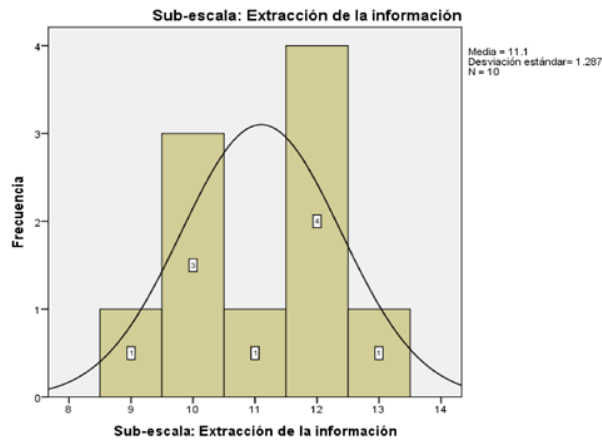


Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica anterior se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de inteligencia naturalista. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue un alumno con puntaje de 4, mientras el puntaje más alto fueron dos alumnos con puntaje de 10. La media aritmética de la subescala es de 7.6 y se reporta una desviación estándar de 1.838.

Figura 8

Distribución de frecuencias de la sub-escala: extracción de la información

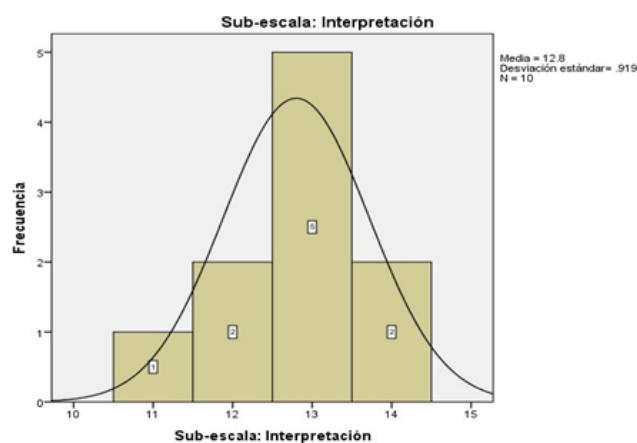


Fuente:Elaboración propia.

En la figura anterior se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de extracción de la información. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue de 9, mientras que el más alto fue de 13. La media fue de 11.1, mientras que la desviación estándar fue de 1.287.

Figura 9

Distribución de frecuencias de la sub-escala: interpretación

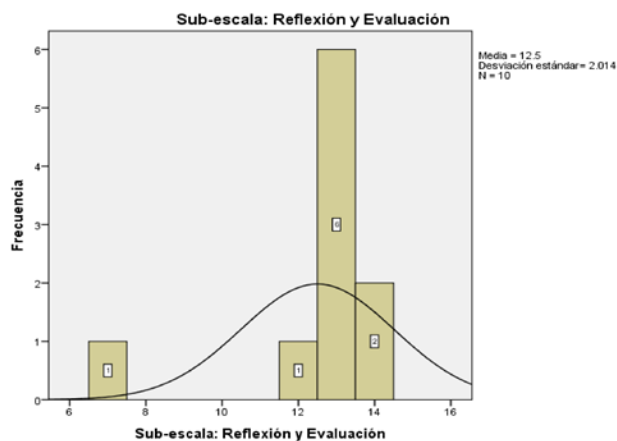


Fuente:Elaboración propia.

En la figura anterior se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de interpretación. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala fue de 11, mientras que el más alto fue de 14. La media fue de 12.8, mientras que la desviación estándar fue de .919.

Figura 10

Distribución de frecuencias de la sub-escala: reflexión y evaluación



Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior se observó la distribución de los estudiantes, a partir de los puntajes obtenidos en la sub-escala de reflexión de la evaluación. El puntaje más bajo obtenido en esta sub-escala se ubica en un rango de 6 y 8, mientras que el más alto fue de 14. La media fue de 12.5, mientras que la desviación estándar fue de 2.014.

Análisis inferencial de las variables

Dentro del análisis inferencial se ha planeado determinar la correlación de R de Pearson. En la tabla 1 se presenta el puntaje de asociación bivariada.

Tabla 1

Correlación bivariada entre comprensión lectora e y puntaje global de inteligencias múltiples

		Comprensión lectora	Inteligencias múltiples
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	1	.526
	Sig. (bilateral)		.119
	N	10	10
Inteligencias múltiples	Correlación de Pearson	.526	1
	Sig. (bilateral)	.119	
	N	10	10

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se observa que la correlación bivariada es de +0.526 entre la comprensión lectora y el puntaje global de inteligencias múltiples. Esta correlación se considera positiva media.

Posteriormente se calculó el R de Pearson para el puntaje global de comprensión lectora en relación al puntaje de cada inteligencia contemplada en el modelo teórico de Gardner (1994).

Tabla 2

Correlación bivariada entre comprensión lectora y puntaje por cada inteligencia múltiple

Comprensión lectora		Lingüística	Lógico Matemática	Espacial	Corporal-cinética	Musical	Interpersonal	Intrapersonal	Naturalista
Comprensión	1	.287	.237	.485	.599	.138	.138	.618	-.007
Correlación de lectora Pearson									
	Sig. (bilateral)	.421	.510	.156	.067	.704	.704	.057	.985
	N	10	10	10	10	10	10	10	10

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que las inteligencias intrapersonal y corporal cinética presentan mayor correlación con la comprensión lectora (+.618 y +.599, respectivamente); mientras que las inteligencias naturalista, musical e interpersonal obtuvieron los más bajos puntajes (+.077, +.138 y +.138 respectivamente).

Tabla 3

Decisión estadística de las hipótesis planteadas en el estudio

Hipótesis	Índice de R de Pearson	Nivel de correlación	Decisión estadística
H1: Las inteligencias múltiples presentan una correlación con la comprensión lectora.	+0.526	Correlación positiva media	Se aprueba la hipótesis
H2: A mayor inteligencia lingüística-verbal, mayor comprensión lectora.	+0.287	Correlación positiva débil	Se aprueba la hipótesis
H3: La inteligencia lógico matemática, mayor comprensión lectora.	+0.237	Correlación positiva muy débil	Se aprueba la hipótesis

H4: A mayor inteligencia espacial, mayor comprensión lectora.	+0.485	Correlación positiva débil	Se aprueba la hipótesis
H5: A mayor inteligencia corporal-cinética, mayor comprensión lectora.	+0.599	Correlación positiva media	Se aprueba la hipótesis
H6: A mayor inteligencia musical, mayor comprensión lectora.	+0.138	Correlación positiva muy débil	Se aprueba la hipótesis
H7: A mayor inteligencia interpersonal, mayor comprensión lectora.	+0.138	Correlación positiva muy débil	Se aprueba la hipótesis
H8: A mayor inteligencia intrapersonal, mayor comprensión lectora.	+0.618	Correlación positiva media	Se aprueba la hipótesis
H9: A mayor inteligencia naturalista, mayor comprensión lectora	-0.007	Correlación negativa Muy débil	No se aprueba la hipótesis.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y recomendaciones

Se ha alcanzado el objetivo general, mismo que pretendía “Determinar la correlación bivariada entre las inteligencias múltiples y la comprensión lectora”. Las preguntas de investigación se han contestado, en consecuencia, las hipótesis de investigación se han comprobado. A partir de los resultados obtenidos, se coincide con: Rodríguez (2016) y Tapia (2013), ya que ambos estudios arrojan una correlación positiva entre las inteligencias múltiples y la comprensión lectora. Sin embargo, se difiere con Rodríguez (2016) debido a que la investigación requiere de un nuevo análisis para determinar la correlación entre las variables de inteligencia corporal, interpersonal e intrapersonal. La correlación positiva de la comprensión lectora con el conjunto de inteligencias múltiples es de +0.526. Por lo tanto, se concluye que existe una correlación positiva media.

Los tipos de inteligencia que presentan correlaciones positivas más altas son: inteligencia intrapersonal con un índice de 0.618 y la inteligencia corporal-cinética con un índice de 0.599 (correlación positiva media). La inteligencia naturalista presenta una correlación negativa muy débil de - 0.007.

Referencias

- Ardila, R. (2010). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Cienc.* Vol. 35.97-103. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>
- Arias, O., Fidalgo, R., Martínez, C., Bolaños, A., & Francisco, J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.* Vol. No.1. 613-620. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330064.pdf>
- Bazán, A., Rojas, G. & Guirardo, M. (2000). Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* Vol. XXX, No.115132.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación.* (Tercera edición). Bogotá, D.C, Colombia: Pearson Educación.
- Crespo, N. y Peronard, M. (1999). El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares. *Revista signos.* Vol. 32. No. 45-46. pp.103-119. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100011
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* (Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V., Trads). México, D.F. (Trabajo original publicado en 1983).
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* (Meler-Ortí, Ferran., Trads). Paidós, Barcelona. (Trabajo original publicado en 1991).
- Hernández, A. (2001). *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O. (Tesis).* Universidad de Salamanca, España.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* D.F, México, México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodem/MOLEC2018_04.pdf
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe.* No. 10. 27-38. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2002). *Estrategias cognitivas y meta cognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. (Tesis).* Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. San Juan, Argentina.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente compendio para educadores.* (Pecina, José., Trads). México. (Trabajo original publicado en 1997).
- Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018.* Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2017/11/Marcohttp://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdfteorico-Pisa-2018.pdf>
- Miranda, J. y Lara, J. (2010). *Desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes.* Consultado el: 8 de mayo del 2020. Culiacán, México: Ed. Once Ríos.
- Miranda, J., Ruíz, M y Osuna, R. (2020). Uso de cortometrajes para favorecer la comprensión lectora: un análisis desde la cognición distribuida. *Revista Praxis Investigativa REDIE.* . Vol. 12, No. 22. Enero-Junio 2020. Pp. 14-29. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A.C. Disponible en: <https://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv22.pdf>

- Miranda, J., Solís, M. y Miranda, J. (2015). Análisis cualitativo de interacción en el aula: uso de cortometrajes y desarrollo de competencia lectora en alumnos pre-silábicos. Chihuahua, México: COMIE.
- Miranda, J., Solís, M. y Vázquez, C. (2019). Comprensión lectora en estudiantes prealfabéticos con el uso de cortometrajes. Acapulco, Guerrero, México: COMIE.
- Monroy, J., & Gómez, B. (2009). Comprensión Lectora. Periódicos Electrónicos en Psicología. (pp.37-42). Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Morales, L., Orozco M., & Zapata V. (2017). Comprensión Lectora: Motivación, Actitud Y Estrategias Lectoras. Presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE. Disponible en:<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0427.pdf>
- Rodríguez, J. (2016). Relación entre las Inteligencias Múltiples y el Proceso Lector en 2° de primaria. Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de la Rioja. Santiago de Cali, Bogotá. Colombia. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4568/RODRIGUEZ%20MU%C3%91OZ%20C%20JIMENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parrilla, C. P & Hernández, J. M. (2017) Cambio De Actitudes Hacia La Lectura En Niños De Quinto Año. El Caso De Una Primaria Privada En La Ciudad De México. Presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0521.pdf>
- Papalia, D. & Feldman, R. (2001). Desarrollo humano. Editorial Mc Graw Hill, 8 edición. Colombia. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1DopcFpX94XjZnzAzwXNu11x4LB3EosPp/view>
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. (s.f). PLANEA. ¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y Comunicación. Obtenido de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_7.pdf
- Sánchez, A.L. (2015). Las inteligencias múltiples en la educación. (Investigación universitaria). Universidad Mexicana. Disponible en: https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teoría_de_las_inteligencias_múltiples_en_la_educacion.pdf
- Santesteban, E. & Velázquez, K. La comprensión lectora desde una concepción didáctico cognitiva. Didactia y Educación. Vol.III. No.1. 103-107. Disponible en: <https://docplayer.es/26007154-La-comprension-lectora-desde-unahttps://docplayer.es/26007154-La-comprension-lectora-desde-una-concepcion-didactico-cognitiva.htmlconcepcion-didactico-cognitiva.html>
- Serrano, M. & Alonso, L. (2017) Las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en alumnos de primero de primaria. San Luis Potosí, México: COMIE. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2761.pdf>
- Tapia, Á, (2015). Prácticas De Lectura Y Escritura En Alumnos De Educación Primaria En Iztapalapa: Una Perspectiva Sociocultural. Chihuahua, México: COMIE. Disponible en:<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2265.pdf>
- Tapia, M. (2013). Estudio de asociación de las inteligencias múltiples con el rendimiento académico en el área verbal de la lengua castellana e inglés en educación primaria. Diseño de una propuesta de intervención a través de las inteligencias múltiples. Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de la Rioja. Burgos. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2088/TFM%20SEPT%20MIRYAM%20TAPIA%20MERINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Torres, C. A. (2010). Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales Tercera edición. Bogotá, Colombia: Pearson Educación. Obtenido de:<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Ariashttp://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf2012-pdf.pdf>
- Villamizar, G. & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia revisión histórica. (Tesis). Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga, Colombia

Capítulo 8

El nivel de conocimientos y habilidades docentes para mediación de lectura y su asociación con el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria

*Karen María Estrella Cazarín
Karla Berenice García Morales
Blanca Yissel Aguilar Borbón
Karla Lorena Molina Domínguez*

Resumen

En esta investigación se ha planteado el objetivo siguiente: determinar los conocimientos y habilidades docentes de los profesores de los grados 4to a 6to del nivel primaria y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Esta investigación es de tipo cuantitativo. Se retoma un diseño no experimental, de tipo transversal y de alcance explicativo (Kerlinger y Lee, 2002). La recolección de datos se realizó por dos instrumentos: un cuestionario de conocimientos y habilidades docentes sobre comprensión lectora, y una prueba de comprensión lectora. El primer instrumento reporta un Alfa de Cronbach de 0.858 mientras que la prueba de comprensión lectora reporta un 0.793 (Miranda y Lara, 2010). Se aplicó como estadístico de prueba la Ji Cuadrada para determinar el nivel de asociación de las variables de estudio. El número de participantes del estudio fue 152 estudiantes en una escuela del sur del estado de Sonora, adscrita a zona escolar XXVI, del sector estatal 02. Dentro de las conclusiones sobresalen las siguientes: los conocimientos y habilidades docentes, influyen en los niveles de comprensión lectora de los alumnos.

Introducción

En la actualidad en México, se siguen presentando niveles muy bajos de comprensión lectora, esto lo afirman las evaluaciones realizadas por PLANEA 2018 a 104, 973 estudiantes de sexto grado de educación primaria, en donde los resultados nacionales muestran estar en el nivel I, mostrando un dominio insuficiente en lenguaje y comunicación (INEE, 2018).

Es por tal motivo que la presente investigación se ha planteado el objetivo de conocer las prácticas docentes de los profesores de los grados 4to a 6to del nivel primaria y el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, para ver la influencia que tienen los conocimientos y habilidades docentes, en relación con la mejora de los niveles de comprensión lectora.

Gutiérrez y Salmerón (2012), afirman que la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas. En las últimas décadas, se ha enfatizado el papel de las estrategias de aprendizaje, como herramientas psicológicas que facilitan a los estudiantes el proceso transaccional lector. En este texto, se definen las estrategias de aprendizaje que facilitan el proceso lector en educación primaria. Posteriormente se explicitan algunos programas de intervención, técnicas e instrumentos de evaluación útiles en dichos niveles educativos.

La lectura es sin duda una herramienta indispensable para la vida diaria y aún más la comprensión lectora, ya que ayuda a que se logren los aprendizajes esperados en los alumnos y así mismo un desarrollo integral.

Planteamiento del problema

El problema en un contexto nacional

Revisando los resultados globales de la prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA 2018, aplicado a 104, 973 estudiantes de sexto grado de educación primaria, los resultados en ejecución de la lectura o comprensión de ella son: para la colocación de información en textos narrativos y expositivos los resultados plasmados son insuficientes (49%); en la relación entre textos explícitos narrativos y expositivos el resultado es un dominio básico (33%); en dominio satisfactorio se ubica un 15% de los estudiantes evaluados, quienes pudieron relacionar información explícita e implícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos como artículos de opinión y en cuestión de dominio sobresaliente es solo un 3% que se trata de comparar y evaluar información de textos que pueden incluir gráficas y esquemas, como se puede notar el índice más alto es de poco alumnado, resultados no tan favorables (INEE, 2018).

Los cinco estados con más bajo desempeño fueron: Nayarit, Tamaulipas, Zacatecas, Tabasco y Guerrero. Por otra parte, los cinco estados mejor evaluados en esta prueba nacional fueron: Colima, Quintana Roo, Coahuila y el Estado de México.

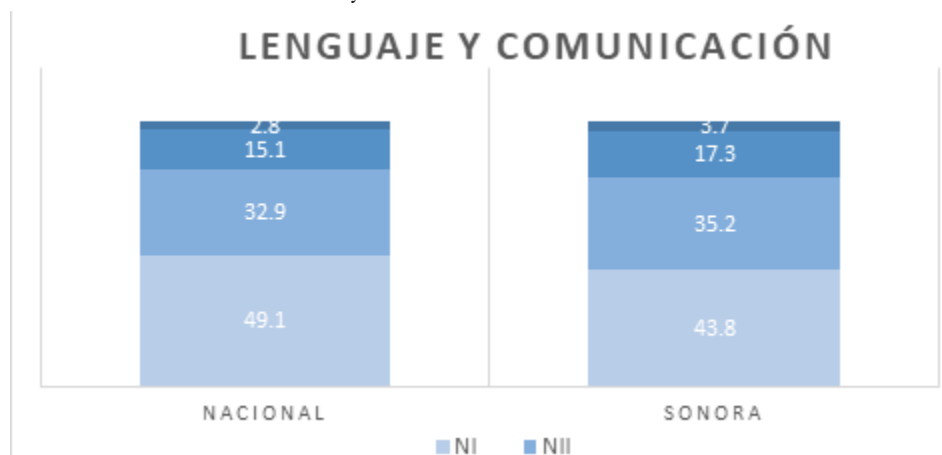
El problema en un contexto local

Al comparar los resultados de Sonora con la media nacional, se reconocen avances significativos en el estado.

En la Figura 1, se presenta el porcentaje de estudiante por nivel de logro en la prueba PLANEA 2018, tanto en la toma nacional como la muestra del estado de Sonora.

Figura 1

Distribución porcentual de estudiantes por nivel de logro en la prueba PLANEA 2018 en las tomas nacional y estatal



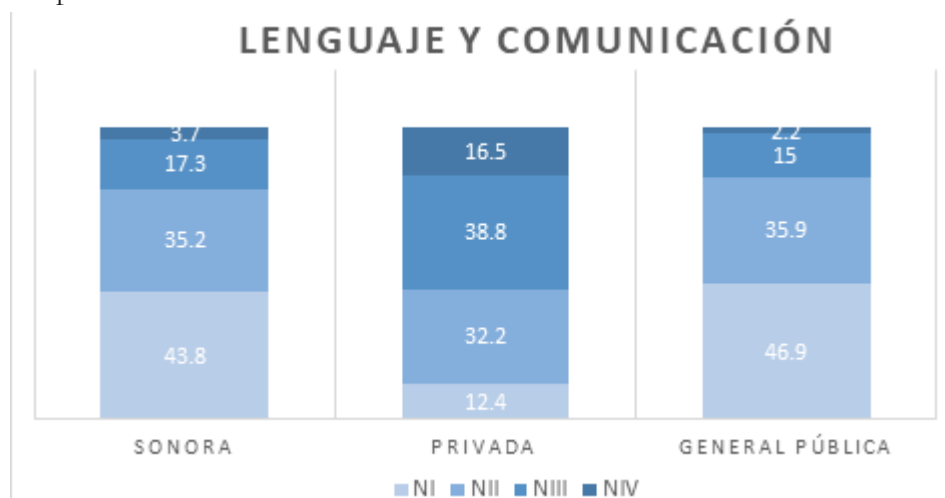
Fuente: elaboración propia.

Se observa que en el Nivel I Insuficiente es mayor el porcentaje de estudiantes de la muestra nacional, comparada con la muestra del estado de Sonora. En el Nivel II Básico la distribución porcentual es mayor para el estado de Sonora. En el Nivel III Satisfactorio y el Nivel IV Sobresaliente, los porcentajes favorecen al estado de Sonora.

En la Figura 2, se presenta el porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo según tipo de escuela en el estado de Sonora.

Figura 2

Distribución porcentual de estudiantes en cada nivel de logro educativo según el tipo de escuela



Fuente: elaboración propia.

Se observa que en el Nivel I Insuficiente es mayor el porcentaje de estudiantes de escuela general pública, comparada con la muestra de la privada. En el Nivel II Básico el porcentaje es mayor para la escuela general pública. En el Nivel III Satisfactorio el porcentaje es mayor para la escuela privada, al igual que en el Nivel IV Sobresaliente.

La(s) pregunta(s) de investigación

A partir del planteamiento del problema anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes investigados?

¿Cuál es el nivel de conocimientos y habilidades para mediar experiencias de lectura de los profesores?

¿Existe asociación del nivel de conocimientos y habilidades docentes con el nivel de comprensión lectora de los alumnos?

Objetivos

Determinar el nivel de comprensión lectora de los sujetos investigados.

Determinar el nivel de conocimientos y habilidades para mediar experiencias de lectura de los profesores de los sujetos investigados.

Determinar la asociación entre el nivel de conocimientos y habilidades docentes con el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Hipótesis

El nivel de conocimientos y habilidades docentes se asocia con el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Fundamentación teórica

La comprensión lectora

Comprensión Lectora de acuerdo a PISA (2012, pág.3) “es la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar conocimientos y su potencial personal y participar en la sociedad”. Se entiende entonces que la comprensión lectora como una competencia que se va desarrollando desde la práctica, que ayuda al individuo a desarrollarse dentro y fuera de la escuela y que ayuda a que este participe con diversas formas de pensar en la sociedad.

Competencias docentes

Perrenoud (2008, p. 8) define la competencia como:

(...) una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por es-

quemados de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Perrenoud (2008) declara que para un aprendizaje eficaz es importante que el docente cree estrategias simples y naturales para poder llevar más allá de lo tradicional el aprendizaje de los alumnos y mejorar la atención y retención de aprendizajes para aquellos alumnos que no aprenden con lo tradicional.

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativo. Retomando el planteamiento de Briones, G. (2002, pág. 17) “la investigación social cuantitativa está directamente basada en el paradigma explicativo. Este paradigma, [...], utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales”.

Método

El método del presente estudio es no experimental, de tipo transversal y explicativo.

Las investigaciones no experimentales son definidas por Briones, G. (2002, pág. 46) de la siguiente forma: “(...) son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como tampoco conforma a los grupos del estudio”.

Se aplicó como estadístico de prueba la Ji Cuadrada para determinar el nivel de asociación de las variables de estudio. Según Briones, G. (2002, pág. 118) “la prueba de chi cuadrado (χ^2) se utiliza para determinar si existe asociación en un cuadro de contingencia (el cruce de dos variables) obtenido con datos de una muestra. Esta prueba se define con la fórmula que exige el uso de frecuencias absolutas”.

Participantes

El número de participantes del estudio fue 152 estudiantes. De los cuales, 31 estaban inscritos en 4to de primaria, 62 inscritos en 5to de primaria y 59 inscritos en 6to grado de primaria, en la Esc. Primaria Humberto Ochoa Martínez, adscrita a zona escolar XXVI, del sector estatal 02. El rango de edad de los estudiantes fue de 10 a 12 años de edad. 86 son hombres y 66 mujeres. Participan también 4 profesores de grupo. 3 mujeres y 1 hombre.

Instrumentos

Prueba de competencia lectora

Se retoma la construcción de los instrumentos propuestos por la OCDE en las evaluaciones internacionales de PISA, mediante el empleo de tres subescalas de la competencia lectora. Dichas sub-escalas son: extracción de la información, interpretación de textos, así como reflexión y evaluación. El instru-

mento de competencia lectora lo integran 21 ítems de opción múltiple, siete de cada sub-escala: extracción de la información, interpretación de textos y reflexión y evaluación. El instrumento presenta tres opciones de respuesta, donde una es correcta (con valor de 2 puntos), otra es parcialmente correcta (con valor de 1 punto) y una incorrecta (con valor de 0 puntos). Para el procesamiento de datos y retomando la propuesta de la OCDE (2004), se planteó como una escala de tipo Likert.

El instrumento se piloteó para el cálculo de la confiabilidad mediante el estadístico de Alfa de Cronbach, se obtuvo un 0.793 de alfa global. Mediante el método de mitades partidas, se calcularon los siguientes índices de Alfa de Cronbach: en la primera parte del instrumento alcanzó un 0.613 de confiabilidad, mientras que en la segunda obtuvo un 0.723 de fiabilidad. (Miranda y Lara, 2010).

Instrumento autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes

El instrumento autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes para el desarrollo de competencia lectora se integra por 40 ítems en los cuales se detectan los conocimientos y habilidades docentes. Dentro de las dimensiones que se revisan con este instrumento están: modalidades de lectura, procesos de comprensión lectora, uso de los acervos de lectura y distintos modelos de mediación docente. La escala va de 0 a 4, donde 0 es nunca, 1 es casi nunca, 2 es a veces, 3 es casi siempre y 4 es siempre. Este instrumento se piloteó para el cálculo de la confiabilidad. Se alcanzó una confiabilidad mediante el estadístico Alfa de Cronbach de 0.858, mientras que, por el estadístico de Mitades Partidas, la primera parte del instrumento alcanzó un 0.792 de confiabilidad y la segunda parte obtuvo un 0.698 de confiabilidad (Miranda y Lara, 2010).

Procedimiento

1. Se aplicó la prueba de competencia lectora a niños inscritos en 4°, 5° y 6° de la Escuela Primaria “Prof. Humberto Ochoa Martínez” y se aplicó el Instrumento autoevaluación de conocimientos y habilidades docentes, a los respectivos docentes en el mes de febrero.
2. Se accedió a la base de datos de resultados de PLANEA, en Lenguaje y Comunicación.
3. Se descargó en Excel los datos obtenidos para generar bases en el SPSS.
4. Se hicieron análisis descriptivos y diferenciales en SPSS.
5. Se realizaron los cálculos estadísticos necesarios para alcanzar el objetivo y contestar la pregunta de investigación.

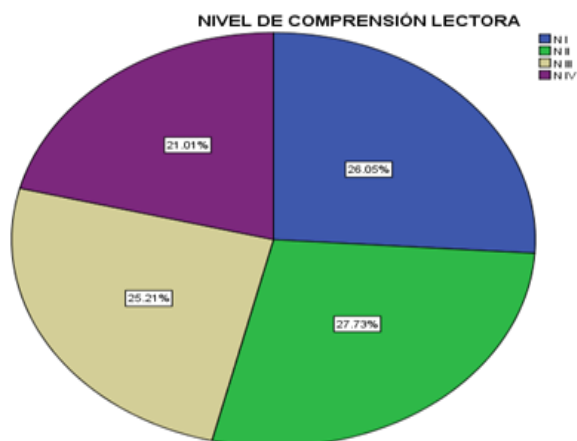
Resultados

Análisis descriptivo de las variables

La distribución porcentual de los estudiantes entre los 4 niveles de comprensión lectora se presentan en la Figura 3.

Figura 3

Gráfico de niveles de competencia lectora en los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

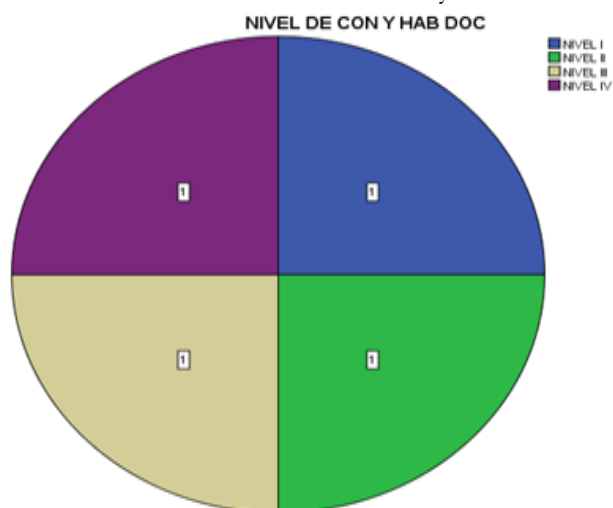
Al revisar la figura anterior el grado NIV de comprensión lectora representa un 21.01% de la muestra mientras que el 25.21% representa NIII, un 27.73% representa NII y un 26.05% NI de nivel de comprensión.

Nivel de conocimientos y habilidades para mediar experiencias de lectura de los profesores

La distribución de profesores dentro de los niveles de conocimientos y habilidades se presenta en la Figura 4.

Figura 4

Gráfico de nivel de conocimientos y habilidades docentes



Fuente: elaboración propia.

Al revisar la Figura 4, se observa que la distribución es de un docente en cada nivel de conocimientos y habilidades docentes.

Tabla 1

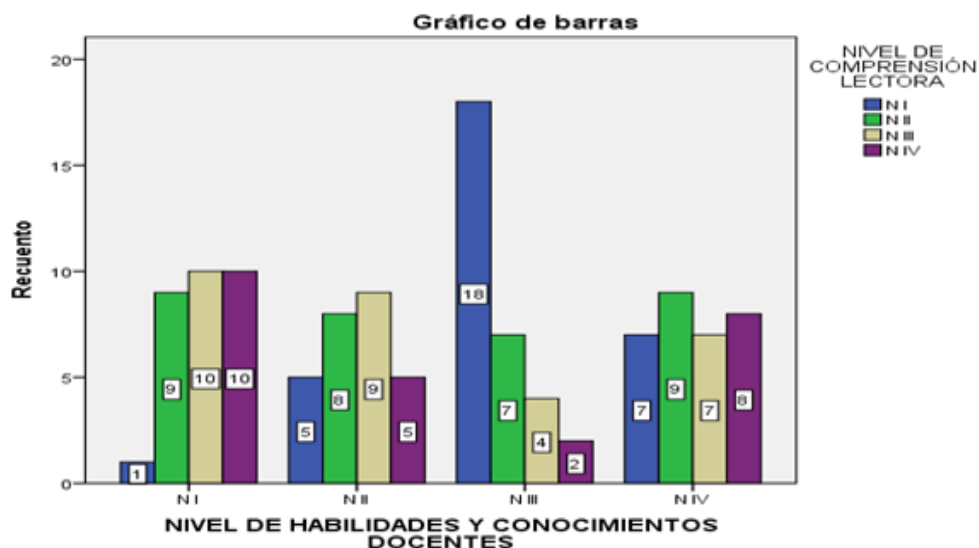
Cruzada de nivel de habilidades y conocimientos docentes de nivel de comprensión

Recuento						
N I		Nivel De Comprensión Lectora				Total
		N Ii	N Iii	N Iv		
Nivel de habilidades y conocimientos docentes	N I	1	9	10	10	30
	N Ii	5	8	9	5	27
	N Iii	18	7	4	2	31
	N Iv	7	9	7	8	31
Total		31	33	30	25	119

Autor: elaboración propia.

Figura 5

Gráfica de barras agrupadas a las variables de los grados del nivel de habilidades y conocimientos docentes en comprensión lectora



Al revisar la Tabla 1 y la Figura 5, se observa que el nivel IV de comprensión lectora se encuentra en el nivel I de conocimientos y habilidades docentes. El nivel I se observa con mayor frecuencia en el docente con nivel III de conocimientos y habilidades docentes.

Tabla 2

Tabla de Chi Cuadrado para establecer asociación de variables de los niveles de comprensión lectora

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28.432a	9	.001
Razón de verosimilitud	30.007	9	.000
Asociación lineal por lineal	5.996	1	.014
N de casos válidos	119		

a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es 5.67.

Autor: elaboración propia.

Al contrastar el Chi Cuadrado calculado (28.432) con el Chi Cuadrado de tabla (16.9190) para 9 grados de libertad y con un 5% de grados de error, se determina que el Chi Cuadrado Calculado, es mayor que el Chi Cuadrado de Tabla. En consecuencia, se aprueba la hipótesis de investigación.

Conclusiones

A partir de los datos analizados se establecen las siguientes conclusiones:

1. Los objetivos en el presente estudio se han alcanzado al responder la pregunta de investigación.
2. Se coincide con Miranda, J. (2009) en la investigación creencias y prácticas sobre la comprensión lectora donde se concluyó lo siguiente: la lectura practicada es fundamental además la lectura en voz alta, por lo que la extracción de experiencias de los alumnos y profesores es lo que se practica de manera más frecuente en las aulas.
3. A partir de la evidencia recolectada, se ha comprobado la hipótesis planteada al inicio de la investigación, la cual afirmaba que los niveles altos de conocimientos y habilidades docentes se asocian a niveles altos de comprensión lectora de los alumnos.

4. El nivel de comprensión lectora en los estudiantes es bajo, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el NII de comprensión lectora, siendo el nivel NIV el más alto.

5. Al comprobar que los resultados a partir de que los conocimientos y habilidades docentes, se asocian con los niveles de comprensión lectora de los alumnos, es necesario que la estructura educativa considere el siguiente planteamiento pedagógico: trabajar la comprensión y el análisis de textos, trabajar en la práctica docente, para mejorar la misma y así obtener un mejor resultado en el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Referencias

Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Bogotá, Colombia.

Gutiérrez, C., Salneron, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Granada, España. Revista de currículum y formación del profesorado.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. México, D.F.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Planea resultados Nacionales. Lenguaje y comunicación y matemáticas. Ciudad de México. https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf

Miranda, J. y Lara, J. (2010). Desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes. Sinaloa, México.

Miranda, J., Solís, M., Vázquez, C. (2019). Comprensión lectora en estudiantes pre-alfabéticos con el uso de cortometrajes. Sonora, México. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa: COMIE 2019.

OCDE (2004). El programa de PISA. Qué es y para qué sirve. París.

Perrenoud, Ph. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España. PISA (2012). La competencia lectora desde PISA. Primera edición. México, D.F.

Capítulo 9

Variables socioacadémicas y violencia escolar en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria en la educación remota

María Nicolle Medina Orozco

Julissa Cecilia Pierre Gómez

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Marlene Félix Montiel

Resumen

En este capítulo, se presenta una investigación que se plantea como objetivo determinar la asociación de las variables socioacadémicas género, edad y grado en el que está inscrito con la violencia escolar percibida por los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria en el marco de la educación remota. Esta investigación es de tipo cuantitativo. Se retoma un diseño no experimental, de tipo transversal y alcance explicativo (Briones, 2002). El instrumento empleado fue un Cuestionario para la detección de abusos entre compañeros, integrado por 25 preguntas de opción múltiple, donde se indagaban situaciones de victimización y abusos entre el alumnado. El índice de consistencia interna reportado es de 0.760 de alfa de Cronbach. La muestra del estudio está formada por 66 estudiantes de educación primaria en 5° y 6°, de los cuales 29 son mujeres y 37 hombres cuyas edades se encuentran en el rango de 10 a 12 años. Se realizó un análisis de frecuencias, y se aplicó la Ji Cuadrada como estadístico de prueba para determinar la asociación de las variables del estudio. Las conclusiones principales son: el grado en el que se encuentra inscrito el estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante el cual se autopercibe violentado, así como el grado escolar se asocia a la percepción de abuso de compañeros.

Introducción

En la actualidad, la sociedad está siendo marcada por innumerables casos de violencia escolar, lo cual ha despertado el interés de estudiar el tema en los diferentes niveles escolares. La violencia escolar es uno de los problemas que forma parte de la realidad cotidiana de los planteles educativos, que ha venido afectando a cientos de alumnos de diferentes niveles escolares. De acuerdo con el informe mundial sobre la violencia y la salud, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

La violencia se ha clasificado en diferentes categorías según la forma en la que se manifiestan, los tipos de violencia más comunes son violencia física y verbal, directa e indirecta, incluso activa o pasiva. Pero, existen algunas manifestaciones a las que, por sus características se les designa una denominación como, mobbing, acoso sexual, violencia de género, Bullying, acoso psicológico, violencia doméstica, etc. También existen algunas formas de violencia que son más comunes entre los jóvenes. (Gómez *et al.* 2007).

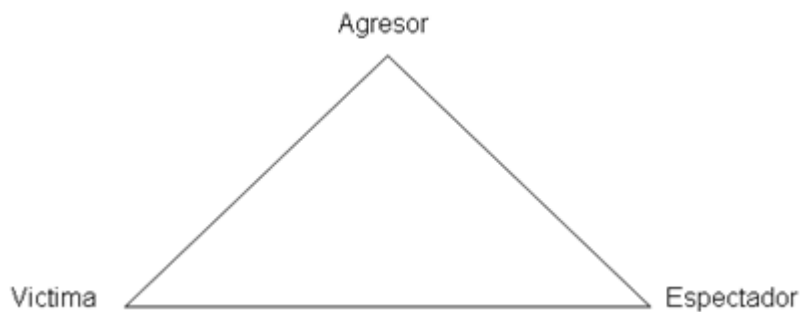
Ortega, Ramírez y Castelán (2005) citados por Gómez (2013), definen que el Bullying es la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas. El término deriva de una palabra inglesa, aceptada a nivel mundial para referirse al acoso entre compañeros, y definido como una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas –persona, grupo, institución– adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que otro se ubique en uno de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, psicológico, social o moral.

Por su parte Díaz- Aguado (2005), considera el Bullying como una violencia entre iguales en la adolescencia, el cual suele incluir conductas como: burlas, amenazas, agresiones físicas, aislamiento, insultos, intimidaciones, abuso de poder, que se presenta al estar provocando a la víctima y generalmente es apoyado en un grupo.

En relación con la práctica de Bullying siempre se verán involucrados tres sujetos, el agresor, la víctima y el espectador o testigo es lo que Gamboa y Valdés (2016) en relación con Mendoza (2011) denominan triángulo del Bullying.

Figura 1.

Triángulo del Bullying



Nota: elaboración propia a partir de la investigación de Gamboa, C., & Valdés, S. (2016, noviembre). “EL BULLYING O ACOSO ESCOLAR” Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas Presentadas en el Tema. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SA-PI-ISS-22-16.pdf>

Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pianda, Rodríguez y Cerezo, R. (2010) mencionan que involucrarse como agresor, permite identificar determinados aspectos en los alumnos como: la obtención de bajas calificaciones, abandono escolar, entre otros aspectos. El ser violentado por el agresor produce en algunas ocasiones una baja participación en actividades escolares, absentismo o pérdida del compromiso en lo académico. Mencionan también que el bajo rendimiento escolar se puede estudiar a la inversa, afirman que cuando un alumno se encuentra en una situación en la cual se siente inferior o poco capaz de lograr los objetivos académicos empieza a encontrar poco interesante las clases, por lo cual, considera que romper las normas institucionales u hostigar a sus compañeros le proporciona un status elevado entre sus iguales.

Martorell, Gonzales, Rasal y Estelles, (2009) citado por Pérez, Álvarez, Molero y López (2011), consideran que la violencia escolar se encuadra dentro de los trastornos emocionales, relacionado con otros aspectos, por ejemplo: la ansiedad que también podrían influir, ya sea positiva o negativamente, en el rendimiento académico dentro de los bajos niveles de ansiedad pueden influir positivamente en el rendimiento del alumno manteniendo el estado de alerta necesario para la puesta en marcha de los mecanismos del aprendizaje.

Por otra parte, actualmente se vive una situación, donde la educación ha dado un giro en sus métodos para el proceso de enseñanza- aprendizaje, donde los docentes han tenido que adaptarse a estrategias y medios virtuales que para muchos eran desconocidos, integrando novedosas estrategias y herramientas de trabajo, para así poder hacer frente a las nuevas necesidades sumándose a las necesidades que ya existían. (Portillo, Castellanos, Reynoso y Gavotto, 2020).

Lo mencionado anteriormente, surge a partir del último año por motivo de un cierre mundial de instituciones educativas presenciales a causa de una pandemia que fue provocada por COVID-19. La educación por esta clara necesidad ha cambiado su modalidad a educación a distancia o educación remota.

Juca (2016), determina el concepto de educación a distancia como un método o sistema educativo de formación independiente, no presencial, mediada por diversas tecnologías.

La educación remota, como variación de la educación a distancia o virtualizada, ha cambiado esquemas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, tanto para los alumnos como para los maestros, ya que no existe una relación directa, para que el docente pueda dirigir el proceso de aprendizaje del alumno y que ese proceso pueda ser más flexible para el alumno. Esta modalidad ha evolucionado con el paso de tiempo debido al surgimiento de distintas teorías del aprendizaje, como el constructivismo, el cual se basa en que el sujeto va construyendo sus propios conocimientos, analizándolos y abriendo paso a nuevos esquemas de aprendizaje como el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje durante el proceso.

Por otro lado, Juca (2016), expresa que “un ambiente educativo se entiende una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio” resaltando

con esto que la violencia se puede presentar de la misma manera a causa de determinados factores que influyen en el ambiente educativo, sea por modalidad presencial o a distancia.

Planteamiento del problema

La violencia escolar es uno de los problemas que forma parte de la realidad cotidiana de los planteles educativos, que afectó y sigue afectando a cientos de alumnos de diferentes niveles escolares. En un espacio educativo, presencial o a distancia, se presentan diversas manifestaciones en las relaciones interpersonales de los alumnos, estas manifestaciones están afectando el desempeño académico de los estudiantes. (Trucco e Inostroza, 2017).

El problema en un contexto nacional

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) plantea cifras que fueron calculadas en el año 2018, donde describe que las niñas y niños de entre diez y diecisiete años enfrentan violencia en la escuela que corresponde al 53.4 % de la población de los niños.

Tales datos se han mantenido constantes desde el año 2015. En cuanto a la violencia escolar la incidencia es mayor en escuelas privadas: 23.3% contra 21.3% en edades de seis a nueve años, y se mantiene en una media de 13% en edades de diez a diecisiete años en escuelas privadas y oficiales. (INEE, 2019).

Cotidiana (2016), presentó el análisis realizado por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en donde afirma que México ocupa el primer lugar internacional en violencia en las escuelas. Asimismo, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) señala que 7 de cada 10 niños han sido víctimas de este problema.

En México la violencia escolar cada vez es más grave y va en aumento. La CNDH en 2014, realizó un informe donde presenta que el número de niñas y niños y adolescentes que se vieron afectados por la violencia escolar va en aumento.

Asimismo, la OCDE analizó los datos de los países miembros de dicha organización, reporta que 40% de estudiantes declaró ser víctima de acoso, 17% declaró haber sido golpeado, 25% dijo haber recibido insultos y amenazas, y 44% dijo haber sufrido violencia verbal, psicológica, física y/o a través de redes sociales.

Cotidiana (2016), señala que “Los jóvenes afectados sufren reiteradas humillaciones y actos de violencia causándoles baja autoestima y bajo rendimiento escolar, deserción, así como problemas de sueño y terrores nocturnos”.

El problema en un contexto local

La violencia se genera en algunas ocasiones en presencia de un docente y/o autoridades dentro de la institución educativa a causa de una problemática compleja, por lo cual no se puede atribuir a un solo factor, sino al resultado de la interacción de varios factores, por ejemplo, familiares, sociales, escolares, etc.

Chacón, Yáñez y Cruz (2010), Señalan en su estudio que el 40% de los alumnos en Sonora, reportan haber sufrido u observado algún tipo de comportamiento de intimidación o acoso y el 12% haber acosado a sus a sus compañeros.

Un estudio realizado por Miranda, Miranda, Miranda y Ruiz (2013), en Navojoa Sonora, reportó que un 26% de los alumnos afirman haberla pasado mal en algún momento en la escuela, un 2.4% afirma pasarla mal constantemente.

Lo planteado anteriormente permite hacerse el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es la asociación de las variables socio académicas de los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria con la violencia escolar percibida en la educación remota?

Objetivos

Determinar la asociación de las variables socio académicas género, edad y grado en el que está inscrito, con la violencia escolar percibida por los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria en el marco de la educación remota.

Hipótesis

H1: El género del estudiante se asocia a su estado emocional durante la clase por video con el maestro.

H2: El género del estudiante se asocia al miedo al conectarte a la video llamada.

H3: El género del estudiante se asocia a la percepción del trato recibido por los docentes.

H4: El género del estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante la cual se siente violentado.

H5: El género del estudiante se relaciona a la percepción de abuso de compañeros.

H6: La edad del estudiante se asocia a su estado emocional durante la clase por video con el maestro.

H7: La edad del estudiante se asocia al miedo al conectarte a la video llamada.

H8: La edad del estudiante se asocia a la percepción del trato recibido por los docentes.

H9: La edad del estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante la cual se siente violentado.

H10: La edad del estudiante se relaciona a la percepción de abuso de compañeros.

H11: El grado en el que está inscrito el estudiante se asocia a la percepción del trato recibido por los docentes.

H12: El grado en el que está inscrito el estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante la cual se siente violentado.

H13: El grado en el que está inscrito el estudiante se relaciona a la percepción de abuso de compañeros.

Justificación

La mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se centran, fundamentalmente, en el estudio del fenómeno conocido como Bullying (Ortega y Mora, 1997 citado por Ayala, 2015). Sin embargo, el Bullying solo representa uno de los muchos tipos de violencia escolar que existen en los centros educativos.

Ortega y Mora (1997) citado por Ayala (2015), hacen hincapié en que se le ha puesto mayor atención al Bullying dejando a un lado que también existen otras conductas que por definición no entrarían en el Bullying, pero que pueden tener consecuencias igualmente graves. Por ello puede afirmarse que la violencia escolar no es exclusivamente el Bullying, sino otros tipos de violencia esporádica, violencia del alumnado a los docentes, entre docentes, y entre personas inmersas en el ambiente escolar.

Es por ello que es un tema relevante identificar la influencia de los distintos tipos de violencia en el ámbito escolar, y así poder dar una solución y poder brindar más atención a los alumnos y alumnos que llegan a vivir un tipo de violencia escolar. Con esta investigación se verán beneficiados principalmente los alumnos, ya que se les brindará apoyo si presentan algún tipo de violencia escolar en su modalidad remota al igual que se beneficiará a la institución educativa, al ofrecerles una mejor solución al problema considerando cuál es el tipo de violencia que está afectado a los alumnos en la modalidad remota o a distancia que actualmente se está presentando.

Método

La presente investigación retoma un método no experimental con un enfoque transversal. Según Briones (2002), este tipo de investigaciones se caracterizan por no controlar la variable independiente. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación transversal se concibe como aquella que recolecta datos en un solo tiempo. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un punto del tiempo.

Esta investigación se ubica dentro del enfoque tipo cuantitativo, para Hernández Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo emplea la recolección de datos para la comprobación de hipótesis establecidas apriorísticamente con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

Participantes

Se seleccionó la Escuela Primaria Club 20 - 30 en la ciudad de Navojoa, Sonora, ubicada en la colonia Constitución. La muestra está formada por 66 alumnos en los últimos cursos de Educación Primaria (5° y 6°) de los cuales 29 son mujeres y 37 hombres cuyas edades se encuentran entre los rangos de 10 a 12 años.

Instrumento

Para la obtención de resultados de la presente investigación se utilizó lo siguiente: El instrumento para analizar la implicación de la violencia en los estudiantes fue el Cuestionario detección de abusos entre compañeros de Isabel Fernández García y Rosario Ortega Ruiz, es un autoinforme que está formado por 25 preguntas de opción múltiple, donde se indagan situaciones de victimización y abusos entre el alumnado. El índice de consistencia interna reportado es de 0.760 de alfa de Cronbach.

Procedimiento

El procedimiento empleado en la investigación consistió primeramente en la aplicación del instrumento “Cuestionario detección de abusos entre compañeros” de forma digital a los alumnos y alumnas de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Club 20 - 30. Se preparó una base de datos para el análisis de información en el programa SPSS. Se realizaron los cálculos necesarios para alcanzar el objetivo y contestar la pregunta e hipótesis de investigación por último se realizó la distribución de frecuencias de los ítems altos y bajos.

Resultados y discusión

Análisis descriptivo

Se calculó la media aritmética, el valor mínimo, el valor máximo, el rango y la desviación estándar, así como se construyeron histogramas con curva normal. A continuación se presenta la tabla 1, la cual presenta el resultado de los porcentajes obtenidos.

Tabla 1

Resultado por porcentajes, obtenidos por medio de la aplicación y recolección de datos del instrumento agregados al programa SPSS

Ítems más altos	
Distribución de frecuencia de los alumnos que dicen cuántos buenos amigos/as	La media aritmética del ítem fue de 3.39, con una desviación estándar de .802.
Distribución de los alumnos al referirse a cómo se sienten cuando se meten con un compañero.	La media aritmética del ítem fue de 2.20, con una desviación estándar de 1.084.
Distribución de frecuencias de alumnos que opinan lo que hacen cuando se meten con un compañero/a	La media aritmética del ítem fue de 1.85, con una desviación estándar de .662.
Distribución de los alumnos que respondieron como se sienten en la clase por video con el maestro/a.	La media aritmética del ítem fue de 1.83, con una desviación estándar de .67.
Distribución de los alumnos que responden cuál es la causa principal de su miedo.	La media aritmética del ítem fue de 1.68, con una desviación estándar de 1.291.
Ítems más bajos	
Distribución de los alumnos que respondieron si ellos se meten y/o trata mal a algún compañero/a.	La media aritmética del ítem fue de 1.06, con una desviación estándar de .24.

Distribución de los alumnos que respondieron sí se han unido a un grupo o a otro compañero para meterse con alguien.	La media aritmética del ítem fue de 1.08, con una desviación estándar de .267.
Distribución de los alumnos que respondieron lo que hacen sus compañeros/as cuando se meten con alguien.	La media aritmética del ítem fue de 1.09, con una desviación estándar de .29.
Distribución de los alumnos que respondieron si creen que ellos podrían tratar mal o amenazar a un compañero/a	La media aritmética del ítem fue de 1.09, con una desviación estándar de .42.
Distribución de los alumnos que respondieron si creen que ellos podrían tratar mal o amenazar a un compañero/a.	La media aritmética del ítem fue de 1.11, con una desviación estándar de .31.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Tabla de decisión estadística de análisis inferencial de asociación de la variable género, edad y grado con relación a cada ítem

Hipótesis	gl	X ² C	X ² T	Decisión estadística
H1: El género del estudiante se asocia a su estado emocional durante la clase por video con el maestro.	3	3.248	7.814	Se rechaza la hipótesis
H2: El género del estudiante se asocia al miedo al conectarte a la videollamada.	2	4.690	5.991	Se rechaza la hipótesis
H3: El género del estudiante se asocia a la percepción del trato recibido por los docentes.	2	3.301	5.991	Se rechaza la hipótesis
H4: El género del estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante la cual se siente violentado.	2	1.550	5.991	Se rechaza la hipótesis
H5: El género del estudiante se relaciona a la percepción de abuso de compañeros.	1	0.074	3.841	Se rechaza la hipótesis
H6: La edad del estudiante se asocia a su estado emocional durante la clase por video con el maestro.	6	4.545	12.59	Se rechaza la hipótesis

H7: La edad del estudiante se asocia al miedo al conectarte a la video llamada.	4	2.836	9.487	Se rechaza la hipótesis
H8: La edad del estudiante se asocia a la percepción del trato recibido por los docentes.	4	1.264	9.487	Se rechaza la hipótesis
H9: La edad del estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante la cual se siente violentado.	4	5.770	9.487	Se rechaza la hipótesis
H10: La edad del estudiante se relaciona a la percepción de abuso de compañeros.	2	5.083	5.991	Se rechaza la hipótesis
H11: El grado en el que está inscrito el estudiante se asocia a la percepción del trato recibido por los docentes.	2	1.022	5.991	Se rechaza la hipótesis
H12: El grado en el que está inscrito el estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante la cual se siente violentado	2	7.424	5.991	Se acepta hipótesis
H13: El grado en el que está inscrito el estudiante se relaciona a la percepción de abuso de compañeros.	1	4.243	3.841	Se acepta hipótesis

Autor: Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a una muestra representativa de 66 alumnos de quinto y sexto grado de primaria, las conclusiones del estudio son las siguientes: Se alcanzó el objetivo y el propósito de estudio que era determinar la asociación de las variables socioacadémicas género, edad y grado en el que está inscrito con la violencia escolar percibida por los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria en el marco de la educación remota de la Escuela Primaria Club 20 - 30. La evidencia empírica recolectada ha permitido determinar la asociación de las variables socioacadémicas con la violencia escolar percibida por los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria en el marco de la educación remota. Al analizar las hipótesis número 12 y 13, la Chi Cuadrado Calculado es mayor que la Chi Cuadrado de Tabla, por lo cual la hipótesis, el grado en el que está inscrito el estudiante se asocia a algún tipo de red social mediante la cual se siente violentado y el grado en el que está inscrito el estudiante se relaciona a la percepción de abuso de compañeros, se comprueban.

Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J., González-Castro, P., González-Pianda, J., Rodríguez, C., & Cerezo, R. (2010, julio). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2).
- Ayala, M. (2015, octubre). Violencia escolar: Un problema complejo. *RA XIMHAI*, 11(4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Briones, G. (2002). Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales: programa de especialización. Teoría, métodos y técnicas de la investigación social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperado de: https://www.academia.edu/13800353/Metodologia_de_la_investigacion_cuantitativa_en_las_ciencias_sociales
- Chacón, Y., Yáñez, A. & Cruz, S. (2010). Caracterización psicosocial del Bullying en Sonora. [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aprendizaje y Desarrollo Humano. Recuperado de: https://www.academia.edu/31666982/Violencia_escolar_en_escuelas_secundarias_de_Sonora
- Cotidiana, J. (2016, febrero 12). Violencia en las escuelas. Recuperado de <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4). Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Gamboa, C. y Valdés, S. (2016). El bullying o acoso escolar Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas Presentadas en el Tema. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-22-16.pdf>
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S., & Barreto, M. (2007, octubre 10). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuad Med Forense*, 13. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn48-49/art05.pdf>
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *RMIE*, 18(52). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300008
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.a ed.). McGraw-Hill Education. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019, mayo 16). Una mirada a la seguridad y educación en México. *RED*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/una-mirada-a-la-seguridad-y-educacion-en-mexico/>
- Juca, F. (2016, abril). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 8(1). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>
- Miranda, J., Miranda, J., & Ruíz, D. (2013, junio). La violencia entre iguales (bullying) en una escuela secundaria de Navojoa, Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, V (13). Recuperado de https://rediesonorense.files.wordpress.com/2013/07/redies_13_2.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) Acoso y violencia escolar. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- Organización Mundial de la Salud (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado de: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf

- Pérez, M., Álvarez, J., Molero, M., & López, M. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *Revista Europea de Investigación en Salud, Educación y Psicología*, 1(2). Recuperado de <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/19/6>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2010). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e589. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5344>

Capítulo 10

La inteligencia emocional y variables socioacadémicas en educación primaria: un análisis inferencial

Daniela Guadalupe Moreno Enríquez

Kitzia Fernanda Meraz Enríquez

Irasema Armenta Álvarez

Karla Janeth Armenta Álvarez

Resumen

El estudio plantea como objetivo conocer el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de 4to. 5^{to.} y 6^{to.} grado de primaria, de una escuela primaria del sur del estado de Sonora. El tipo de estudio es cuantitativo. El método es no experimental, transversal y de alcance explicativo. El instrumento que se aplicó fue se aplicó el EQ-i: VY, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version (Bar-On y Parker, 2000) que en su versión adaptada al castellano y validada por Ferrandiz, Hernández, Barmejo, Ferrando y Sainz (...) reporta un alfa de cronbach de 0.938. El instrumento mide el comportamiento emocional y socialmente inteligente en niños y adolescentes de entre 6 y 18 años de edad. Se desarrolló un análisis descriptivo, así como se aplicó la Ji Cuadrada para determinar la asociación de las variables. Para la recolección de datos se evaluó un total 75 alumnos de los cuales 41 son mujeres y 34 son hombres con edades que oscilan entre los 9 y los 12 años de edad. Las conclusiones apuntan en el sentido de que se no se han encontrado evidencias a favor de las hipótesis planteadas en el estudio por lo que las variables, sexo, edad y grado escolar no se asocian a la inteligencia emocional de los sujetos.

Construyendo el problema de investigación

Según el portal de educación infantil y primaria Educapeques (2018) la IE en su manifiesto es capaz de llegar a convertir personas integradas o excluidas socialmente, ósea que, todo individuo es capaz de reconocer sus emociones y sus repercusiones en todos los aspectos que le rodean, basándose principalmente en cómo este maneje sus emociones, así mismo se da a conocer que gran parte de la toma de decisiones que se tengan así como los comportamientos, se basan en las emociones. Buscando entonces la manera de reflexionar y dando alternativas de solución que mejoren su buen desarrollo.

Según la definición del autor Daniel Goleman (1995) la inteligencia emocional es la capacidad de comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podemos utilizarlas para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados.

En España la autora González (2011, p.353) realizó un proyecto denominado La inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1º de educación primaria, profesores y padres, en este proyecto de intervención educativa se buscó la mejora de la competencia emocional en alumnos de 1er. Grado de primaria, trabajando en la IE con una triple perspectiva (alumnos, profesores y padres), el proyecto se basó en conseguir un buen desarrollo y control de las emociones, para favorecer las relaciones interpersonales en los tres ámbitos, los cuales contaban con un objetivo, el primero se centraba en que los alumnos conocieran que son las emociones y mejoraran las relaciones interpersonales, el segundo fue mejorar la autoestima profesional y la automotivación en profesores, por último, el tercer objetivo fue que los padres conocieran los aspectos básicos de la IE. Obteniendo con estos, resultados favorables los cuales contribuyeron a la demostración de la relación existente entre la inteligencia emocional y la mejora del clima social en la escuela.

A nivel nacional se realizó en Toluca, México una investigación acerca de la Inteligencia emocional en niños por la autora Porcayo (2013, p.10) la cual tuvo como objetivo general describir la inteligencia emocional en niños de ambos sexos de la Escuela Primaria Guadalupe Victoria, San Mateo Atenco; Estado de México; aplicando el instrumento de inteligencia emocional construido por Rodríguez (2006), aplicándose este a 100 niños entre los 10 y 12 del 5to y 6to grado de primaria, en base los resultados, se obtuvo que los niños presentaban un puntaje medio en los factores de la IE, identificando así que los niños presentaban una buena inteligencia emocional.

Considerando la importancia del tema de acuerdo a las investigaciones ya realizadas, surge la idea de trabajar en un proyecto de investigación similar en niños de 4to. Sección B, 5to. Sección A y 6to. Sección A de primaria de la escuela Francisco Villa Club de Leones No. 5 la cual se encuentra ubicada en Boulevard Lázaro Cárdenas No.702, Colonia Aviación, Navojoa, Sonora, perteneciente a la zona escolar No.54 del sistema federalizado, durante el periodo lectivo de agosto 2018 a junio 2019

Planteamiento del problema

La inteligencia emocional viene como característica de la capacidad de motivarse a sí mismo a pesar de las posibles frustraciones, de regular los propios estados de ánimo y la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

Goleman (1996, p. 3) indicó que el desarrollo de la inteligencia emocional bajo acentúa el aislamiento, la ansiedad, la depresión, los problemas de atención o del pensamiento, la delincuencia y la agresividad.

Según Pérez, E. (2019, p. 7) aquellos que son más inteligentes emocionalmente suelen afrontar los problemas con positividad, se sienten seguros de sí mismos, intentan rodearse de gente que les hacen felices y alejan a aquellos que puedan resultar tóxicos para su vida cotidiana; Por tanto son niños con capacidades intelectuales mayores, niños creativos, con intereses, capaces de afrontar dificultades y de detectar cuales de las personas positivas que lo rodean y por consiguiente acercarse a aquellas que le brinden felicidad y alejándose de las que le resulten desagradables para mantener en su vida cotidiana.

Por tanto, el no valorar la inteligencia emocional y por otro lado descuidarla es capaz de llegar a arruinar la infancia de un menor conduciéndolo a la depresión, trastornos alimentarios, delincuencia o agresividad, por otro lado, puede traer consigo una serie de rechazos en la aceptación de la sociedad, tanto con sus compañeros de escuela como en la familia misma.

Una persona la cual no posee una buena inteligencia emocional y, por consiguiente, no controla sus emociones, puede llegar a padecer ansiedad y distintas alteraciones en su desarrollo social y emocional.

Pregunta (s) de investigación

Debido a lo mencionado anteriormente surge la idea de conocer ¿cómo es el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños?, ¿Cómo influye el sexo en el nivel de IE?, ¿Cómo influye la edad en el nivel de la IE?, ¿Cómo influye el grado escolar en el nivel de la IE?, para así comprender su conducta y la manera en la que se desarrollan.

Objetivos

Objetivo general:

Conocer el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de 4to. 5to. y 6to. grado de primaria.

Objetivos específicos:

Determinar la influencia del sexo sobre la inteligencia emocional

Determinar la influencia de la edad sobre la inteligencia emocional

Determinar la influencia del grado sobre la inteligencia emocional

En este sentido, se plantean tres hipótesis:

H1: El sexo influye en el nivel de inteligencia emocional

H2: La edad influye en el nivel de inteligencia emocional

H3: El grado escolar influye en el nivel de inteligencia emocional

Justificación

Esta investigación tiene una gran ventaja, al analizar el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños, debido a que, si no se maneja de manera adecuada, llega a repercutir en el rendimiento académico y escolar del niño, el alumno se vuelve retraído, con falta de integración al grupo para el desarrollo del trabajo colectivo, separado de los demás, no socializa, provocando un ambiente escolar no favorable para el proceso de los aprendizajes esperados.

Para Dueñas (2002, p. 86) El desarrollo y comprensión de las emociones en los niños es un proceso continuo y gradual de aprendizaje que va de las emociones simples a las más complejas. Los niños van cambiando sus estrategias para poder hacer frente a las distintas experiencias a través del control de las emociones, pues el niño se enfrenta mejor a sus emociones a medida que va comprendiendo sus causas.

Por lo tanto, desarrollar la inteligencia emocional es parte fundamental del crecimiento y desarrollo del niño, pero solo se logrará incrementar de acuerdo a las oportunidades que a este se le brinden y la estimulación de esa habilidad innata la cual posee, con el fin de que lo ayude en su buen desarrollo y la toma de decisiones para su vida futura, así como la realización de acciones correctas que le permitan disminuir las consecuencias de sus malos actos.

Los beneficiados con la realización de este estudio son la comunidad escolar de la Escuela primaria Francisco Villa Club de Leones No. 5, docentes, directivos, alumnos y todo aquel que requiera que se le informe, se dará a conocer el estatus escolar en que los alumnos se encuentran y con base a la información recabada se trabajará en alternativas de solución que inciten a la mejora de sus emociones.

Fundamentación teórica

Inteligencia emocional

Haeussler (2000, p. 55) sobre el desarrollo emocional comenta que “el desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad, su yo, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos consientes como los inconscientes”.

Bar-On (1997) de igual manera define inteligencia emocional, relacionándola con la inteligencia social de las competencias, habilidades y como los facilitadores de la conducta inteligente concebida desde un enfoque multimodal, para comprenderse a uno mismos y a los demás, así como para hacer frente a las exigencias de la vida diaria, para poder negociar el cambio personal, social y ambiental resolviendo problemas y tomando decisiones asertivas (Citado por cita de Ponce, 2012, p. 33).

La inteligencia emocional busca identificar y controlar las emociones, no es fácil lograrlo puesto que para esto primero se tiene que aprender la habilidad de razonar con las emociones.

Es importante reconocer las emociones para tomar conciencia de las acciones y para el buen aprendizaje, las emociones intervienen en este proceso, ya sea de manera negativa o positiva, las emociones positivas tendrían más protagonismo ahuyentando las emociones tóxicas de los estudiantes en el ámbito escolar, porque las emociones positivas como la motivación, la alegría, la sorpresa, favorecen el proceso del aprendizaje con gusto y pasión, pero esto no quiere decir que se debe olvidar de las emociones como la rabia o el miedo porque es importante reconocerlas, para comprenderlas mejor y aprender a manejarlas adecuadamente (Rodríguez, 2015, p. 5).

Inteligencia emocional en la educación

La inteligencia emocional es capaz de llegar a repercutir en la vida del individuo por esta razón surge la necesidad de incorporarla en el ámbito educativo.

En el año 1983 Howard Gardner planteó la existencia de diferentes inteligencias, las cuales incluían a la inteligencia intrapersonal e interpersonal esto permitió un cambio en la educación y que esta fuese vista de otra manera, pues sin tener esa intención gracias a el planteamiento de Gardner se reconsideró el papel que las emociones jugaban en la educación.

La educación emocional es una de las más importantes pero que la sociedad solo la coloca como pendiente, si bien esta llegara a desarrollarse correctamente, se obtendría en la sociedad y en el aula alumnos con habilidades sociales, entrenamiento asertivo, el autocontrol, la autoestima, las habilidades de vida. La educación emocional propone un énfasis en el desarrollo del alumno con el objetivo de otorgarle la importancia que merece.

La educación de la afectividad y las emociones, debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad (Martínez-Otero, 2007, a), por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005).

Se considera esencial trabajar en el desarrollo y la estimulación de la inteligencia emocional en los niños en las escuelas para que crezcan en un entorno en el cual sean capaces de reconocer las emociones tanto internas como las de los demás. Si se trabaja correctamente eso se vuelve fundamental para su desarrollo personal como profesional.

Las emociones tienen múltiples influencias en el proceso educativo, toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales y no es excepción que también se encuentre en el proceso de aprendizaje.

El profesor también juega un rol muy importante para que el alumno logre una educación emocional asertiva, es por ello que todo docente debe de buscar la manera de modificarse centrándose en aportar una relación emocional docente-alumno para un mejor apoyo al alumnado.

Las emociones del alumnado no son atendidas correctamente, pues la enseñanza solo se basa en el logro de sus objetivos y deja a un lado el aspecto emocional del niño el cual si se considerara importante le permitiría al niño adaptarse mejor al medio educativo y social adecuadamente.

Tipo de investigación

Es de tipo cuantitativa. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003, p. 5). El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población.

Método

El método es no experimental, transversal y de alcance explicativo (Briones, 20002).

Participantes

El muestreo fue de tipo no probabilístico por cuotas, también denominado en ocasiones «accidental». Se asienta generalmente sobre la base de un buen conocimiento de los estratos de la población y/o de los individuos más «representativos» o «adecuados» para los fines de la investigación. Mantiene, por tanto, semejanzas con el muestreo aleatorio estratificado, pero no tiene el carácter de aleatoriedad de aquél. García (2017, p. 18).

Los participantes fueron en total 75 alumnos de los cuales 41 son mujeres y 34 son hombres con edades que oscilan entre los 9 y los 12 años de edad.

En el cuarto grado se aplicó a 24 alumnos, 12 niñas y 12 niños, en quinto grado se aplicó a 27 alumnos de los cuales 16 son niñas y 11 son niños, por último, se aplicó en el grupo de sexto grado con un total de 24 alumnos siendo 13 niñas y 11 niños.

Instrumento

Referente al instrumento, se aplicó el EQ-i: VY, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version (Bar-On y Parker, 2000) En su versión adaptada al castellano y validada por Ferrandiz, Hernandez, Barmejo, Ferrando y Sainz.

El EQ-i: VY es un autoinforme el cual está diseñado para medir el comportamiento emocional y socialmente inteligente en niños y adolescentes de entre 6 y 18 años de edad. Este instrumento consta de 60 ítems distribuyéndose estos en cinco dimensiones: Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y una escala de estado de ánimo general.

El EQ-i: VY es evaluado a partir de una escala tipo Likert la cual se distribuye en cuatro opciones de respuesta de medida de 1 a 4 (1=Muy rara vez, 2=Rara vez, 3=A menudo, 4=Muy a menudo) el sumatorio total en las distintas escalas proporciona un resultado emocional total el cual indica cómo se afronta un sujeto en su vida diaria y la percepción que este tiene de sí mismo.

La tabla 8 muestra las dimensiones que integran el instrumento, la descripción, reactivos y total de reactivos por dimensión.

El estadístico de fiabilidad del instrumento según el alfa de Cronbach es de un .938 siendo este un instrumento muy fiable de aplicar, ya que arroja una correcta medición de la inteligencia emocional.

Tabla 1

Estadísticas de fiabilidad del instrumento EQ-i: VY, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version

Alfa de Cronbach	Número de elementos
.938	60
.938	60

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestran las dimensiones con las que cuenta el instrumento así como la descripción de estas y los reactivos que le pertenecen a cada una, dando como resultado una serie de dimensiones con las que cuenta la inteligencia emocional que a partir de ellas se puede medir el nivel de ésta en el estudiante.

Tabla 2

Descripción de las 5 dimensiones y reactivos con los que cuenta el instrumento EQ-i: VY, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version

Dimensión	Descripción de la dimensión	Reactivos	Total, de reactivos
Intrapersonal	Mide autocomprensión de sí mismo, habilidad para ser asertivo y habilidad para visualizarse a sí mismo positivamente.	7, 17, 27, 28, 31, 33, 43, 53	8
Interpersonal	Mide empatía, responsabilidad social, mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, escucha activa, comprensión y aprecio de los sentimientos de los demás.	2, 5, 8, 10, 14, 18, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59	14
Manejo de estrés	Evalúa tolerancia al estrés, control de impulsos y de situaciones de control, calma.	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58	12
Adaptabilidad	Mide resolución de problemas, flexibilidad, efectividad en el manejo de cambios emocionales y afrontamiento de problemas cotidianos.	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 42, 44, 48, 57	11
Estado de ánimo general	Mide felicidad y optimismo.	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 52, 56, 60	15

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Se solicitó la autorización y colaboración del director y maestros de la institución para realizar el estudio y poder llevar a cabo la aplicación del instrumento, posteriormente se invitó a participar a los estudiantes de los grupos seleccionados, a los que se les pidió que en base a su criterio contestaran el instrumento, previamente se les explicaron una serie de instrucciones a seguir para contestarlo y el objetivo que este tenía, obteniendo un resultado bueno ya que todos los alumnos contestaron de manera voluntaria su instrumento.

Resultados y discusión

Análisis descriptivo de los datos

Resultados después de la aplicación del instrumento EQ-i: VY, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version (Bar-On y Parker, 2000) en su versión adaptada al castellano y validada por Ferrandiz, Hernandez, Barmejo, Ferrando y Sainz en los alumnos de la escuela Francisco Villa Club de Leones No. 5, se derivan los siguientes resultados que dan a conocer los niveles de inteligencia emocional que los alumnos poseen en las distintas etapas de estas.

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos al medir cada una de las cinco dimensiones que conforman la inteligencia emocional con el instrumento EQ-i: VY, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version.

Tabla 3

Resultados de frecuencias y porcentaje de la dimensión interpersonal en la inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	10	13.3	13.3	13.3
	Medio	23	30.7	30.7	44.0
	Alto	31	41.3	41.3	85.3
	Muy alto	11	14.7	14.7	100.0
	Total	75	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En la primera dimensión llamada interpersonal se obtuvieron los siguientes resultados; 10 alumnos muestran un nivel bajo que corresponde al 13.3%, 23 alumnos presentan un nivel medio con un 30.7%, 31 alumnos presentan un nivel alto con un 41.3% y 11 alumnos presentaron un nivel muy alto con un 14.7%.

Tabla 4

Resultados de frecuencias y porcentaje de la dimensión manejo de estrés en la inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	7	9.3	9.3	9.3
	Medio	34	45.3	45.3	54.7
	Alto	25	33.3	33.3	88.0
	Muy alto	9	12.0	12.0	100.0
	Total	75	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

En la segunda dimensión manejo de estrés 7 alumnos muestran un nivel bajo con un 9.3%, 34 alumnos muestran un nivel medio con un 45.3%, 25 alumnos un nivel alto con un 33.3% y 9 alumnos un nivel muy alto con un 12%.

Tabla 5

Resultados de frecuencias y porcentaje de la dimensión de adaptabilidad en la inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	12.0	12.0	12.0
	Medio	26	34.7	34.7	46.7
	Alto	27	36.0	36.0	82.7
	Muy alto	13	17.3	17.3	100.0
	Total	75	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera dimensión de adaptabilidad 9 alumnos muestran un nivel bajo con 12.0%, 26 alumnos muestran un nivel medio con un 34.7%, 27 alumnos muestran un nivel alto con un 36.0% y 13 alumnos muestran un nivel muy alto con un porcentaje de 17.3%.

Tabla 6

Resultados de frecuencia y porcentaje de la dimensión de intrapersonal en la inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	10	13.3	13.3	13.3
	Medio	23	30.7	30.7	44.0
	Alto	29	38.7	38.7	82.7
	Muy alto	13	17.3	17.3	100.0
	Total	75	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En la cuarta dimensión intrapersonal 10 alumnos muestran un nivel bajo con un 13.3%, 23 alumnos muestran un nivel medio con un 30.7%, 29 alumnos muestran un nivel alto con un 38.7% y 13 alumnos muestran un nivel muy alto con un 17.3%.

Tabla 7

Resultados de frecuencia y porcentaje de la dimensión estado de ánimo general en la inteligencia emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	10	13.3	13.3	13.3
	Medio	23	30.7	30.7	44.0
	Alto	30	40.0	40.0	84.0
	Muy alto	12	16.0	16.0	100.0
	Total	75	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En la quinta dimensión estado de ánimo general 10 alumnos muestran un nivel bajo con un 13.3%, 23 alumnos muestran un nivel medio con un 30.7%, 30 alumnos muestran un nivel alto con un 40% y 12 alumnos muestran un nivel muy alto con un 16%.

Análisis inferencial de los datos Chi Cuadrado

Los resultados de la investigación fueron procesados por el coeficiente de correlación de Pearson,

prueba Chi cuadrado, el cual, según Quevedo (2011, p. 1) El estadístico ji-cuadrado (o chi cuadrado), que tiene distribución de probabilidad del mismo nombre, sirve para someter a prueba hipótesis referidas a distribuciones de frecuencias. En términos generales, esta prueba contrasta frecuencias observadas con las frecuencias esperadas de acuerdo con la hipótesis nula.

Es decir, la prueba se basa en la comparación de dos o más variables; Quevedo (2011, p. 3) describe que en primer lugar se usa el estadístico ji-cuadrado para probar la asociación entre dos variables, y luego lo usaremos para evaluar en qué medida se ajusta la distribución de frecuencias obtenida con los datos de una muestra, a una distribución teórica o esperada.

Pérez (2013, p. 6) El funcionamiento de la prueba de Chi-cuadrado se basa en este concepto. Esencialmente esta prueba nos permitirá calcular la probabilidad (valor p) de que las dos variables categóricas sean independientes entre sí. Si dicha probabilidad es inferior a 5% ($p < 0.05$) descartamos la hipótesis de la independencia y aceptamos la hipótesis que establece una asociación entre las dos variables en análisis.

Para determinar si las variables son independientes, se compara el valor p (el valor p es una probabilidad que mide la evidencia en contra de la hipótesis nula. Las probabilidades más bajas proporcionan una evidencia más fuerte en contra de la hipótesis nula) con el nivel de significancia.

El programa SPSS nos arroja en los resultados de la prueba el valor de α mínimo o valor de significancia, con el cual se decide si se rechaza o no la hipótesis de asociación.

Basándonos en lo anterior para comprobar hipótesis tomamos como referencia un el nivel de significancia del 0.05 el cual indica un riesgo del 5% es decir si el valor de la significación asintótica como se muestra en la última columna de la Tabla 8, Tabla 9 y Tabla 10 es mayor a 0.05 se rechaza la hipótesis de asociación. A continuación, se evaluaron cada una de las hipótesis planteadas para esta investigación.

Tabla 8

Relación entre el sexo del estudiante y el nivel de inteligencia emocional P1 Sexo * N IE.
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.606a	3	.895
Razón de verosimilitud	.606	3	.895
Asociación lineal por lineal	.495	1	.482
N de casos válidos	75		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 8, el estadístico Chi cuadrado de Pearson toma un valor de .606 con una probabilidad asociada (p=significación asintótica) de .895, para la distribución de Chi Cuadrado en el nivel de significancia del 0.05 su valor debe de ser igual o mayor a 0.05 por tanto se anula la H1: el sexo influye en el nivel de inteligencia emocional, ya que no existe una relación entre las dos variables.

Tabla 9

Relación entre la edad del estudiante y el nivel de inteligencia emocional P2 Edad * N IE. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.042a	9	.066
Razón de verosimilitud	18.514	9	.030
Asociación lineal por lineal	.022	1	.882
N de casos válidos	75		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 9, el estadístico Chi cuadrado de Pearson toma un valor de 16.042 con una probabilidad asociada (p=significación asintótica) de .066, para la distribución de Chi Cuadrado en el nivel de significancia del 0.05 su valor debe ser igual o mayor a 0.05 por tanto se anula la H2: la edad influye en el nivel de inteligencia emocional ya que se encontró una relación entre las dos variables.

Tabla 10

Relación entre el grado escolar del estudiante y el nivel de inteligencia emocional P3 Grado * N IE. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.171a	6	.226
Razón de verosimilitud	7.936	6	.243
Asociación lineal por lineal	.177	1	.674
N de casos válidos	75		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 10, el estadístico Chi cuadrado de Pearson toma un valor de 8.171 con una probabilidad asociada (p=significación asintótica) de .226, para la distribución de Chi Cuadrado en el nivel de significancia del 0.05 su valor debe de ser igual o mayor a 0.05 por tanto no existe una relación entre las dos variables y se anula la H3: el sexo influye en el nivel de inteligencia emocional.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos, se encuentra que el desarrollo de la inteligencia emocional del niño varía de acuerdo a su edad, sexo y nivel educativo.

Lo anterior no quiere decir que, a mayor edad mejor inteligencia emocional, sino que son cuestiones de desarrollo y para que un niño cuente con un alto grado de inteligencia emocional, su mayor influencia no depende de su edad, o sexo, ni tampoco del nivel educativo en el que se encuentre, lo que influye es como se desarrolle, de las enseñanzas que adquiere por medio de sus padres, familia y profesores, además del contexto social en el que se desenvuelve.

Respecto al primer objetivo específico planteado “Determinar la influencia del sexo sobre la inteligencia emocional”, se puede afirmar que los resultados obtenidos con el instrumento aplicado y por medio de investigaciones teóricas con relación al tema, se determina que el sexo no tiene influencia en el desarrollo de la inteligencia emocional, se considera que las mujeres son más expresivas al mostrar sus sentimientos, pero eso no quiere decir que cuenten con mejor IE, en cuestión de su sexo los resultados pueden variar.

Segundo objetivo específico “Determinar la influencia de la edad sobre la inteligencia emocional” se logró cumplir con el objetivo, indicando que la edad es un factor importante en la inteligencia emocional, pero no por tener mayor edad, hay mayor inteligencia, ya que en cuestiones de edad y cognición el desarrollo tiende a variar.

Tercer objetivo específico “Determinar la influencia del grado sobre la inteligencia emocional” se cumplió con el objetivo, determinando que no existe influencia del grado sobre la inteligencia emocional, pero se debe de dar énfasis en la importancia de estimular la inteligencia emocional a lo largo de la vida escolar del alumnado.

Las hipótesis planteadas al iniciar esta investigación, la H1: El sexo influye en el nivel de inteligencia emocional, ha sido anulada. Los resultados que se obtuvieron en la prueba de Chi-cuadrado, mostraron que varía la inteligencia emocional en hombre y mujeres, debido que hay hombres con baja IE, y otros con una alta IE; en el caso de las mujeres es similar. Por tal motivo, no hay influencia respecto al sexo del estudiante con la inteligencia emocional. La hipótesis H2: La edad influye en el nivel de inteligencia emocional y H3: El grado escolar influye en el nivel de inteligencia emocional, ambas hipótesis han sido anuladas, al aplicar el instrumento EQ-i: VY, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Version y los resultados que el programa SPSS nos arrojó, se pudo determinar, que no hay influencia entre la IE y ambas hipótesis, ya que no depende de la edad ni del sexo del estudiante, si no, de su desarrollo.

Referencias

- Dueñas, M. (S/F). La importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 77-96.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36, 1-24. Consultada el 06 de noviembre de 2018 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>> ISSN 0379-7082.
- García, N. y Valenzuela, J. (2017). EL ROL DE LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL EN LA AUTORREGULACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México. Consultado el 17 de enero de 2019 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1307.pdf>
- Goleman, D. (1995). INTELIGENCIA EMOCIONAL. Editorial Kairós. Consultado el 29 de septiembre de 2018 en: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- González, J. y González, M. (2011). la inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1º de educación primaria, profesores y padres. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1. Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2018, disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328035>> ISSN 0214-9877
- Graterol, R. (S/F). Metodología de la investigación. Universidad de Los Andares, Mérida, Estado de Mérida, Venezuela. Consultado el 10 de junio de 2019 en: <https://jofilop.files.wordpress.com/2011/03/metodos-de-investigacion.pdf>
- Haeussler, I. (2000). Desarrollo emocional del niño. En Grau Martínez A y otros (2000). *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia* (p. 55). Madrid, España. Editorial médica Panamericana. Consultado el 17 de octubre de 2018
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación tercera edición. Estados Unidos: McGraw-Hill Interamericana.
- Pérez, E. (2019). La Inteligencia Emocional como base del sistema educativo. *Hacerfamilia*. Consultado el 25 de junio de 2019 en: <https://www.hacerfamilia.com/firmasinvitadas/inteligencia-emocional-sistema-educativo-educacion-20170216152102.html>
- Ponce, S. (2012). Impacto de la inteligencia emocional de los docentes sobre el desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria. Tesis publicada en línea. Universidad Virtual Tecnológico de Monterrey Escuela de Graduados en Educación, Atizapán de Zaragoza, Estado de México, México. Consultada el 5 de abril de 2019 en: https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/571521/DocsTec_12483.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Porcayo, B. (2013). INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS. Tesis publicada en línea. Universidad Autónoma de México, Toluca, México. Consultada el 19 de septiembre de 2018 en: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/49546/TESIS-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-EN-NIÑOS.pdf?sequence=1>
- Quevedo, F. (2011). Estadística aplicada a la investigación en salud. La prueba de ji-cuadrado, the chi-square. *MEDwave*, Ñuñoa, Santiago de Chile. Consultada el 7 de julio de 2019 en: <https://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/Series/MBE04/5266>
- Rodríguez, L. (2015). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín de infantes de la UPTC. Tesis publicada en línea. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá. Consultada el 20 de octubre de 2019 en: <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1415/2/TGT-165.pdf>
- Urrutia, J. (2011). Guía de Clases de Métodos y Técnicas de Investigación. Antiguo, Cuscatlán: S/E. Consultado el 2 de julio de 2019 en: <https://es.calameo.com/read/0012832885325c255fd38>

Capítulo 11

Influencia de la participación de los padres de familia en una primaria al sur de Navojoa

Rosario Guadalupe Moroyoqui Yocupicio

Alma Leticia Vázquez Humo

Irasema Armenta Álvarez

Blanca Yissel Aguilar Borbón

Resumen

El objetivo del estudio es describir la influencia de la participación de padres de familia en las actividades escolares de niños de educación primaria. El tipo de investigación es descriptivo, no experimental, cuantitativo con diseño transversal correlacional. El cuestionario aplicado lleva por nombre “Padres, hijos y escuela”, desarrollado para determinar la influencia de la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos, que al momento de calcular el coeficiente de confiabilidad, el análisis estadístico arrojó un alfa de Cronbach de .93. Los sujetos del estudio fueron 60 padres de familia, 54 mujeres y 6 hombres. Con respecto a las conclusiones, los padres de familia del estudio, conocen las responsabilidades que tienen con la escuela y la educación de sus hijos; sin embargo, hace difícil el especificar las funciones que las familias deben desempeñar para favorecer el desarrollo de sus hijos. Según los resultados, la participación de los padres de familia en las actividades escolares, señala una mayor autoestima en los alumnos, un mejor rendimiento escolar y mejores actitudes.

La influencia de los padres de familia en la educación de sus hijos

La familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hagan posible su desempeño escolar, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar y aprender activamente en sociedad. Por su parte, un clima educativo agradable y estimulante para el niño por parte de cada uno de los integrantes de la familia especialmente los padres, favorece un mejor rendimiento académico escolar del hijo (Espitia y Montes, 2009).

De igual manera, Bazán, Sánchez y Castañeda (2007) afirman que el apoyo que brinda la familia a los estudiantes es considerado un elemento clave en el proceso educativo de los mismos, con el involucramiento de los padres en las actividades académicas de sus hijos se obtiene un efecto positivo en el desempeño y realización de tareas académicas.

Relevancia del estudio

Debido a la importancia que conlleva conocer las funciones que los padres tienen o deben mantener con la escuela, en áreas de incrementar la calidad educativa de sus hijos, este trabajo tiene como propósito describir la influencia de la participación de padres de familia en las actividades escolares de niños de educación primaria.

Estudios previos realizados

Los padres de familia pueden involucrarse en la educación de sus hijos de diversas maneras, las cuales no contribuyen por igual al aprendizaje o al rendimiento escolar de sus hijos. Las formas más positivas de participación parecen depender de cómo los padres de familia y los maestros entienden la complementariedad de sus roles, en términos de una colaboración en la que existen ciertas continuidades básicas entre el hogar y la escuela (en cuanto a expectativas sobre el aprendizaje de los niños, por ejemplo) (Balarin y Cueto, 2008).

En el 2015, se realizó una investigación sobre participación de los padres de familia de los estudiantes de 6to de primaria de Lima, Perú, que tuvo como objetivo conocer el nivel de participación de los padres de familia de los estudiantes, con una metodología cuantitativa. El diseño de la investigación es descriptivo transversal. La muestra con la que se trabajó fue de 61 docentes. Dentro de los resultados obtenidos se puede mencionar que existe un nivel bajo de participación de padres de familia de los estudiantes de la institución educativa anterior mencionada (Valentín, 2015).

De igual manera, se han realizado investigaciones y proyectos sobre este tema en el cual diversos pedagogos han participado y han aportado grandes estudios para este tipo de investigaciones. Una de ellas es la de Loya, Arzola y Armendáriz (2013), quienes presentaron un trabajo de investigación sobre la participación de padres y madres de familia en el entorno escolar, la cual se desarrolló a partir de las opiniones de diversos agentes de escuelas públicas de tres municipios del estado de Chihuahua y tuvo como objetivo describir la forma en que se asume la participación de los padres en dos sentidos: en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y aquella que se centra en la intervención de la familia. Se recuperó un total de 169 cuestionarios de directivos, 1112 docentes, 1470 estudiantes, 106 ATP (asesores técnicos pedagógicos) y 68 supervisores e inspectores. Los resultados mostraron que las aportaciones de padres y madres de familia son la opción más socorrida, el 56% de los directivos la consideran la primera opción para obtener dividendos, contra el 17% que señalan a la tienda o cooperativa escolar, así como el 16% que optan por los festivales o kermés. Con respecto al destino de esos recursos el 68% de los directores señala que se asignan al mantenimiento de los planteles.

Planteando el objeto de estudio

El tema de la participación de los padres de familia en las diferentes actividades escolares de sus hijos en escuela primaria se considera importante ya que como lo mencionan los autores Echeverría, Sotelo y Gonzales (2017) en diferentes investigaciones realizadas en las entidades federativas de México han encontrado de forma muy consistente, que la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos ha sido de gran importancia para el rendimiento académico de los hijos.

Por otra parte Bazán, Sánchez y Castañeda (2007) afirman que el involucramiento de los padres en las actividades escolares de los niños está relacionado con diferentes aspectos como: su propia historia de haber recibido apoyo en sus labores escolares en sus hogares de procedencia, nivel de escolaridad, tipo de ocupación, grado de interés por el progreso académico de sus hijos y actitudes y expectativas respecto del aprendizaje de los niños. Estos factores influyen en las facilidades que los padres o tutores proporcionan al pequeño para la realización del trabajo escolar en el hogar, así como en las actividades de evaluación y reglas disciplinarias.

Por lo antes mencionado se plantea la pregunta de investigación ¿De qué manera influye la participación de los padres de familia en las actividades escolares de niños de educación primaria?

Objetivo

Como objetivo general se pretende describir la influencia de la participación de padres de familia en las actividades escolares de niños de educación primaria. Específicamente, identificar el nivel de estudios de los padres, la ocupación de ambos padres, los tipos de familias que radican en la comunidad, las creencias del rol de los padres, la autoeficacia de los padres de familia para ayudar a sus hijos, la percepción de los padres sobre las invitaciones de los hijos a participar, sobre las invitaciones de los maestros a participar y la participación de los padres en las actividades escolares.

Pertinencia del estudio

Razeto (2016) reafirma que la función de las familias, y especialmente de los padres y madres, tiene un efecto positivo en el desempeño escolar de los niños y es una variable significativa para alcanzar los objetivos del sistema educativo. Las familias vulnerables están en desventaja desde el punto de vista de su capacidad para apoyar la educación de sus hijos y de relacionarse con la escuela, puesto que la pobreza, el nivel educacional de los padres y su capital social influyen en el desarrollo y el desempeño escolar de los niños y adolescentes.

La presente investigación surgió de la inquietud de conocer de qué manera influye la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos. El apoyo familiar, por tanto, se ha considerado uno de los elementos importantes en el proceso educativo y está relacionado con el grado en que se involucran los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos, al igual que el tiempo dedicado por la familia a ayudar en la realización de las tareas escolares (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007).

La importancia de la realización de la investigación radica en que es necesario informar a los padres de familia con la finalidad de concientizarlos de la relevancia de su participación en las actividades escolares y extraescolares de sus hijos. Además, es necesario hacerles saber que es un derecho y obligación incluirse en el quehacer educativo de sus hijos en la escuela y en casa, como mencionan algunos artículos e investigaciones revisadas. Con ello, se podrá evitar un bajo rendimiento escolar y posible deserción escolar en niños de primaria y niveles posteriores.

Fundamentación teórica

Se ha encontrado que la participación de los padres de familia en la educación de los hijos se relaciona a una actitud y conducta positiva hacia la escuela, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mejor rendimiento académico en general. Por lo tanto, la participación de los padres de familia puede ser apreciada como un ejercicio de ciudadanía. En efecto, el desarrollo de la voz de los padres es una estrategia para promover cambios en el sistema al: a) presionar a las escuelas para entregar una educación de calidad a sus hijos/ as; b) demandar información sobre el rendimiento de sus alumnos; c) enfrentar discriminaciones y abusos, implementar mecanismos de responsabilidad, defender sus derechos en relación a los servicios que se le otorgan y plantear sus demandas respecto de ellos (Sánchez, Valdez, Reyes y Martínez, 2010).

Tipos de padres de familia

A continuación se describen los estilos parentales de crianza con los hijos:

Tabla 1

Tipos de padres

Estilo autoritario	Se identifican por presentar alto nivel de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Estos padres dan gran importancia a la obediencia, a la autoridad, al uso del castigo y de medidas disciplinarias, y no facilitan el diálogo. Hacen poca demostración y efecto de comunicación entre cada uno de los progenitores y el niño es pobre en comunicación.
Estilo democrático	Son los que demuestran niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. En efecto, son afectuosos, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención del niño; no son tolerantes, sino que dirigen y controlan siendo reflexivos de los sentimientos y capacidades; explican razones no rindiéndose a caprichos y plantean exigencias e independencia. Los padres marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos, están dispuestos a escuchar sus ideas y a llegar a acuerdos con ellos.
Estilo permisivo	Son los padres diferenciados por un nivel bajo de control y exigencias de madurez, pero con un nivel alto de comunicación y afecto. Muestran una actitud positiva hacia el comportamiento del niño, aceptan sus conductas y usan poco el castigo. Cuestionan al niño sobre decisiones; no exigen responsabilidades ni orden; permiten al niño auto organizarse, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana; utilizan el razonamiento, pero rechazan el poder y el control sobre el niño.

<p>Estilo indiferente o de rechazo-abandono</p>	<p>Son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres muestran unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez este caso es común en familias desestructuradas. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia.

Participación de los padres de familia: su relación con los maestros, su percepción hacia las escuelas y su interacción con las actividades escolares.

Sarramona (2004), afirma que la confianza entre los padres de familia y el educador son la base de la colaboración la cual sirve para los cambios que se viven día con día. Los padres han de culminar la tendencia a ver la escuela de sus hijos con los mismos ojos con que vivieron la suya puesto que los tiempos son otros y la escuela está cambiado conforme a las necesidades de los alumnos, tanto en confluencias de culturas como en su manera de proceder.

La investigación realizada sobre las creencias de los padres y las madres acerca de su participación en la educación de sus hijos resulta importante para comprender este fenómeno, ya que la manera en que las personas interpretan el mundo influye en cómo lo comprenden, sienten y actúan en él, para cambiar las prácticas escolares es necesario también cambiar las concepciones o creencias que los diversos actores del proceso educativo tienen del mismo; entre ellos, desde luego, los padres y madres de familia (Pozo, 2006).

Por su parte, Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez (2006) mencionan que la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos depende de una actitud y conducta positiva hacia la escuela, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mejor rendimiento académico en general. Una mayor participación de los padres reporta también beneficios a las familias, ya que aumenta su autoconfianza, el acceso a información acerca del funcionamiento de la escuela y permite una visión más positiva de los profesores y la escuela en general.

Modelo que sustenta la investigación

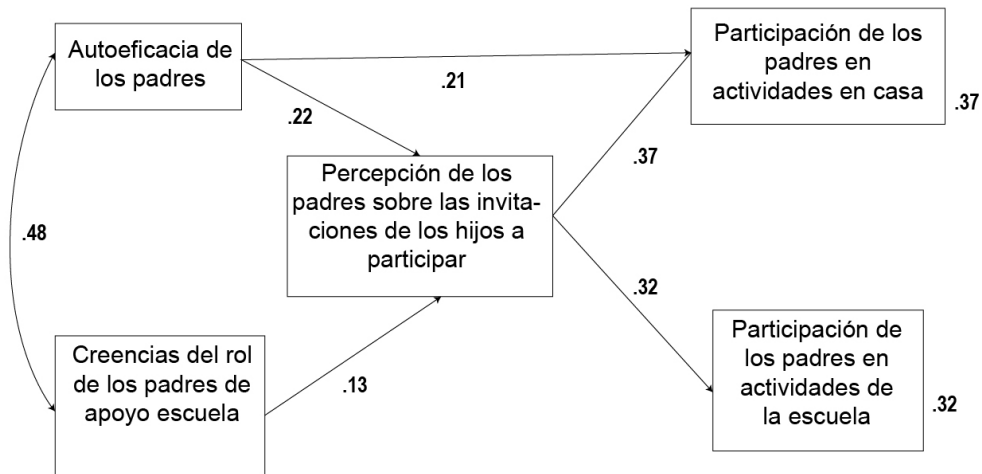
El modelo hipotético que se utilizó fue el de Modelo de Trayectoria del Involucramiento de los Padres considerando las variables de invitaciones de los profesores, a partir de las correlaciones que establecía con las invitaciones de los hijos y de los factores de participación

En la figura 1, se observa una covarianza positiva entre la autoeficacia de los padres y las creencias de rol de los padres de apoyo escuela. Con respecto a las relaciones directas, los resultados indican que la autoeficacia y las creencias de apoyo en escuela se relacionan en sentido positivo con la percepción sobre las invitaciones de los hijos. De igual manera, en sentido positivo, la autoeficacia tiene una relación directa con la participación de los padres en casa. También, se relaciona en sentido positivo la

percepción de las invitaciones de los hijos con la participación de los padres en casa y en la escuela (Sandoval , Echeverría y Valdés, 2017).

Figura 1

Modelo de trayectoria del involucramiento de los padres



Fuente: Elaboración propia.

Método

Tipo de investigación

El estudio es de tipo descriptivo, no experimental, cuantitativo con diseño transversal correlacional, este tipo de estudios tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, miden cada una de ellas y después, cuantifican y analizan la vinculación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Método

El método utilizado fue deductivo, este es un método de aproximación se vale de la lógica o razonamiento deductivo, al desarrollarse, el investigador está centrado en la validez, el rigor y el control de la situación de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 60 padres de familia (54 mujeres y 6 hombres) los cuales tienen a sus hijos inscritos en los seis grados de educación básica de una escuela primaria al Sur de Navojoa, Sonora (ver Tabla 2).

Tabla 2
Participantes

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Primero	11	18.3
Segundo	20	33.3
Tercero	5	8.3
Cuarto	9	15.0
Quinto	7	11.7
Sexto	8	13.3
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

Instrumentos de recolección de datos

El cuestionario aplicado lleva por nombre “Padres, Hijos y Escuela”, fue desarrollado para determinar la influencia de la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos. Cuenta con 41 ítems en escala Likert, con cinco opciones de respuesta: 1 = Nunca o casi nunca, 2 = Rara vez, 3 = Algunas veces, 4 = Frecuentemente y 5 = Siempre (Sandoval, Echeverría y Valdés, 2017).

A continuación, se muestran los factores derivados del instrumento:

Sección demográfica. Las preguntas del 1 al 9, evalúan sexo del padre que respondió la encuesta, sexo de su hijo, tipo de familia, ocupación de los padres y escolaridad de los padres.

Creencia del rol de los padres. Las preguntas del 10 al 15, evalúan las creencias que tienen los padres de familia en relación a las responsabilidades que tienen con sus hijos.

Autoeficacia de los padres para ayudar a sus hijos. Las preguntas del 16 al 20, evalúan como los padres ayudan a sus hijos a obtener un mejor rendimiento académico.

Percepción de los padres sobre las invitaciones de los hijos a participar. Las preguntas del 21 al 26, evalúan la comunicación que hay entre padre e hijos sobre las actividades escolares.

Procedimiento

El procedimiento realizado en la investigación es el siguiente:

Se solicitó permiso al director de la primaria para poder aplicar el cuestionario a los padres de familia para realizar la investigación.

Se solicitó la cooperación voluntaria a los padres de familia y se entregó el cuestionario a los alumnos para que lo llevaran a casa y lo regresaran al día siguiente. Se analizaron los resultados recolectados en el programa SPSS versión 23.

Resultados y discusión

Confiabilidad

El análisis estadístico arrojó un alfa de Cronbach de 0.93 lo cual demuestra que la confiabilidad está en un nivel elevado, esto se puede observar en la tabla 3 (García, 2006).

Tabla 3

Confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	No. de elementos
0.936	32

Fuente:Elaboración propia.

Datos sociodemográficos de los padres

El mayor nivel de estudios de los padres fue la educación secundaria con una valoración del 48%, los que no cuentan con ningún nivel de estudios fue un 20% y por último solamente el 7% de los padres cuenta con la universidad.

El mayor nivel de estudios de las madres de familia fue preparatoria con una valoración del 40%, las madres de familia que no cuentan con ningún nivel de estudios fue un 13% y por último solamente el 3% de las madres de familia cuentan con la Universidad.

En cuanto a la ocupación de los padres, el nivel más alto fue de 87% que mencionaron ser jornaleros, el 7 % son albañiles y 2% son agricultores. La mayoría de las madres de familia se dedican al hogar con una valoración de 92% y el resto se dedican al trabajo de jornal con una valoración de 8%.

Dimensiones relevantes

Creencias en el rol de los padres:

Entre los padres de familia que fueron encuestados se muestra que un 77% está totalmente de acuerdo en ayudar a sus hijos en la realización de tareas, tener comunicación con los demás padres de familia y estar en relación para que la escuela mejore y por el contrario el 5% de los padres de familia están totalmente en desacuerdo en ayudar a sus hijos en las diferentes actividades mencionadas.

Las creencias de los padres y las madres acerca de su participación en la educación de sus hijos resultan importantes para comprender este fenómeno, ya que la manera en que las personas interpretan el mundo influye en cómo lo comprenden, sienten y actúan en él, para cambiar las prácticas escolares es necesario también cambiar las concepciones o creencias que los diversos actores del proceso educativo tienen del mismo; entre ellos, desde luego, los padres y madres de familia (Pozo, 2006).

Autosuficiencia de los padres

Acerca de la autosuficiencia de los padres hacia con sus hijos, se obtuvo que el 50% de los padres de familia tiene la idea de cómo comunicarse con sus hijos y de esta manera ayudarlos a obtener un mejor progreso académico, esto comparado con un 20% de los padres que no saben cómo ayudar a sus hijos en su progreso académico.

Valdés y Urías (2010) respecto de la relación entre participación de las familias y resultados de aprendizaje, descubrieron que la participación se encuentra asociada a mayores logros académicos, especialmente en lectura, siendo las habilidades y la motivación de los padres variables mediadoras en el aprendizaje y desarrollo cognitivo de los niños y niñas.

Percepción de los padres sobre las invitaciones de sus hijos a participar

En esta dimensión, el nivel alto fue de 43% lo cual indica que los padres de familia tienen comunicación con sus hijos en relación a las actividades escolares, el nivel bajo fue que 27% considerando que nunca o rara vez están al pendiente de las actividades escolares.

Según Valdés y Urías (2010) los padres de familia comprenden y consideran importante la importancia de la participación en la educación de los hijos sólo en las dimensiones referidas a crianza y supervisión del aprendizaje en casa; sin embargo, no consideran las referidas a comunicación y apoyo a la escuela. Por ello, es importante capacitar a los padres y madres para que adquieran una visión más amplia de las formas en que pueden participar en la educación de sus hijos.

Percepción de los padres sobre la invitación de los maestros a participar

Los resultados obtenidos en cuanto a la percepción de los padres sobre la invitación de los maestros a participar, muestra que un 62% de los padres de familia percibe estar de acuerdo que el maestro (a) de grupo les hace invitaciones a participar en las diferentes actividades escolares que se realizan en la institución, por cual se refiere a que tienen siempre tienen comunicación y el 17% de los padres opinan que rara vez se les hacen invitaciones.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] en 2005 menciona que para la mejora de la calidad de la educación es indispensable lograr una interacción efectiva entre los padres de familia y los docentes y en general, entre todos los sectores de la sociedad. Las relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre familia y escuela ayudan a la práctica educativa en cualquier contexto. Por el contrario, la falta de comunicación hace decrecer el potencial educativo y el desarrollo de las instituciones.

Participación de los padres en actividades escolares

De los padres de familia encuestados el 55% participa en las diferentes actividades escolares de sus hijos, las cuales son supervisar a su hijo en la realización de tareas, establecer horarios de tareas, participar como voluntario en las actividades de la escuela entre otras, el 25% de ellos nunca o rara vez participan en las actividades mencionadas.

Se ha encontrado que la participación de los padres de familia en la educación de los hijos se relaciona a una actitud y conducta positiva hacia la escuela, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mejor rendimiento académico en general (Sánchez, Valdez, Reyes y Martínez, 2010).

Correlación entre las dimensiones

La correlación es significativa en el nivel .001 hasta el .005, se presenta en la dimensión de creencias del rol de los padres entre una correlación significativa con las siguientes dimensiones: autoeficacia de los padres para ayudar a sus hijos y percepción de los padres sobre las invitaciones de los maestros a participar, lo cual significa que los padres de familia están al pendiente de la educación de sus hijos en ayudarlos con las tareas y actividades de la escuela así como tener comunicación con los demás padres de familia. Asimismo, poseen autoeficacia positiva ya que saben cómo ayudar a sus hijos en su rendimiento académico y como tener una buena comunicación con ellos, también siguen las invitaciones que le hacen los educadores para poder llevar a cabo esas actividades, por ejemplo, revisar las tareas de sus hijos y realizar diferentes actividades donde el niño obtenga un mejor rendimiento.

Asimismo, entre las dimensiones percepción de los padres sobre las invitaciones de los hijos a participar y participación de los padres en actividades escolares existe una correlación significativa, lo cual indica que las invitaciones de los hijos hacia los padres de familia a participar en su educación están sumamente ligadas, debido que si los hijos no les piden a sus padres que los ayuden a estudiar, hacer tareas, entre otras actividades, muy pocos supervisarán, ayudar en las dudas, entre otras intervenciones. Valdés y Urías (2010) mencionan que la comunicación entre padres e hijos es fundamental para establecer un buen vínculo emocional en la familia, sirve para establecer contacto con los hijos, para dar o recibir información acerca de la escuela, para expresar o comprender lo que ellos piensan, para transmitir amor, comunicar algún pensamiento, idea, experiencia o información.

Conclusiones

Con base a los resultados de la investigación sobre la influencia de la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos, en las creencias del rol de los padres de familia se encuentra que la mayoría de los padres conocen cuales son las responsabilidades que tienen con la escuela y la educación de sus hijos; por ejemplo, asistir a las reuniones de entrega de calificaciones, ayudar y supervisar la realización de tareas, asistir a talleres, entre otras actividades.

Sin embargo, hace difícil el especificar las funciones que las familias deben desempeñar para favorecer el desarrollo de sus hijos, siendo una tarea compleja, en ocasiones por el trabajo, las responsabilidades, la falta de tiempo o por cualquier otro imprevisto, puede ser que los padres no llegan a las juntas escolares u otras actividades, haciendo a un lado la educación de sus hijos. Aunque la participación de los padres en las actividades escolares se puede mostrar en distintas formas, lo importante es que exista una relación adecuada entre el rol de la escuela con los padres y de esta manera, obtener un mejor rendimiento académico en los alumnos. Existen diferentes modelos que pretenden explicar la influencia de la participación de los padres en el progreso académico de sus hijos es por ello que esta investigación se basó en el modelo de Hoover Dempsey y Sandler, el cual propone el “proceso de involucramiento de los padres en la educación de los

hijos”, el cual está enfocado en la autoeficacia y las creencias de rol de los padres. Con respecto a las relaciones directas, se indica que la autoeficacia y las creencias de apoyo en escuela se relacionan en sentido positivo con la percepción sobre las invitaciones de los hijos (Sandoval, Echeverría y Valdés, 2017).

Tomando en cuenta la hipótesis del modelo Hoover Dempsey y Sandler, según los resultados de las encuestas aplicadas en esta investigación se afirma que la información del modelo es realmente confiable ya que en los resultados fue comprobado que las creencias del rol de los padres de apoyo escolar y la autoeficacia de los padres repercuten directamente en la percepción de los padres sobre las invitaciones de los hijos a participar en las actividades de la escuela y el hogar.

De tal manera, se puede decir que la participación de los padres en la educación influye de manera positiva en el progreso académico de los alumnos. afirman que el involucramiento de los padres de familia en las actividades escolares se relaciona con mejores actitudes y conductas de los estudiantes, mayores logros académicos, tareas de mejor calidad y un desempeño más alto en las materias, beneficios en la familia con un incremento en la confianza y la comunicación sobre el funcionamiento de la escuela, así como mejores relaciones con los profesores y la escuela.

Según los resultados de correlación se puede mencionar que la participación de los padres de familia en las actividades escolares tiene un aspecto positivo en el rendimiento académico de los alumnos, debido que tiene relación con la invitación que los hijos hacen a sus padres a participar en las actividades, de esta manera, los alumnos se encuentran motivados en las actividades escolares; asimismo, que los padres demuestren interés por la educación de los hijos se refleja de forma positiva en los alumnos, al realizar actividades como: asistir a las reuniones escolares, ayudar a sus hijos con las tareas, tener una comunicación frecuente y enfocada con los hijos, es de suma importancia.

Referencias

- Balarin, M. y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Perú: Niños del Milenio.
- Bazan, A., Sánchez, B. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003312>
- Echeverría, S., Sotelo, M. y Gonzales, V. (2017). Participación de los padres en los asuntos escolares de los hijos, caso Sonora . San Luis Potosi: Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de sincelejo. *investigación y desarrollo*, 17, 22.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación sexta edición . México : McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2005). La calidad de la educación básica en México. México: Participación Social. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B203.pdf>
- Loya, C., Arzola, D. y Armendáriz, H. (2013). La participación de los padres de familia en el ámbito de la Rieb. *Revista de Investigación Educativa* , 33-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/5216/521652345005/>
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. y Jiménez, J. (2006). Características de los profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso Enseñanza - Aprendizaje. *Interamerican Journal of Psychology.*, 205-212. .
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. 29-54.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, P., Valdez, A., Reyes, N. y Martínez, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. LIMA: LIBERABIT. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100008
- Sandoval, R., Echeverría, S. y Valdés, Á. (2017). Participación de los padres en la educación: una prueba del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 139-153. Recuperado de http://www.perspectivaeducacional.cl/public/journals/1/articulos_prensa/n56_2/495.pdf
- Saramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 27-38.
- Valdés, A. y Urías, M. (2010). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 99-114. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007&lng=es&tlng=es.
- Valentín, Y. (2015). Participación de padres de familia de los estudiantes del 6.º de primaria de la institución educativa Gustavo Mohme Llona, Puente Piedra, 2015. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/21625/Laureano_VYS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

A modo de colofón: Reflexiones en torno a la investigación educativa con estudiantes de licenciatura

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Resumen

La escuela actual necesita cambiar. Impensar la formación inicial para iniciar una reforma en el pensamiento de los profesores. El confinamiento social y las clases remotas, se configuraron como los escenarios inéditos en donde las competencias docentes adquiridas se exhibieron desarticuladas en los tiempos asincrónicos de la comunicación remota. En este texto de cierre se reflexiona en torno a la investigación educativa con profesores en su proceso de formación inicial. Se coloca también la praxis docente y los niveles de reflexividad que es necesario incorporar en los procesos de formación inicial y formación continua. En este proceso, la investigación educativa es una herramienta fundamental para avanzar en este planteamiento. Es necesario revisar el método de la investigación-acción, para ordenar y sistematizar la construcción del conocimiento profesional docente. La investigación educativa incorporada desde la formación inicial, permite sistematizar la evolución de las prácticas docentes iniciales hacia una praxis en los primeros cinco años de servicio docente de los educadores recién egresados.

Introducción

La escuela actual necesita cambiar. Una condición necesaria es impensar la formación inicial de los educadores. Si cambiar la escuela como espacio socio-cultural es complejo, el cambio en la formación de educadores observa un grado de complejidad similar. Emigrar el pensamiento didáctico del educador de la escuela presencial conocida hacia una escuela remota o virtual inédita para educación básica, ha sido una tarea complicada.

Los formadores de educadores debemos replantear la estructura de la clase. De una clase lineal y cerrada, a una clase en espiral y abierta enriquecida por tecnología. La clase antes de la pandemia se articulaba desde la certidumbre, respuesta, univocismo, magistrocentrismo y consumidores de conocimiento. En este escenario de pandemia y post pandemia, las clases remotas y asincrónicas no pudieron colocarse en la estructura de la clase presencial que los educadores habían desarrollado con los años de experiencia. Los efectos de la modernidad líquida conceptualizada por Bauman (2005) trascendieron la profesión docente. Los cambios intempestivos en las relaciones laborales, las relaciones complicadas con padres y alumnos, así como la nueva forma de socializar demandó nuevas competencias en los educadores.

Aprender para desaprender y reaprender rápidamente y sobre la marcha; la flexibilidad para analizar el contexto educativo y establecer la estrategia didáctica más adecuada en la educación remota, el tiempo asincrónico y las herramientas remotas o a distancia, son las nuevas dimensiones que deberían incorporarse a la formación inicial de los docentes.

La formación docente inicial

Dentro de la modernidad sólida (Bauman, 2005) al educador se le forma para brindar certezas a sus alumnos, vía respuestas a las preguntas planteadas por ellos. El profesor es educado para administrar conocimientos, muchas veces descontextualizados y desarticulados con el contexto socio-histórico que enmarca a su propia práctica docente. Se administran, por consecuencia, déficits conceptuales de una realidad que ya ha cambiado, y que aparece estática y recortada en los libros de textos. Sucede igual, en los distintos niveles del SEN.

Recuperando la tipología de Bachelard (1987) para la reflexión epistemológica, la formación inicial, se concentra en una formación de tipo conservativo. Las respuestas que el maestro emite, son más importantes que las preguntas que el alumno plantee. El proceso de conocer es uno de tipo acumulativo y parcelario. La formación de educadores para suministrar respuestas, coloca al margen la posibilidad de formar docentes que planteen preguntas para inferir, reflexionar o evaluar los aprendizajes de la clase. La educación bancaria descrita por Freire (1993) se concentra en transacciones de contenidos en esa escuela dislocada del tiempo y espacio, presente bajo la forma de una educación gerencial, que da lugar a un profesor colonizado (Ball, 2003), el cual se obsesiona por los desempeños de sus estudiantes en las evaluaciones externas.

En la formación inicial es necesario construir un planteamiento diferente. Los académicos que forman educadores deberían pensar epistémicamente, antes que teóricamente (Zemelman, 2005). Al pensar epistémicamente se concibe a la teoría didáctica, psicológica, pedagógica, del desarrollo, entre otras parcelas teóricas imbricadas en los currícula; como herramientas para pensar, para reflexionar.

Debemos avanzar de una reproducción teórica hacia una reflexión cognitiva. En términos de Zemelman (2005) pensar teóricamente es pensar desde las teorías, concibiéndolas como explicaciones acabadas de la realidad. La realidad entonces, es inmutable. La teoría más que ayudarnos a pensar, se convierte en el freno de mano para profundizar en esta explicación de los fenómenos educativos. Los corpora teóricos construidos durante el paso de la universidad se transforman más temprano que tarde en un peso que es necesario abandonar, para avanzar más rápidamente en la construcción de objetos cognoscibles. Los profesores que forman profesores, deberán desarrollar la capacidad de pensar epistémicamente. Cuando los profesores que forman profesores no investigan, no cuestionan y no imaginan de manera sistemática, difícilmente podrán desarrollar en los docentes en formación tales capacidades.

En este punto, hay un asunto de fondo que toca Zemelman (2005): la realidad cambia más rápidamente que los corpora teóricos, es por eso, que existe un desfase entre lo que se estudia en las escuelas formadoras de educadores, y lo que acontece de manera cotidiana en las distintas aulas del sistema educativo nacional.

La formación inicial debe implicar un continuum de desequilibrio cognitivo de los profesores en formación para que transiten de teorías directas, hacia teorías constructivistas o críticas de la enseñanza

y del aprendizaje. ¿Por qué no trabajar bajo la perspectiva de los profesores como intelectuales? Sobre todo los encargados de formar educadores.

La praxis docente y sus niveles de reflexividad

La praxis, pensada como una práctica reflexiva, recupera por lo menos tres tipos de reflexión. Enseguida se describen estas clases de reflexión docente.

Reflexionar en la práctica. El docente reflexiona de manera simultánea a su intervención docente. Al momento de estar dirigiendo la clase, el profesor reflexiona la clase que acontece ante sus ojos, y toma micro decisiones: decide en segundos variar o mantener el curso de la clase. Es una reflexión intuitiva que se plantea in situ. Es inmediata, reactiva y poco sistemática (Schön, 1992).

Reflexionar sobre la práctica. La acción docente se convierte en el objeto de reflexión. Esta reflexión puede ser anterior o posterior al hecho educativo. Se reflexiona a partir de un modelo, o bien, a partir de lo que otros profesores hubieran realizado con ese mismo contenido explicado por el docente a la clase (Day, 2005 y Perrenoud, 2011).

Day (2005, p. 46) sobre este tipo de reflexión comenta: “La reflexión sobre la acción se produce tanto antes como después de la acción. Idealmente, es un proceso más sistemático y detenido de liberación que permite el análisis, la reconstrucción y la reestructuración con el fin de planificar la enseñanza y el aprendizaje posteriores”.

Esta reflexión sobre la acción genera momentos para discutir con nuestros pares sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Observa un carácter retrospectivo.

Reflexionar para la práctica. Este tipo de reflexión presupone cierto distanciamiento con la acción misma, para estar en condiciones de articular una revisión crítica de la práctica docente. Implica una reflexión de las dimensiones ética, moral, política e instrumental contenida tanto en el pensamiento y práctica docente (Day, 2005) Este tipo de reflexión, le permite al profesor asumir la responsabilidad y la rendición de cuentas de su actividad profesional, misma que es regulada por marcos normativos preestablecidos. Observa un carácter prospectivo de la acción.

La investigación educativa como herramienta docente

La investigación educativa debe pensarse como una herramienta estratégica a incorporar a los dispositivos de formación docente inicial. Es la investigación educativa la herramienta para accionar los niveles de reflexividad de los educadores en formación. Cuando se recuperan metodologías cuantitativas, cualitativas o mixtas en la recolección de datos que emergen de las propias escuelas de práctica, sin lugar a dudas, estamos privilegiando la construcción de una verdadera praxis en la formación inicial de educadores.

Las encuestas, los inventarios, los exámenes o las evaluaciones internas y externas son técnicas e instrumentos que pueden aportar información para que los educadores en proceso formativo reflexionen los resultados de su propia práctica, o de las prácticas colectivas en el centro educativo. Por otra parte, el diario de campo, la observación participante, las notas de campo, los perfiles de clase, las rúbricas y los comentarios sobre la marcha son técnicas que recuperan el sentido vivo de la clase.

En consecuencia, tenemos metodologías cuantitativas y cualitativas que al ser aplicadas en los grupos de práctica, integrarán un corpus de datos sobre el cual aplicaremos procesos analíticos para dar sentido a los datos recolectados. En este camino de dar sentido al dato, es indispensable detenernos a reflexionar en los niveles de concreción del paradigma de Guba y Lincoln (1994).

Recordando a Thomas Kuhn (1985) quien explicaba la estructura que se observan en las revoluciones dentro de la ciencia acuña el concepto de paradigma. El paradigma incluye y excluye lo que se considera como científico, en un momento socio-histórico determinado, así como en un área disciplinar concreta.

Desde este planteamiento, un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. El paradigma define lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, la forma de preguntar y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma se basa en el consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar las distintas comunidades científicas.

Por su parte, Guba y Lincoln (1994) citados por Valles (2007) han explicado el paradigma desde tres supuestos, entendidos estos como sistemas de creencias básicas sobre:

- a) La naturaleza de la realidad investigada (supuesto ontológico)
- b) Sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuesto epistemológico).
- c) Sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (supuesto metodológico).

El paradigma, a partir del planteamiento de Guba y Lincoln (1994) citado por Valles (2007), debe reflexionarse en tres niveles de concreción: ontológico, epistemológico y metodológico. Sin embargo, pareciera que la investigación educativa es solamente una cuestión de métodos y técnicas, que el investigador de manera autónoma selecciona. Dicha autonomía en la selección de la metodología, es determinada a partir de los otros dos niveles de concreción del paradigma. Esta idea de Guba y Lincoln, se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Niveles de concreción de paradigma, según Guba y Lincoln (1994)

	Ontológico	Epistemológico	Metodológico
Niveles de concreción del paradigma	Realismo estático	Verificativo	Cuantitativo
	Realismo dinámico	Constructivista Interpretativo Crítico	Cualitativo

Fuente: Miranda, Leyva y Frock (2011). Cuadernillo de Taller técnicas de análisis y validación de datos cualitativos. Ciudad de México: COMIE.

Conforme nos acercamos al dato, los métodos y las técnicas, se convierten en una especie de filtro. Al alejarnos del corpus recolectado, la parte instrumental del proceso de investigación queda de lado, pasando al nivel epistemológico del paradigma.

Entendido este nivel de concreción, como el momento en que el investigador reconstruye una imagen de la realidad recolectada.

La investigación acción: una metodología para la innovación

Iniciemos definiendo la innovación como un cambio profundo, estructural con una amplitud micro. La profundidad del cambio se define a partir de las variantes implementadas en la estructura de la clase. Si entendemos la clase como un sistema de actividad (Leontiev, 1981; Cole, 1997; Engeström, 2016), una verdadera innovación afectaría los subsistemas que integran el sistema clase. Al introducir cambios estructurales en estos elementos, los subsistemas distribución, consumo, intercambio y producción de conocimiento presentarán una nueva morfología.

Elliott (2005, p. 88) define a la investigación-acción como “El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”. Este concepto contiene una implicación definitiva: le toca a los profesores, no a los expertos universitarios, resolver los problemas del campo educativo.

Para asegurar el destino de las buenas prácticas hacia nuevos escenarios de innovación y de permanente agitación intelectual (Carbonell, 2002) es necesario incorporar una metodología que permita sistematizar estos esfuerzos de renovación pedagógica.

La investigación-acción (IA) se incorpora como una herramienta no sólo metodológica, sino epistemológica, que permite planear, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar proyectos de innovación. La IA es una herramienta epistemológica, debido a que le permite al profesor ordenar su pensamiento de forma diferente: la práctica docente evoluciona en praxis. Esta praxis, recupera una reflexión para la acción, durante la acción y sobre la acción.

Ahora bien, pensada la IA como herramienta metodológica, permite elaborar diagnósticos, desarrollar planeaciones o planes de trabajo, implementarlos atendiendo las condiciones de base de nuestras instituciones, realizar seguimientos y evaluaciones puntuales, mediante distintas técnicas y estrategias de recolección de información.

Revisando la literatura de IA, se pueden establecer tres grandes modelos de IA: técnica, práctica y crítica emancipadora. Los rasgos centrales de cada modelo son:

1. La IA técnica se caracteriza por buscar la eficiencia y eficacia dentro de las prácticas escolares y administrativas. El investigador asume un rol de experto frente a los participantes, por lo que el conocimiento resultante de la experiencia mantiene un estatus prescriptivo. Este tipo de investigación se recupera en las experiencias de Lewin y Corey, entre otros.

2. La IA práctica es caracterizada por el interés de reflexionar sobre la propia práctica, para tornarla inteligible desde cierto marco teórico. El investigador coopera con los profesores prácticos, quienes son los principales protagonistas del proceso de investigación. Stenhouse y Elliott, son los principales autores de este modelo.

3. La IA crítica emancipadora es definida como el modelo que provoca una ruptura dentro de los dispositivos institucionales, ya que cuestiona la configuración de la cultura escolar, los rituales, inercias, entre otros aspectos. El investigador es un moderador del proceso. Como parte con los participantes la responsabilidad del rumbo que tome la investigación. En este modelo son Carr y Kemmis, los principales autores.

El proceso de construcción del conocimiento en la investigación acción

En la investigación acción, el profesor investigador construye su conocimiento mediante ciclos de acción, los cuales se representan en la figura 2:

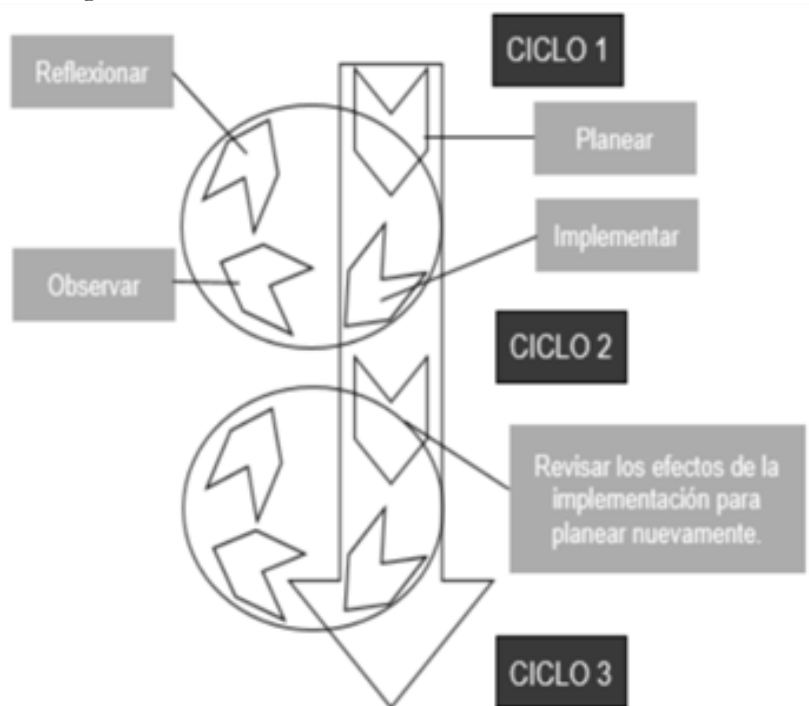
Figura 1.
Los ciclos de acción.



Fuente: La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (p. 32) por Latorre, A. (2005), Barcelona, España: Ed. Gráo.

Se concibe a la investigación acción como espirales sucesivas de ciclos de acción. En el primer ciclo, el profesor investigador planifica la acción: actúa o implementa el plan de acción, observa los efectos de la acción y una vez que se cierra la implementación, reflexiona la acción a partir de las dimensiones de análisis predefinidas. Esta reflexión le permite, a partir de los ciclos de acción de Elliott (2000), abrir un siguiente ciclo de acción con un plan revisado, repitiéndose los pasos subsiguientes. En la siguiente figura, se presenta el modelo de Kemmis (1989) citado por McKernan, J. (2002) para realizar la investigación-acción en el aula.

Figura 2.
Investigación-acción de Kemmis



Fuente: Investigación Acción y Currículum (p. 46) por McKernan, J. (2002). Madrid: Morata.

Reflexiones finales

La investigación educativa incorporada desde la formación inicial, permite sistematizar la evolución de las prácticas docentes iniciales hacia una praxis en los primeros cinco años de servicio docente de los educadores recién egresados. Investigar desde el salón de clases, con un sistema que a lo largo de estos primeros años cruciales en la profesión, evolucione hacia un sistema consolidado para permitir un desarrollo profesional in situ, es sin lugar a dudas un reto estratégico. Las instituciones formadoras de docentes, deberían tener estrategias o mecanismos de acompañamiento en estos primeros cinco años de los educadores noveles, para concretar la incorporación de la investigación educativa al sistema competencial de estos educadores.

La IA como herramientas tanto epistemológica como metodológica, puede convertirse en la estrategia central para el desarrollo de profesionales amplios, desde el aula y la escuela. Los Planes de Mejora Educativa Continua (PEMC) deberán contener este acompañamiento inicial de los educadores noveles. Es así como la escuela formadora, como la escuela de práctica, pueden generar agendas comunes para seguir en el acompañamiento de los educadores recién egresados. En consecuencia, la actualización docente de este grupo etáreo, tendría como eje central la incorporación de la investigación educativa, en lo general, o la metodología de la IA en lo particular, para avanzar en su proceso formativo y autoformativo.

Los niveles de reflexividad docentes se verían afectados a partir de estas innovaciones, en la incorporación de los nuevos educadores al servicio docente.

Referencias


- Bachelard, G. (1987). *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo* México: Siglo XXI.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. En: *Educación y Pedagogía*. No. 5, 37, pp. 85-104. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5979/5388>
- Bauman, Z. (2005). *Tiempos líquidos. Vivir en la era de la incertidumbre*. México: Ed. Tutsquets.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Cole, M. (1997). *Psicología cultural*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes. ¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado?* Madrid, España: Ed. Narcea.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning. Learning what is not yet there*. NY. USA: Cambridge University Press.
- Freire (1993). *Pedagogía del oprimido*. México, DF: Ed. Siglo XXI.
- Kuhn, T. (1985). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Siglo XXI.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Ed. Gráo.
- Leontiev, A. (1981). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, España: Akal.
- McKernan, J. (2002). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata.
- Miranda, Leyva y Frock (2011). *Cuadernillo de Taller técnicas de análisis y validación de datos cualitativos*. Ciudad de México: COMIE.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México, DF: Ed. Gráo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Valles, M. (2007). Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Ed. Síntesis.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer: el Sujeto y su Pensamiento en el Paradigma Crítico*. México, DF: Anthropos.

La investigación en la educación infantil

Prácticas y Reflexiones

Se terminó de editar en Ciudad Obregón, Sonora; el 22 de septiembre de 2023
por la Oficina de Publicaciones del Instituto Tecnológico de Sonora.

Fue puesto en línea para su disposición en el sitio
www.itson.mx
en la sección de Publicaciones.



La obra “La investigación en la educación infantil. Prácticas y reflexiones” surge desde un esfuerzo colaborativo de estudiantes y académicos de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad: Navojoa, que pretende favorecer los procesos de socialización del conocimiento profesional que de manera cotidiana se construye en las aulas físicas y virtuales de LEI.

El libro colectivo recupera las prácticas de investigación educativa de nuestros estudiantes y docentes que, mediante la opción de titulación de tesis, se avanza en el conocimiento de los objetos cognoscibles de la educación infantil. A partir de esta recopilación de tesis de campo de nuestros estudiantes, la obra se organiza en dos apartados: las prácticas cualitativas de la investigación y las prácticas cuantitativas de investigación.

